

Karlova univerzita

v Praze

Bakalářská práce

Markéta Janošíková

2016

Karlova univerzita v Praze

Fakulta humanitních studií

Gender na pískovišti

Autor bakalářské práce: Markéta Janošíková

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martin Heřmanský, Ph.D.

České Budějovice, květen 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedených zdrojů, které v celé práci řádně cituji. Práce též nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Českých Budějovicích 1. 5. 2016

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce Mgr. Martinovi Heřmanskému, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při výběru tématu práce.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na genderově rozdílný přístup, kterému jsme vystavováni již od narození ze strany svého nejbližšího okolí. Cílem etnografického výzkumu, který bude v rámci práce prováděn v prostředí pískoviště, je zjistit, jakým způsobem dochází k reprodukci genderových stereotypů mezi dětmi a jakými způsoby jsou tyto děti svými doprovody genderově formovány a do jaké míry jsou si tohoto formování doprovody vědomy.

Klíčová slova

gender, genderová socializace, genderové stereotypy, pískoviště

Anotation

This thesis focuses on a different gender approach, to which we are exposed by our closest surrounding from early on. The goal of ethnographic research, which will be conducted in a sandbox as part of the work, is to find out in what way does the reproduction of gender stereotypes among the children occur, in what ways are the children gender-formed by their accompaniment and to what extent is the accompaniment aware of this formation.

Key Words

gender, gender socialisation, gender stereotypes, sandbox

Obsah

1	Úvod	1
2	Pohlaví sociální vs. pohlaví biologické	3
2.1	Gender	3
2.2	Pohlaví.....	4
2.2.1	Biologické rozdíly mezi pohlavími.....	4
2.2.2	Vztah mezi biologii a kulturou	5
2.3	Genderová identita	6
2.4	Genderové role	7
2.5	Genderová socializace.....	9
2.6	Maskulinita a feminita.....	11
2.6.1	Z čeho se maskulinita a feminita skládají.....	11
2.6.2	Maskulinita a feminita jako sociální konstrukt.....	11
2.7	Genderové stereotypy.....	12
3	Teorie genderové socializace	16
3.1	Biologické teorie genderu	16
3.1.1	Evoluční teorie	16
3.1.2	Genetická teorie	17
3.1.3	Teorie zaměřené na hormonální působení	17
3.1.4	Teorie zabývající se rozdíly nervového systému mužů a žen.....	18
3.2	Teorie sociálního učení	19
3.3	Kognitivní teorie	19
3.4	Teorie Sandry Bem	20
3.5	Psychoanalytické teorie.....	21
4	Gender v raném dětství.....	23
4.1	Rozdílný přístup okolí dle pohlaví dítěte	23

4.2	Socializace ve skupinách vrstevníků.....	25
4.3	Výběr hraček	25
5	Výzkum	28
5.1	Téma výzkumného projektu a výzkumný problém.....	28
5.2	Výzkumné otázky.....	28
5.3	Výzkumný vzorek	29
5.4	Etnografie	32
5.5	Analytické postupy.....	34
5.6	Etická stránka výzkumu	35
6	Genderové projevy dětí na pískovišti	37
6.1	Výběr hry v závislosti na genderu dítěte	37
6.2	Preference herního partnera	40
6.3	Gender a hračky	40
7	Gender a doprovody dětí na pískovišti	43
7.1	Zasahování doprovodů do počínání dětí	43
7.2	Reprodukce genderově stereotypního chování	45
7.3	Reflektování genderu a genderových stereotypů	46
8	Závěr.....	49
	Seznam literatury	53
	Seznam obrázků.....	55

1 Úvod

Při výběru bylo mým výchozím kritériem téma gender. Samotný pojem gender představuje určitý komplex vlastností a chování, jež jsou v dané společnosti spojovány s obrazem „správného“ muže a „správné“ ženy. Pojem je často mylně ztotožňován s kategorií pohlaví, avšak příslušnost k určitému genderu nemusí být nutně dána biologicky, nýbrž zde hrají roli sociální faktory (Smetáčková 2005: 18). Vybrané téma bylo však třeba více specifikovat a zúžit. Rozhodla jsem se proto zaměřit na období samotného počátku vytváření genderové identity – na období raného dětství a předškolního věku a zjistit, jak se již na takto malých dětech odráží představy naší společnosti o maskulinitě a feminitě a jakými způsoby dochází k přenosu genderově stereotypního smýšlení z rodičů na děti. Chování takto malých dětí zároveň dosti vypovídá nejen o nich samotných, nýbrž i o rodičích, jejichž názory a chování jsou jejich potomky napodobovány.

Za prostředí, kde jsem daný jev (genderovou socializaci a genderové stereotypy) zkoumala, jsem zvolila pískoviště, kde se nacházejí děti příslušného věku (1-6 let) se svými rodiči či jinými doprovody. Ti (jak jsem již výše zmiňovala) právě představují v rámci genderové socializace (spolu s vrstevníky dětí) hlavního a prvotního socializačního činitele (Badinterová 2005: 65; Oakleyová 2000: 132-133). I když jejich směřování k příslušné genderové roli je často nevědomé, jelikož genderové role a genderové stereotypy jsou natolik součástí našeho každodenního života, že je nsnadné se jejich vlivu vyhnout, má trvalé a téměř nezvratné následky. Pískoviště jsem také zvolila z toho důvodu, že zde dochází k činnostem, na kterých lze genderové formování a genderové projevy sledovat. Ať jsou jimi například výběr hraček ze strany dětí či jejich poskytování ze strany rodičů, preference herního partnera či zasahování rodičů do aktivit dětí. Konkrétně jsem se v rámci výzkumu tedy zaměřila na to, zda dochází mezi předškolními dětmi k reprodukci genderových stereotypů a zda a případně jakými způsoby je komunikace rodičů s dětmi na genderových stereotypech založena a případně do jaké míry si jsou tohoto počínání rodiče vědomi. V neposlední řadě se též zabývám rozdílem v genderových projevech a toleranci k překračování genderových hranic, ke kterému dochází v soukromém a veřejném prostoru.

První polovina práce se skládá z teoretické části, kdy je v rámci druhé kapitoly vymezen pojem gender jako kulturně a historicky proměnlivá sociální kategorie a objasněn rozdíl mezi ním a pojmem pohlaví jako biologickou charakteristikou člověka (Renzetti, Curran 2005: 20).

Dále se věnuji pojmu genderová identita a genderové role. Dalšími klíčovými body druhé kapitoly jsou vymezení kategorií maskulinita a feminita a uvedení, z čeho se skládají a poté se již věnuji genderovým stereotypům v rámci západního pojmání genderu, na které se pak zaměřuji při samotném výzkumu. Je zde též věnováno genderové socializaci, jejíž jednotlivé teorie jsou pojednány v kapitole následující.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na gender v rané fázi dětství, konkrétně na rozdílný přístup okolí dle pohlaví dítěte. Jsou zde uvedeny čtyři procesy, které jsou Ruth Hartleyovou (in Oakleyová 2000: 132-133) pokládány v procesu vývoje generových rolí za ústřední – socializace manipulací, systematické směřování pozornosti dítěte na určité objekty (či jejich aspekty), verbální pojmenovávání a jako poslední proces uvádí vystavení aktivitě. Dále se kapitola zabývá socializací ve skupinách vrstevníků a výběru hraček.

V následujících kapitolách se již věnuji samotnému výzkumu, kde je nejdříve uvedena metodologická část, v níž je objasněn výběr výzkumných otázek, výzkumného vzorku (prostředí pískoviště), etnografie jako výzkumné metody a výběr analytických postupů. Též je zde věnováno etické stránce výzkumu – problémům, které během pozorování nastaly a způsobu jejich řešení, zvažování mé přítomnosti coby výzkumníka a jejího vlivu na dění na pískovišti. V kapitole šest a sedm pak již dochází k samotné interpretaci získaných dat a jejich následnému vyhodnocení a vyvození závěrů. Výsledky pozorování jsou pak shrnuty v samotném závěru práce.

2 Pohlaví sociální vs. pohlaví biologické

I když je tato práce primárně věnována genderu, tj. psychologickým, sociálním a kulturním rozdílům mezi muži a ženami, a s ním souvisejícím jevům, je zcela nezbytné věnovat určitý prostor nejen pohlaví sociálnímu, výše zmíněnému genderu, ale i pohlaví biologickému. Právě to totiž pro společnost představuje základní kritérium pro vymezení genderu, leč za tímto výchozím bodem se již žádné dvě kultury zcela neshodnou na tom, co přesně odlišuje jeden gender od druhého. Pohlaví jako biologická danost zde tedy hraje významnou roli, avšak jako takové ho nesmíme se samotným pojmem gender zaměňovat, jelikož to, že se někdo řadí k ženskému pohlaví, neznamená, že také musí automaticky patřit k odpovídajícímu ženskému genderu. Studie zabývající se touto problematikou ukázaly, že gender dokonce může být na biologickém pohlaví zcela nezávislý – jedinci, kteří nejsou z biologického hlediska mužem ani ženou mohou mít mužský či ženský gender. Můžeme i najít společnosti, které uznávají nikoli dvě, ale tři kategorie pohlaví. V následujících podkapitolách se budu těmito dvěma pojmy podrobněji zabývat a ukáži nejen to, v čem se odlišují, ale i jejich vzájemnou provázanost. (Oakleyová 2000: 121; Renzetti, Curran 2005: 20; Giddens 2013: 554).

2.1 Gender

Pojem gender byl původně přejat z řečtiny, ve které znamená rod. V dnešní době je tento pojem přenášen do češtiny především z angličtiny, která je pro nás známější než řečtina. Jelikož v češtině pojem rod nese mnoho významů (například pohlaví, rod v rámci genealogických vztahů či gramatický rod), byl zaveden úzus tento termín nepřekládat a používat tak anglický, případně řecký termín gender (Šiklová in Věšínová-Kalivodová, Maříková 1999: 9).

Gender jako analytická kategorie může být aplikovatelný v nejrůznějších oblastech společnosti. Ať už se jedná o kulturu, náboženství, historii, umění, jazyk či snad psychologii, školství, politiku a v neposlední řadě též mezinárodní vztahy, zdraví nebo architekturu. Všechny tyto oblasti jsou více či méně otázkou genderových vztahů prostoupeny (Knotková-Čapková in Knotková-Čapková a kol. (2011): 11). Z předchozího výčtu je tedy zřejmé, že pojem gender a pohled na věci a jevy z genderové perspektivy se objevují v mnoha humanitních vědách. V každé humanitní vědě můžeme najít jeho konkrétní definice, všechny však mají společné jádro, které tvoří představa, že gender je něco naučeného, kulturně specifického a pro jeho

vymezení hraje biologické pohlaví důležitou úlohu, jelikož tvoří základ, na němž je tato společenská kategorie konstruována (Renzetti, Curran 2005: 20).

Gender jako takový tedy představuje určitý komplex vlastností a chování, které jsou v rámci dané společnosti spojovány s obrazem ženy nebo s obrazem muže. Kategorii gender, alespoň jak já s ní budu v práci nakládat, nechápeme jako „esenciálně danou a neměnnou, ale konstruovanou, kulturně a historicky proměnlivou, diskursivně utvářenou a neustále znovu potvrzovanou, nebo naopak proměňovanou, modifikovanou a subvertovanou“ (Knotková-Čapková 2011: 14). Každý člověk se narodí bez jakékoli genderové identity (pocitu býti ženou či mužem), kterou si prostřednictvím procesu socializace postupně vytváří. Na jedince je tak již od narození tvořen silný tlak, který jej nutí přijmout předepsané hodnoty, vlastnosti, způsoby chování a způsoby myšlení specifické pro své pohlaví za sobě vlastní (Smetáčková 2005: 18). Tyto předpisy jsou zakotveny ve společenských institucích, jako jsou například politický systém, vzdělávací systém, hospodářství, rodinné uspořádání a jiné. Takto institucionalizované vzorce genderové diferenciaci můžeme souhrnně označit jako pohlavně-genderový systém společnosti. Jednotlivé pohlavně-genderové systémy se liší nejen napříč kulturami, ale i napříč historickými obdobími. V každém však můžeme najít sociální konstrukci genderových kategorií na základě biologického pohlaví, dělbu práce (též podle pohlaví) a určitou formu společenské regulace sexuality. Tento společenský systém má hluboký dopad jak na životy žen, tak na životy mužů a jejich životní volby (Renzetti, Curran 2005: 21).

2.2 Pohlaví

Zatímco gender představuje kategorii sociální, pohlaví je kategorie především biologická. Jedná se tedy o biologickou charakteristiku člověka jako muže a ženy, přičemž ono označení „muž“ či „žena“ probíhá na základě identifikačních znaků, jako jsou chromozomální a hormonální výbava, pohlavní orgány, druhotné pohlavní znaky aj. V každodenním kontaktu s druhými lidmi se však ve většině případů orientujeme znaky, kterými jsou například oděv, účes, způsob chůze, řeč, tedy znaky, které nejsou nikterak biologického rázu, avšak mylně se považují za pohlavní (Bosá, Minarovičová 2006: 4).

2.2.1 Biologické rozdíly mezi pohlavími

To, že mezi muži a ženami existují určité biologické rozdíly, samozřejmě nelze popřít, ačkoli je nutno upozornit, že základní tělesná stavba je u obou pohlaví stejná a stejně tak

anatomické rozdíly mezi nimi jsou spíše zdánlivé nežli skutečné. Avšak tato diferenciací pohlaví z pohledu biologie má přímé důsledky v oblasti sociální (Oakleyová 2000: 22).

Genetický materiál je do procesu rozmnožování přinášěn mužem i ženou. O tom, zda se narodí chlapec či dívka, rozhoduje jeden chromozom ve spermii muže. Chromozom zodpovídající za pohlaví dítěte se vyskytuje ve dvou variantách – X nebo Y (názvy získaly dle jejich tvaru). Ve vajíčkách můžeme nalézt pouze chromozom X, ve spermiích buďto chromozom X nebo Y. Pokud je vajíčko oplodněno spermií obsahující chromozom X vznikne z něj dívka. Pokud naopak, vznikne chlapec. Genetické a chromozomální pohlaví je tak jedinci dáno v okamžiku jeho početí. S anatomickými rozdíly, které jsou výsledkem devítiměsíčního prenatalního vývoje, je to komplikovanější. Vývoj vnějších pohlavních orgánů a cest se u dívek a chlapců rozchází až po sedmi týdnech od početí – u děvčat se přestanou vyvíjet mužské trubice, dojde k zakrnění genitální trubice a stává se z ní klitoris, kůže v okolí urogenitálního otvoru se rozdělí a vniknou pysky. U chlapců se přerušuje vývoj ženských tubic a z genitálního hrbolku se vyvine penis, kterým prochází močová trubice (Oakleyová 2000: 23).

Celé období, kdy dochází k diferenciaci embryí, je kritické, jelikož pokud v něm dojde k nějaké poruše, má to za následek vyvinutí neúplného chlapce či neúplné dívky. Jako příklad bych uvedla tzv. Turnerův syndrom, který se vyskytuje u lidí, jimž chybí chromozom Y (mají chromozom XO), který je zodpovědný za spuštění tvorby mužských hormonů. Díky tomu se jejich vnější pohlavní orgány podobají ženským, avšak jim chybí vnitřní ženské pohlavní orgány, díky čemuž u nich nedochází ani k produkci ženských hormonů. Ale ačkoli tyto jedinci nejsou z biologického hlediska ženami, bývají často vychováni jako dívky a psychologické výzkumy ukázaly, že tyto lidé i přes tyto biologické skutečnosti vykazují vysokou míru feminity (Smetáčková 2005:18-19; Renzetti, Curran 2005: 62).

Jako druhý příklad bych uvedla syndrom androgenové necitlivosti, který souvisí s poruchou produkce hormonů, následkem čehož vypadají pohlavní orgány jedince s mužskými chromozomy XY jako ženské a on je pak běžně vychováván jako dívka. Na základě psychologických výzkumů se však ukázalo, že i když jsou tyto jedinci po genetické stránce muži, vykazují podobnou míru feminity jako běžné ženy (Smetáčková 2005: 19).

2.2.2 Vztah mezi biologii a kulturou

Určení biologického pohlaví může být (jak jsem výše ukázala) někdy sporné, jelikož genetická výbava, hormony a vnější a vnitřní pohlavní orgány nemusejí být vždy ve shodě.

Důsledkem určitých neobvyklostí může být jedinec v některé z oblastí „mužem“, v jiné zase „ženou“. Můžeme se pak ptát: „Je dotyčný jedinec muž či žena?“ a „Jaké chování od něho máme očekávat – mužské či ženské?“ Případy jedinců, u kterých není chromozomální, hormonální a genitální pohlaví ve vzájemné shodě, nám ukazují, že příslušnost k určitému genderu (míra maskulinity a feminity) není dána biologicky, nýbrž zde hrají roli sociální faktory (Smetáčková 2005: 18). Význam biologického pohlaví pro genderovou diferenciaci zde tedy spočívá v tom, že představuje jakési univerzální dělítko, kolem kterého se soustřeďují vlastnosti a chování, které jsou od pohlaví očekávány. Klíčem k tomu, jaké konkrétní vlastnosti a chování připadnou na tu či onu stranu, představuje kultura, ačkoli jsme již od narození tlačeni do dvou rozdílných pozic – na základě toho, zda jsme muž či žena, takže se nám může tato diferenciaci později jevit jako předem daná, přirozená. Biologické rozdíly mezi pohlavími však ve skutečnosti nejsou ani tak velké a neměnné, jak se nám může zdát. Důkazem jsou pro nás společnosti, ve kterých jsou role mužů a žen značně odlišné či dokonce zcela obrácené oproti těm našim (Oakleyová 2000: 120).

2.3 Genderová identita

Identita člověka, neboli relativně stálé a komplexní vědomí sebe sama, neexistuje od narození, nýbrž si ji jedinec postupně utváří. V našem kulturním kontextu je jednoznačně rozpoznatelná až u dětí ve věku kolem tří let, kdy již děti například o sobě začínají hovořit v první osobě. Genderová (pohlavní) identita je součástí identity osobní a můžeme si ji představit jako určení a prožívání sebe sama buďto jako ženy nebo muže a to včetně příslušnosti k těmto skupinám. Pokud je toto prožívání vázáno výhradně na biologické pohlaví, hovoříme o identitě pohlavní, pokud na sociální definování sebe sama jako ženy či muže, hovoříme o identitě genderové. Jelikož se genderově-pohlavní systémy jednotlivých společností liší, liší se i význam a konkrétní podoba genderové identity, která je od tohoto systému odvozována (Smetáčková 2005: 19-20). „Subjektivní vědomí sebe sama jako ženy nebo muže – subjektivní pocit femini(ni)ty nebo maskulinity“, neboli genderová identita, má tedy svůj jedinečný psychologický rozměr, ale zároveň je utvářena v konkrétním sociálním kontextu (Valdrová 2006: 7).

Problematikou genderové identity se zabýval psychoanalytik Robert Stoller, který se zaměřil na pacienty, kteří nemají normální biologické pohlaví. Díky tomu nám jeho výzkumy ukazují, jakou roli při vytváření genderové identity hraje biologie, a jakou naopak socializace. Na příkladu dvou chlapců, kteří nemají penis, ukazuje, že, ačkoli byli oba chlapci z hlediska biologie anomální, může se díky výchově rodičů u chlapce vyvinout příslušná genderová identita. Zatímco rodiče prvního chlapce měli očekávání, že se jejich syn bude chovat jak normální

chlapec a poskytovali mu dobrý mužský i ženský vzor, rodiče druhého chlapce od svého syna žádné takové očekávání neměli, a proto i jejich syn nabyt přesvědčení, že je biologicky anomální a nepřísluší k žádnému genderu. Příklad dvou chlapců nám ukazuje, jak velkou roli při vytváření genderové identity hrají očekávání rodičů. Pozorování dětí ukázalo, že (alespoň zpočátku) anatomie pro ně nepředstavuje kritérium pohlaví. Tím jsou naopak účes, jméno či oblečení. Identita tedy není něco, co by určovala biologie. Naopak biologie zde představuje něco, co je modelováno identitou (Oakleyová 2000: 122-126).

Obecně lze ze studia hermafroditických jedinců říci, že genderová identita se vytváří velmi brzy a obvykle ji pak už nelze změnit. Výchovu k určitému pohlaví lze přeměrovat na druhé pohlaví nejpozději do dvou let. Pokud by k tomuto přeměrování došlo později, je zde velké riziko poškození. Genderová identita se tedy jak u biologicky normálních, tak u biologicky abnormálních jedinců vyvíjí do dvou let života. Nejen ze studia intersexuálních osob (pojem vztahující se k biologickému stavu), ale i ze studia osob s transsexuálních a homosexuální orientací (pojmy související s osvojením si genderové role a genderové identity) lze vyvodit získat poznatky ohledně genderové identity. Jádrem procesu vývoje genderové identity je identifikace. Pokud se chlapci identifikují s muži a dívky se ženami (jak tomu ve většině případů bývá), vytváří se u dětí normální mužská a ženská genderová identita. U homosexuálních a transsexuálních jedinců je klíčová identifikace s opačným pohlavím. Jak homosexuální, tak transsexuální muž se identifikoval s matkou ve větší míře nežli „normální“ muži a nedochází u nich k nahrazení identifikace s matkou identifikací s otcem. Zatímco homosexuální muž se cítí být mužem, avšak není schopen chovat jako muž v oblasti erotické, jelikož nejsou schopni oddělit se od matčiny erotiky, jež směřuje k mužům. Transsexuální muž se již necítí být jako muž, ale jako žena. Nemají pocit vlastní genderové identity, nýbrž imitují matčinu feminitu a to nejen co se týče oblasti sexuální, ale i co do činností, oblékání či chování. U žen dle statistik dochází k těmto odchylkám v menší míře, celý proces však probíhá podobně jako u mužů – jen zde namísto silné identifikace s matkou dochází k silné identifikaci s otcem. Nižší výskyt by se mohl vysvětlit menší přítomností muže (otce) doma (Oakleyová 2000: 126-129).

2.4 Genderové role

Role jako takové jsou „způsoby chování očekávané od držitelů určitých pozic“ (Jarkovská in Vlková, Smetáčková 2005: 28). Genderové role již představují konkrétní soubor očekávání, jež souvisí s představou o mužskosti a ženskosti (Bosá, Minarovičová 2006: 5). Každý z nás je držitelem mnoha rolí, a to i v jednom okamžiku – můžeme být matkou, dcerou a zároveň

sousedkou. Někteří srovnávají plnění genderové role s rolí divadelní, kdy každý člověk ví, co je jejím obsahem, vzepření se může u okolí vyvolat nejen překvapení, ale v mnoha případech i negativní reakce. Některé z rolí si sami vědomě volíme, jiné nám jsou přisouzeny okolnostmi. Jejich obsahům se učíme již od dětství, a proto diferencovaný přístup k chlapcům a dívkám v dětství může mít závažné důsledky. Pokud dívkám již od raného dětství ke hře poskytujeme panenky, kočárky a kuchyňky a tím je podporujeme ve hře na maminky, je velmi pravděpodobné, že budou v pozdějším věku tuto roli maminek a hospodyněk považovat za přirozenou a budou ji i lépe zvládat, neboť jsou k ní postupně směřovány již od narození. To samé platí i pro chlapce, kterým jsou ke hře poskytovány autíčka, plastové zbraně či nářadí. Nejde zde jen o konkrétní dovednosti související s příslušnou rolí – tyto dovednosti mohou být dohnány i v pozdějším věku, avšak důležité je zde získání představy, které role jsou vůbec pro to či ono pohlaví vhodné, které se slučují s jejich genderem (Jarkovská 2005: 28; Valdřová 2006: 10).

Co se týče pohlavních (genderových) rolí jsou zde dvě strany, kdy jedna věří v to, že ženství a mužství a k nim příslušející role jsou výsledkem biologie – genetického programování (ačkoli jak za chvíli ukáží, pohlavní role se mohou v různých společnostech velmi lišit), druhá strana zase tvrdí, že toto programování je prováděno společností - avšak jak je možné, že zde existují společní jmenovatelé (Murphy 1998: 66).

George Murdock, který se zabýval materiálem z 224 kultur (většina z nich byla preliterární) hovoří o silné tendenci k diferenciaci hospodářských činností dle příslušnosti k pohlaví. Mezi univerzálně mužské činnosti řadí lov, rybolov, výrobu zbraní, stavbu člunů a těžbu nerostů. Mezi univerzálně ženské činnosti zase mletí zrna a nošení vody. Z toho lze vyvodit, že každá společnost má své principy, podle nichž rozděluje činnosti na vhodné pro muže a vhodné pro ženy. Tyto principy varíují společnost od společnosti a tím rozhodně nepotvrzují, že jsou diktované biologii. Avšak nutno zmínit, že Murdockova práce byla podrobena kritice například kvůli nedostatečnému výběru vzorku či pouze velmi přibližné klasifikaci (Oakleyová 2000: 99).

Ann Oakleyová (2000) ve své knize Pohlaví, gender a společnost uvádí několik předpokladů týkajících se souvislostí mezi reprodukčními a hospodářskými úkoly, které jsou některými výzkumníky považovány za dokládající původ dělby práce mezi pohlavími. Ann Oakleyová tyto předpoklady postupně vyvrací a ukazuje, že biologická nutnost je zde spíše mytická, nežli skutečná. První předpoklad se týká mateřství jako faktoru, jež vede k rozlišení

ekonomických rolí, které muži a ženy vykonávají. Avšak to vyvrací mnohé příklady z malých společností, které nejen že ve většině případů nezakazují fyzickou práci těhotných žen či žen v prvních letech mateřství, ale naopak v některých společnostech ženy během těhotenství vykonávají více fyzické aktivity nežli před ním (například ženy z Ainu v Japonsku či nomádky ženy na Sahaře). Druhým předpokladem je, že mateřství a péče o domácnost neobnáší přílišnou aktivitu a fyzickou námahu. Avšak snad každá matka by s tímto tvrzením nesouhlasila. Nejen mateřství představuje fyzicky i duševně vyčerpávající činnost, ale i domácí práce, které v malých společnostech zahrnují například nošení vody nebo zdlouhavé přípravy pokrmů. Další předpoklad tvoří tvrzení, že hlavní činností ženy je práce v domácnosti, která představuje po ekonomické stránce pouze okrajovou činnost. Avšak toto tvrzení je též zpochybněno prostřednictvím pozorování afrických kmenů Phyllis Kaberryovou, kde naopak leží hlavní břemeno v dělbě práce jednoznačně na ženě. Poslední předpoklad pokládá za důvod nezbytné dělby práce mezi mužem a ženou nerovnost z hlediska fyzické síly. Avšak příklad z Bali, kde muži pracují fyzicky jen málo a díky tomu se jejich tělesný vzhled co do výšky a tvaru těla podobají, nám ukazuje, že rozdílnost ve fyzické síle je alespoň v částečné míře důsledkem toho, že muži více fyzicky pracují, jelikož ti z nich, kteří pod dohledem Evropanů pracovali jako přístavní dělníci, měli postavu podobající se (z našeho pohledu) typickému muži (Oakleyová 2000: 100-110).

Stupeň diferenciací mezi rolí muže a ženy se napříč různými společnostmi velmi odlišuje. V některých společnostech tak dochází k tomu, že muž provádí práci, kterou bychom my označili jako ženskou a naopak. Jako příklad uvádím pygmejský kmen Mbuti, kde nemá biologické pohlaví téměř žádný vliv na přidělení sociálních rolí. Dělna práce je u tohoto kmene velmi málo rozvinutá. Nejen ženy, ale i muži se starají již o velmi malé děti. Obě pohlaví se též podílejí jak na lovu a sklizni, tak na politických rozhodnutích. Naprostým opakem je indiánský kmen Munduruků, ve kterém polarizace mužské a ženské role představuje základní strukturální princip. I v dnešní západní kultuře hraje pohlaví klíčovou roli v organizaci sociální struktury a přidělování sociálních rolí (Oakleyová 2000: 113-115).

2.5 Genderová socializace

„Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu“ (Renzetti, Curran 2005: 93). Učíme se rozumět jazyku a kulturním symbolům, které se v dané společnosti používají, učíme se, jak naše společnost funguje, jak bychom se měli zachovat v určitých situacích a naopak co od ostatních

v určitých situacích očekávat. V procesu socializace se také učíme rolím, a to i rolím genderovým, o kterých jsem hovořila výše (Jarkovská 2005: 27).

Genderová socializace je součástí tohoto celoživotního procesu a dochází během ní k formování dítěte sociálními aktéry (rodiči, vyučujícími, sourozenci či vrstevníky), kteří se mu snaží předat informaci, jak se má chovat jako správná dívka či správný chlapec. Toto formování může mít podobu vědomého úsilí (zde hrají roli odměny a tresty) nebo může být prováděno nezáměrně prostřednictvím způsobu, kterým spolu dospělí navzájem či s dětmi jednají. Děti se též socializují samy interakcí s vrstevníky v prostředí dětských kolektivů (Renzetti, Curran 2005: 93; Jarkovská 2005: 27). Důležitým nástrojem genderové socializace (i socializace obecně) je jazyk. Ten není pouze prostředkem komunikace, ale prostřednictvím jazyka se učíme přemýšlet sami o sobě a vnímat svou pozici mezi ostatními lidmi. Prostřednictvím jazyka též vytváříme genderové duality a vzájemně je stavíme do opozic – rozdělujeme nejrůznější vlastnosti, činnosti či věci na vhodné a žádoucí pro muže a vhodné a žádoucí pro ženy. Ženy jsou slabé, malé, submisivní, muži naopak silní, velcí a dominantní. Rozlišujeme mezi mužským a ženským oblečením, účesy, způsobem sezení. Také prostor rozdělujeme na ženský a mužský – pánské a dámské záchody, pánské a dámské šatny, oddělení v obchodech... Rozdělení na muže a ženy tvoří jeden ze základních faktorů strukturujících naši společnost. Toto rozlišování na mužské a ženské vlastnosti, role a dovednosti je již tak pevně zakořeněno v naší kultuře, že se nám může zdát jako přirozené, dané od přírody (Jarkovská 2007: 14-15; Jarkovská 2005: 27).

Genderové diferenciaci jsme vystaveni velmi silně nejen prostřednictvím výchovy v rodině, škole a v neposlední řadě jsme této diferenciaci vystaveni ze stran médií. Genderově rozdílnému přístupu jsme vystaveni již od svého narození, předběžná očekávání lidí kolem nás se značně promítá do rozdílného zacházení s novorozenci dívčího nebo chlapeckého pohlaví – konkrétními projevy genderově diferencovaného přístupu k dětem se budu podrobněji zabývat později v samostatné kapitole. Zásadní roli v socializaci předškolních dětí sehrává též mateřská škola, ve které dítě přichází do styku se „světem formálních pravidel a norem“ (Bosá, Mínavičová 2006: 26). Učitelky v mateřské škole pro děti představují první formální kontrolu „správnosti“ genderové sebeidentifikace. Kontrolují vhodný správný výběr hraček, vhodný způsob hry. V mateřských školách tak dochází k záměrnému rozdělování dětí na chlapecké a dívčí skupiny. Děti takovému dělení přebírají a poté vykonávají genderovou kontrolu (Bosá, Mínavičová 2006: 24, 27).

2.6 Maskulinita a feminita

Maskulinitu a feminitu nemůžeme označit za jednoznačné pojmy, jelikož jsou definovány rozmanitými charakteristikami a v žádném případě se nejedná o jasně vymezené kategorie. Jaké charakteristiky tedy určují maskulinitu a jaké feminitu? A jsou některé z nich důležitější než jiné? Podle čeho bychom se nejvíce rozhodovali, zda je daný muž maskulinní a daná žena feminní? Byl by to vzhled, sociální role, výběr zaměstnání, neverbální projevy, zájmy, biologické charakteristiky nebo osobnostní znaky? (Lippa 2009: 104).

2.6.1 Z čeho se maskulinita a feminita skládají

Výzkumů zaměřených na maskulinitu a feminitu bylo již provedeno značné množství. Jedním z nich byl výzkum Anity Myerssové a Gail Gondové, jež byl proveden v roce 1982 a v jehož rámci měli návštěvníci přírodovědného muzea v Torontu popsat svou definici maskulinity a feminity. Většina účastníků ve svých definicích uváděla fyzický vzhled (svalnatý, má make-up), vlastnosti jako křehká/drsňák, dále biologické charakteristiky (například nosí a rodí děti), sexualitu (například mužný, svůdná) a také sociální role. Další výzkumy sem zařazují i volbu zaměstnání (například zdravotní sestřička) či zájmy (hudba, umění vs. sport a auta). Psycholožka Vicki Helgesonová na základě výzkumu zjistila, že pokud je maskulinita připisována ženám, má negativnější náboj - podobně jako když je feminity připisována mužům. Maskulinní ženy jsou považovány za agresivní, ošklivé, feminní muži zase za slabošské, citlivé a plaché. Dalším zajímavým zjištěním z výzkumů zaměřených na laické vnímání maskulinity a feminity bylo to, že ženy jsou více než muži posuzovány na základě jejich fyzického vzhledu – atraktivní ženy jsou vnímány jako feminní, méně atraktivní jako maskulinní. Též se ukázalo, že lidé mají tendenci vnímat tyto dvě kategorie genderu jako protikladné. Takže čím více nějakého člověka vnímáme jako maskulinního, máme tendenci ho zároveň tím méně vnímat jako feminního (Lippa 2009: 102-103).

2.6.2 Maskulinita a feminita jako sociální konstrukt

Nyní si ukážeme, že maskulinita a feminita představují sociálně vykonstruované kategorie, které se liší nejen v rámci různých kultur, ale mohou se výrazně lišit i napříč historickými obdobími kultury jedné a té samé. Právě na základě toho, jak je v dané společnosti (kultuře) maskulinita a feminita definována, se liší nejen chování jejich členů samo o sobě, ale zároveň i jejich přístup k ostatním. Jedním z významných výzkumníků v této oblasti byla Margaret Maedová, která se zabývala odlišností definice maskulinity a feminity ve třech preliterárních

společnostech na Nové Guineji. Jednalo se o kmen Arapešů, Mundugumorů a Čambuliů. U Arapešů Margaret Meadová vyzorovala, že jak muži, tak ženy mají vlastnosti, které bychom z našeho pohledu nazvali ženskými a z hlediska rodičovského mateřskými. U kmene Mundugumorů nacházíme pravý opak. Muži i ženy jsou krutí a agresivní se silnou sexuální touhou a minimálními mateřskými aspekty povahy. Obě pohlaví se tak z našeho pohledu blíží mužskému vzoru. U třetího kmene, Čambuliů, se již rozlišuje mezi mužskou a ženskou osobností, avšak ženy se přibližují našim představám o mužích a naopak muži našim Z nabytých poznatků Margaret Meadové lze vyvodit, že lidská přirozenost je do velké míry tvárná kulturními podmínkami dané společnosti. Povahové rozdíly mezi muži a ženami jsou kulturními výtvoři a již malí chlapci a děvčata jsou vychováni k tomu, aby se jim přizpůsobili (Meadová 2010: 288-289; Oakleyová 2000: 49; Gjuričová 1999: 76).

2.7 Genderové stereotypy

Stereotyp jako takový je „označení pro zjednodušující souhrnný popis určité společenské skupiny“ (Renzetti, Curran 2003: 20). Tento popis může být pozitivního i negativního rázu. Při jednání s druhými lidmi se mnoho z nás opírá o tzv. stereotypy genderové, které se již konkrétně týkají toho, jak by měla vypadat „správná“ žena a jak „správný“ muž a brání tak rozvoji vlastní individuality. Takovéto stereotypy v rámci západního pojmání genderu (ze kterého budu vycházet na základě literatury, s níž v práci pracuji) jsou bipolárního rázu, neboli jinými slovy – normální muž by neměl být nositelem žádných ženských a normální žena nositelkou žádných mužských rysů. Mnozí členové společnosti se však těmto stereotypním představám vymykají, což může mít za následek to, že jsou pokládáni za deviantní a je s nimi podle toho také tak zacházeno. Tito lidé se pak mohou setkat s výsměchem či pohrdáním a mohou být ostatními označováni za „mužatky“ v případě žen a za „zženštilé“ v případě mužů (Cviková 2003: 16; Renzetti, Curran 2003: 20-21). I když si to možná neuvědomujeme, mají tyto utkvělé představy poměrně velký dopad na naše chování. Jednak se podle nich (ať už vědomě či nevědomě) snažíme chovat, naše chování též působí na druhé a ovlivňuje je a v neposlední řadě mohou zhoršovat naše výkony (například stereotypy typu: ženy jsou horší v matematice či muži neví, jak správně chovat děti) (Lippa 2009: 253).

Základ genderových stereotypů spočívá v rozdílných pohlavních rolích, jež jsou členy dané společnosti chápány za neměnné a přirozené. Pro udržení genderových stereotypů ve společnosti je klíčové chápání mužskosti a ženskosti jako dvou vzájemně se vylučujících protikladů. Kvůli tomuto bipolárnímu chápání dochází k problémům s komunikací mezi muži

a ženami, jsou potlačovány jejich skutečné představy a jsou nahrazovány vzory, které vidíme všude kolem sebe – v rodinném prostředí, ve škole, zaměstnání či v médiích (Bosá 2003: 118-119).

Již malé děti jsou vnímavé vůči genderovým stereotypům, se kterými se setkávají nejen (již ve výše zmíněném) rodinném prostředí, ale také při interakci s druhými dětmi a v neposlední řadě v dětské literatuře, která je plná kulturních stereotypů. Děti ve věku pěti a šesti let jsou velmi ovlivněni školou, do které právě nastupují. Citlivost vůči genderovým stereotypům se pak dále prohlubuje v pozdějším dětském věku a především v období dospívání, které představuje období, ve kterém dochází k přechodu od učení se genderovým rolím dospělých k jejich uskutečňování (Oakleyová 2000: 139-140). Výzkumy ukazují, že lidé se přizpůsobují genderovým stereotypům také dle situace, v níž se zrovna nacházejí. Ženy proto mohou jednat feminněji při komunikaci s muži, o které mají zájem, muži zase mají například tendenci odolávat tlaku a stát si za svými názory, pokud se nacházejí před zraky přihlížejících – na rozdíl od toho, když se nacházejí v soukromí. Míra přizpůsobení se těmto stereotypům se tedy se situací, ve které se jedinec nachází, velmi mění (Lippa 2009: 253-254).

Lidé se nejen chovají (ať už záměrně či nezáměrně) dle genderových stereotypů, ale také navíc svým chováním a postoji ovlivňují druhé, aby se chovali jako oni. Jedná se o proces, jež je nazýván sebenaplňujícím proctvím. V rámci tohoto procesu jsme schopni přimět ostatní, aby se chovali tak, aby to bylo v souladu s našimi názory na ně. Pokud tedy například budeme o nějaké dívce smýšlet jako o špatné v matematice (dle genderových stereotypů v západních společnostech), můžeme na ni našimi slovy a postoji přenést naší nejistotu a nakonec bude mít v matematice opravdu špatné výsledky a naše původní přesvědčení bude potvrzeno. Avšak jen málokdo si uvědomí, do jaké míry naše jednání k tomuto stavu přispělo. Zajímavé je také zjištění, že ženy jsou snáze ovlivněny muži, aby se chovaly dle genderových stereotypů, nežli naopak (Lippa 2009: 255-256).

Co se týče ženskosti, za jedny z jejích hlavních atributů se dá v západních společnostech beze sporu považovat pečování a krása. Ženy se tak stávají pouhými předměty na dívání, jejichž hodnota je posuzována podle stupně atraktivity pro muže. Již od útlého věku je ze stran jejich okolí a z médií chlapcům a děvčatům předsouván odlišný přístup ke svému tělu. Zatímco u chlapců je žádoucí, aby pěstovali svou fyzickou sílu a obratnost, dívky jsou vedeny k tomu, aby o své tělo co nejvíce pečovaly, šlechtily jej a chránily před opotřebením. Jinými slovy – aby se snažily vypadat co nejpřitažlivěji. Atraktivita není samozřejmě podstatná pouze pro ženy, ale

na rozdíl od mužů je pro ně fyzická přitažlivost mnohem důležitější (i když v současné době muži často svou péčí o fyzický vzhled ženy často dohánějí). Můžeme říci, že co se týče mužů a žen, je jim měřeno tzv. dvojím metrem. Například co se týče stárnutí – zatímco muži zrají, tak u žen známky stárnutí představují vadu či mohou být brány jako „nemoc“, které se musejí stůj co stůj vyhnout. Na kráse jako takové není samozřejmě nic špatného, ale to až do chvíle, kdy začíná být zneužívána k manipulaci s jinými lidmi. Krása je tak čím dál tím více objektivizována a vytrácí se tak – či zcizuje - krása individua či etnika, stává se součástí osobního hodnocení, aniž by měl člověk šanci se jakkoli projevit a v neposlední řadě (jak jsem již zmiňovala výše), je jednou z příčin narušování solidarit mezi ženami. Je třeba se zamyslet nad tím, co to krása vlastně je. Krása představuje společenský konstrukt, který se liší v závislosti na dané kultuře i v závislosti na historickém období v rámci jedné kultury. A právě normovaná krása je jednou z hlavních překážek ke vnímání krásy i jinde, kde se nepřibližuje obecné normě. (Lišková 2003: 103-104; Valdřová 2006: 39).

Zatímco jsou ženy dle Viktora J. Seidlera (in Cviková, Juráňová 2003) vedené ke starostlivosti a prosazování zájmů ostatních před těmi vlastními, muži ztotožňují svou sílu s nezávislostí a soběstačností, což má často za následek, že jsou nespolečenšší a nepřístupní. Je to do velké míry dané tím, že jsou již od mala vedeni k tomu, že uznání vlastních individuálních potřeb je přiznáním si své vlastní slabosti. Též potřeba závislosti muže do velké míry narušuje jejich mužskost. Veškeré utrpení a zranitelnost, které jsou též u mužů považovány za známky slabosti, a proto mají muži tendenci je v sobě potlačovat, což může mít za následek podrážděnost a zlost – ty jsou ovšem naopak obvykle identifikovány se silou. To samé je i u emocí a pocitů – jelikož na muže, projevující své emoce, se dívá jako na zženštilého, snaží se je v sobě zadržet. Tato necitlivost k sobě samému je zase překážkou k tomu, být vnímavý k potřebám a pocitům druhých. To vše je z velké části následek západní výchovy k mužskosti (Cviková, Juráňová 2003: 78-81).

Deborah S. David a Robert Brannon (in Badinterová 1999: 135-137) přichází se čtyřmi požadavky, jež jsou spojeny s mužskostí v americkém kontextu. První z nich představuje tzv. no sissy stuff (neboli nic zženštilého). I když muži mají stejnou citovou potřebu jako ženy, jsou kvůli stereotypům ohledně mužskosti a mužské role nuceni tuto potřebu potlačovat a tím se tak do jisté míry vzdávat části sebe sama. V druhém případě se jedná o to, že opravdový muž má být tzv. the big wheel (neboli velké zvíře). Muž by tak měl usilovat o nadřazené postavení vůči druhým, jeho mužskost je posuzována z hlediska jeho úspěchu, získané moci a obdivu. Za třetí je na muže kladen požadavek, aby byli pevní jako dub (the sturdy oak) – jinými slovy, aby byli

nezávislí a soběstační. Poslední požadavek – tzv. give'em hell (dát ostatním zabrat) představuje povinnost dávat najevo svou odhodlanost podstoupit veškerá rizika, být silnější než ostatní. K tomuto mužskému ideálu se přihlásila většina západních kultur a podle něho si také vytvořila své mužské vzory „na míru“. Jako příklad ze západní popkultury mohu uvést třeba Ramba nebo terminátora, kteří nevykazují žádné slabosti a jsou obdařeni nadlidskou silou či kovboje, jehož neodmyslitelnou součástí tvoří kolt, alkohol a kůň, který též ztělesňuje nespočet mužských stereotypů.

Se zjednodušenými obrazy ženskosti a mužskosti se setkáváme snad ve všech oblastech našeho života. Je však důležité si uvědomit, že nejsou dílem přírody, ale naopak je vytvořila společnost, v níž žijeme. Tím, že ovlivňují nejen pohled ostatních lidí na nás (podle toho, jakého jsme pohlaví), ale také tím, že ovlivňují i náš pohled na sebe sama a na lidi kolem nás (Cviková, Juráňová 2003). Je ale také důležité poznamenat, jak uvádí Richard A. Lippa (2009: 162-163) ve své knize Pohlaví: příroda a výchova, že na některých stereotypech může spočívat kus pravdy, jelikož naše názory na to či ono pohlaví často vycházejí z našich zkušeností s nimi, takže naše genderové stereotypy jsou alespoň do nějaké míry založeny na skutečném pozorování chování žen a mužů.

3 Teorie genderové socializace

Genderovou socializací obecně jsem se již zabývala v předchozí kapitole, nyní bych chtěla konkrétně hovořit o jejích jednotlivých teoriích. Pro celistvější obraz o tom, jak vznikají rozdíly mezi muži a ženami či individuální rozdíly v maskulinitě a feminitě, nebudu hovořit pouze o teoriích, které za primární příčinu považují sociální prostředí, ale též se budu snažit nastínit i teorie, které se tyto rozdíly snaží vysvětlit z biologického hlediska.

Můžeme zde tedy nalézt dva hlavní tábory teorií, které se dělí na esencialistické a konstruktivistické. Esencialistické teorie, kterými budu v této kapitole začínat, zastávají ten názor, že za sociálními jevy stojí vždy nějaké přirozené, biologicky podmíněné jádro. Rozdíly mezi muži a ženami jsou tedy dle jejich zástupců vrozené a z toho vyplývají i role, které jsou ženám a mužům přisouzeny. Konstruktivistické teorie naopak tvrdí, že rozdíly mezi pohlavími nejsou přirozené, ale jsou produktem společnosti. Tyto teorie nepopírají, že se muži a ženy biologicky liší, avšak to, že se od sebe liší po biologické stránce, ještě neznamená, že se liší i po té sociální (Jarkovská 2007: 11-12).

3.1 Biologické teorie genderu

Biologické teorie genderu vysvětlují rozdíly mezi pohlavími prostřednictvím čtyř vzájemně propojených biologických hledisek – jimi jsou evoluční teorie, genetické teorie, teorie zabývající se hormonálním působením a teorie zaměřené na rozdíly v nervovém systému. Tyto teorie tedy předpokládají, že mezi pohlavími existují vrozené rozdíly, a že se jedinec již může do jisté míry narodit jako maskulinní nebo feminní (Lippa 2009: 128, 152).

3.1.1 Evoluční teorie

Původní Darwinova teorie evoluce byla vystavena na těchto třech základních předpokladech – znaky všech žijících druhů jsou různorodé, mohou se přenášet z generace na generaci a filtr, který rozhoduje o tom, které znaky budou přeneseny, a které nikoli, představuje přírodní výběr. Jádrem Darwinovy teorie (principem přírodního výběru) je předpoklad, že prostředí organismu vybírá ty znaky, které mu v daném prostředí poskytují šanci přežít a co nejlépe se rozmnožovat. Ty znaky, které jedinci umožňují přežít a rozmnožit se v daném prostředí, jsou nazývány adaptivními. Jedním ze základních rozdílů mezi samci a samicemi (co se týče evoluce pohlavních rozdílů) je fakt, že zatímco samice jsou schopny produkovat pouze

relativně malé množství pohlavních buněk (vajíček), produkují samci velké množství malých, pohyblivých pohlavních buněk (spermií), jež na rozdíl od vajíček nevyžadují od samců mnoho energických, výživových a časových investic. Co se týče reprodukce mužů a žen – ženy jsou v tomto ohledu velmi limitovány počtem potomků, jež mohou zplodit. Můžeme tedy hovořit o tom, že u žen se vyvinula tzv. strategie kvalitních potomků (dle evoluční logiky se musí žena snažit zajistit, aby alespoň několik z relativně malého množství potomků, do nichž investovaly mnoho úsilí, přežilo) a u mužů tzv. strategie kvantity potomků (mohou mít velké množství dětí a pokud sami nechtějí, nemusí do nich nic investovat). V důsledku těchto skutečností se dle evoluční teorie muži oproti ženám vyvinuli jako agresivnější, soutěživější a promiskuitnější, zatímco ženy jsou při výběru sexuálního partnera vybíravější a touží po trvalých vztazích (Lippa 2009: 129-139).

3.1.2 Genetická teorie

Přibližně uprostřed 20. století došlo k objevu molekulárního základu genetiky. Byla rozluštna chemická struktura DNA, které by se dalo přirovnat k receptu na život. Dnes již víme, že DNA je sestaveno z 23 párů chromozomů, které se skládají z mnoha zřetězených genů. Jeden z párů chromozomů (pohlavní chromozomy) je zodpovědný za určení pohlaví. U lidí můžeme nalézt dva druhy pohlavních chromozomů – X a Y, přičemž většina žen se rodí se dvěma X chromozomy a většina mužů s chromozomy XY (podrobněji v podkapitole Biologické rozdíly mezi pohlavími). Matky na své potomky mohou přenést pouze chromozom X, zatímco muži buďto také chromozom X (v tom případě se bude jednat o dceru) nebo chromozom Y (v tomto případě se naopak bude jednat o syna). U žen dochází ihned z počátku vývoje k deaktivaci jednoho z chromozomů X – aby se zabránilo vytvoření přebytku bílkovin díky genům z chromozomů X. To může mít za následek, že ženy jsou více náchylné k autoimunitním poruchám, jako jsou například lupus či roztroušená skleróza. Chromozom Y je na rozdíl od chromozomu X o hodně menší a také nese mnohem méně genetického materiálu. To například zase vysvětluje, proč muži trpí ve větší míře než ženy některými dědičnými chorobami, které způsobují recesivní geny na chromozomu X (Lippa 2009: 141-144, Oakleyová 2000: 23).

3.1.3 Teorie zaměřené na hormonální působení

I přesto, že chromozom Y je ztelně menší nežli chromozom X, je při vývoji mužského jedince nesmírně důležitý, jelikož je nositelem genu, který stimuluje tvorbu látky zvané H-Y antigen, která vysílá signál ke gonádám (pohlavním žlázám embrya), jež zajistí jejich vývoj ve varlata. Ihned po jejich vytvoření se začne vytvářet testosteron, který dále ovlivňuje tělesný

vývoj. Při nepřítomnosti tohoto genu (u žen) se pohlavní žlázy vyvinout ve vaječníky a začne se vytvářet estrogen (Lippa 2009: 145-146).

Vysoká hladina testosteronu – u lidí i zvířat – je také spojována s agresivitou. Ve studii provedené na více než 700 vězňích dospěl psycholog James Dabbs a jeho kolegové ke zjištění, že se u vězňů s vyšší hladinou testosteronu vyskytuje vyšší sklon k porušování vězeňských pravidel, vyšší pravděpodobnost spáchání násilného trestného činu a doprovázela je pověst tvrdých chlapíků. Jiné studie zase ukazují, že muži s vyšší hladinou testosteronu jsou mnohem častěji hrubí a sprostí, vyskytuje se také u nich v mnohem větší míře (než u mužů s nižší hladinou testosteronu) netrpělivost, impulzivnost a agresivita. Též existují studie dokazující souvislost vysoké hladiny testosteronu a lepších vizuálně prostorových schopností. O něco složitější je to u ženského pohlavního hormonu – estrogeneru, který v průběhu menstruačního cyklu u žen velmi kolísá, a proto je pro vědce těžší studovat jeho působení. Nicméně existují doklady (stejně jako u testosteronu) o jeho vlivu na lidské chování. V době, kdy je hladina estrogeneru u žen nejvyšší, vykazují ženy lepší výsledky v kognitivních testech – například lepší výslovnost a plynulost řeči. Naopak když je hladina estrogeneru nejnižší, vykazují ženy lepší výsledky ve vizuálně-prostorových testech (Lippa 185-186, 191-192).

3.1.4 Teorie zabývající se rozdíly nervového systému mužů a žen

Hormony působící v prenatální fázi mohou zapříčinit strukturální rozdíly v mužském a ženském nervovém systému. Výzkumy nám ukazují, že některé části lidského mozku se mezi pohlavími od sebe odlišují. V průměru je mozek mužů větší nežli mozek žen, jejich mozek má zase v některých částech vyšší hustotu nervových buněk. Většina odborníků se však shoduje na tom, že co se týče obecné inteligence, se muži a ženy v průměru moc neliší. U ženského mozku je rozdíl mezi vahou pravé a levé hemisféry menší než u mužů. V pravé hemisféře má ženský mozek relativně větší oblast spánkového laloku (jež souvisí s řečí) nežli mužský mozek. Také v něm můžeme nalézt větší objem šedé hmoty a hustotu mozkových buněk v oblasti, jež souvisí s řečí, v kůře mozkové. Ve srovnání s ženským mozkem, vykazují některé oblasti týlního laloku mužského mozku (související se zpracováním vizuálních podnětů) větší odlišnosti ve velikosti mezi pravou a levou hemisférou. Co se týče raného prenatálního vývoje – u mužů dochází více k vývoji pravé části prefrontální kůry mozkové, u žen k levé. Ale obě pohlaví se od sebe odlišují co do určitých mentálních schopností (například mentální rotace a řečová plynulost) a právě tyto rozdíly mohou souviset s odlišnostmi mozku mezi pohlavími (Lippa 2009: 147-151).

3.2 Teorie sociálního učení

Nyní se budu zabývat teoriemi, které za primární příčinu rozdílů mezi muži a ženami a rozdílů v maskulinitě a feminitě považují sociální prostředí. Jednu skupinu z nich tvoří teorie sociálního učení. Podle teorií sociálního učení si děti osvojují genderovou identitu pozorováním, nápodobou a modelováním chování dospělých osob stejného pohlaví - především rodičů. Genderově příslušné chování se děti učí prostřednictvím systému odměn a trestů. Jinými slovy – dítě je chváleno a odměňováno za chování, jež jeho okolí považuje za vhodné a naopak káráno nebo jinak trestáno za chování, jež je považováno za nevhodné, přičemž dívky a chlapci jsou chváleni a káráni za jiné projevy. V praxi tedy dostávají dívky pochvaly typu: „Ty jsi naše princezna“ a „No tobě to teda sluší!“, chlapcům zase například říkáno: „No ty jsi ale silák!“, „Už jsi ale velký chlap!“. Pokud se však nejedná o pochvalu, ale naopak o pokárání, jsou dívky často nazývány „škaredými holčičkami“ a chlapci se zase chovají jak „babi“. Nyní jsem popsala tzv. přímé posilování. Děti si však chování příslušící jejich genderu učí i nepřímým posilováním neboli nápodobou toho, co samy vyzorovaly. Například když malé holčičky pozorují matky, jak se starají o děti a samy to pak napodobují s panenkami. Tento proces je velmi podporován kupováním příslušných hraček jakými jsou například již zmíněná panenka nebo třeba kočárek. Teorie sociálního učení se však setkává také s několika kritikami. Například kvůli pasivnímu pojetí dětí, které dle kritiků také samy aktivně vyhledávají podněty, které poté napodobují. Další kritika směřuje k nápodobě osob stejného pohlaví, jelikož zde hrají roli také faktory jako například moc – děti si často vybírají za vzory osoby, jež disponují určitou mocí a to nezávisle na pohlaví (Jarkovská 2007: 19; Smetáčková 2005: 20).

3.3 Kognitivní teorie

Jednotícím principem kognitivněvývojových teorií, jež vycházejí z díla psychologů Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, je, že děti učení se genderu a genderovým stereotypům je vedlejším produktem všeobecné potřeby orientovat se v chaotickém a nesrozumitelném světě, který je obklopuje a nalézt v něm nějaký řád. Děti v okolním světě (hmotném i sociálním) objevují vzorce a vytváří si kategorie, které nazýváme schémata. Jedním z těchto schémat je i pohlaví. Jakmile dojde k objevení určitých schémat, začíná je dítě vztahovat i k sobě samému. Například v případě kategorie pohlaví – děti začínají samy sebe vnímat buďto jako muže nebo ženu, podle této kategorie uspořádávají svou identitu a až následně ji začínají vztahovat i na lidi ve svém okolí, rozlišovat mezi „mužským“ a „ženským“ a poté hodnotit vyzorované chování

lidí jako genderově přiměřené nebo nikoli. Pro rozlišování mezi „mužským“ a „ženským“ mu v průběhu raného dětství slouží poznávací znaky, jakými jsou například oděv, hlas, vlasy či tělesná stavba. Později se k těmto poznávacím znakům dále řadí postoje, názory, záliby a způsob chování. Druhým významným principem kognitivněvývojových teorií je, že porozumění děti okolnímu světu se odvíjí od stupně jejich mentální vyspělosti. Nejdříve vnímají děti veškeré pravidelnosti jako neměnné a dělá jim velké problémy zařadit do jedné kategorie objekty, jejichž charakteristiky nejsou typické. S věkem však roste i flexibilita dětského vnímání a děti jsou tak schopny vidět nalézat jednotu v různosti. Co se týče kritiky ohledně těchto teorií, směřuje například k tomu, že je zde snížena role kultury při osvojování si genderové identity, kdy jsou děti těmito teoriemi považovány za hlavní aktéry, jež vnímají rozdíly mezi pohlavími přirozeně a bez vlivu svého okolí. Další výhrada se týká věku, v němž dle kognitivněvývojových teorií dochází k vytváření genderové identity. Ty tento proces kladou do věku mezi třemi až pěti lety, avšak výzkum ukazuje, že k němu dochází dříve (Renzetti, Curran 2005: 100-102; Smetáčková 2005: 21; Karsten 2006: 41).

3.4 Teorie Sandry Bem

Jednu z alternativních teorií osvojování si genderové identity představuje teorie Sandry Bem, která sice vychází z kognitivní psychologie, avšak současně považuje za velmi důležitý vliv kultury na vývoj jedince. Jádrem její teorie je tvrzení, že „kultura každé společnosti sestává ze souboru skrytých předpokladů ohledně toho, jak by členové dané společnosti měli vypadat, uvažovat, cítit a jednat“ (Renzetti, Curran 2005: 103). Tyto předpoklady jsou zabudované do společenských diskursů, institucí i duševního ustrojení jedinců, čímž jsou neviditelně a systematicky přenášeny z generace na generaci. Tyto předpoklady jsou Sandrou Bem nazývány „optickými skly“, skrze které se jedinci dívají na svět, ve kterém žijí, vnímají jej a hodnotí. Optická skla genderová, která začínají formovat náš život již od samotného narození, nachází Sandra Bem (v americké a většině západních kultur) tři. Jsou jimi genderová polarizace, androcentrismus a biologický esencialismus. První genderové optické sklo je míněno jako představa, že muži a ženy jsou bytostně odlišní a tato odlišnost mezi nimi zároveň představuje jeden z hlavních principů společenského uspořádání. Druhým optickým sklem je tzv. androcentrismus (doslova „mužostřednost“), který v sobě zahrnuje představu nadřazenosti mužů ženám a také tu představu, že mužské prožívání světa tvoří jakousi normu, vůči níž jsou ženy posuzovány. A za třetí je zde zmiňovaný biologický esencialismus, který považuje rozdíly mezi pohlavími za biologicky dané, což zároveň legitimizuje a racionalizuje přechodí dvě optická

skla. Dle Sandry Bem je proces osvojování si genderu součástí obecného procesu enkulturace, v rámci něhož nám společenské instituce tzv. předprogramovávají každodenní zkušenost, aby odpovídala kulturou nastaveným požadavkům, a zároveň jsme neustále bombardováni skrytými ponaučeními o tom, co je v dané kultuře oceňováno a jaké rozdíly mezi lidmi jsou v dané kultuře považovány za významné. Výsledkem těchto dvou procesů je, že člověk se stane pevnou součástí své společnosti a není již schopen rozlišovat mezi realitou a tím, co kultura jako realitu vykonstruovala (Smetáčková 2005: 21; Renzetti, Curran 2005: 103-104).

Androcentrismus prostupuje celou naši společnost tak hluboce, že i ty politické praktiky a projekty, které se na první pohled jeví jako genderově neutrální, mohou být při důkladnějším zkoumání silně androcentrické. Co se týče vymýcení genderové polarizace (které by jistě přineslo větší svobodu mužům i ženám), tak zde je situace dle Sandry Bem ještě složitější, jelikož by to znamenalo celkovou proměnu kulturního vědomí. Jedním z možných začátků této proměny by bylo, aby se rodiče svým dětem snažili vysvětlit, že jediné přirozené rozdíly mezi pohlavími jsou ty anatomické a reprodukční (Renzetti, Curran 2005: 105-106).

3.5 Psychoanalytické teorie

Dalším směrem, který nám vysvětluje, jak se děti učí genderu, jsou teorie psychoanalytické. Psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda (nejstarší z nich) se od předchozích teorií liší tím, že vývoj genderové identity je dle ní závislý na vývoji pohlavního sebeuvědomění – buďto jako chlapce nebo dívky. Sigmund Freud v ní vychází z přítomnosti nebo naopak chybění penisu, přičemž zdůrazňuje, že se zde nejedná pouze o anatomickou odlišnost samu, nýbrž také o její symbolický význam. Za základ pohlaví i genderu považuje sexualitu. Chlapci jsou dle Freuda motivováni k identifikaci s otcem, kterou chápe jako emocionální pouto, jež vzniká jako prostředek k vyřešení Oidipova komplexu. Chlapci totiž vidí v otci překážku ve svém sexuálním vztahu k matce (kvůli kterému by je otec mohl vykastrovat), a proto se s ním raději spojí a chtějí být jako on. Identifikace dívky s matkou se liší od té chlapce s otcem, jelikož dívky nejsou ani sexuálně přitahovány k matce ani je nepopohání strach z kastrace, nýbrž je vedena láskou k otci, kterého by dívky chtěly získat pro sebe. Ve svých vztazích jsou podle Freuda dívky motivovány závisť penisu. Matky jsou dívkami také podceňovány a je vůči nim pocíťována nenávisť, jelikož penis nemají a dívky tuto nedokonalost po nich zdědily. Identifikace dívky s matkou a tím tak získání genderové identity, probíhá mnohem snadněji než u chlapce, který si bere za vzor část nepřítomného a citově vzdáleného otce. Freudově teorii je vytýkáno, že spojuje příliš úzce vědomí vlastního pohlaví s pohlavní identitou, dále, že „přirozeně“ nadřazuje penis vagině

a v neposlední řadě proti ní mluví důkazy toho, že genderová identita se utváří již před třetím rokem života, tudíž před tím, než nastupuje oidipovský konflikt. Karen Horney, která odmítá závist penisu jako klíčový faktor v psychosexuálním vývoji ženy, přichází sama s hypotézou závisti dělohy, kdy naopak muži závidí ženám dělohu a jejich schopnost rodit děti. Někteří Freudovi nástupci (například Clara Thompson, Jacques Lacan či Juliet Mitchell) vykládají koncept závisti penisu v širším společenském kontextu. Penis dle nich symbolizuje mužskou moc a privilegia, a proto skutečným předmětem závisti není tento orgán, ale vyšší společenský status a větší míra svobody. Též teoretička feminismu Nancy Chodorow zasazuje získávání genderové identity do širšího společenského kontextu a nabízí tak odpověď na otázku, proč zastávají ženy role hlavních pečovatelek a proč si k dětem vytvářejí silnější citové pouto matky nežli otcové. Dle Nancy Chodorow je proces identifikace u chlapců složitější, neboť v jeho rámci musejí psychicky odpoutat od matek, aby se mohli identifikovat s otci, kteří jsou většinu času mimo domov. Kvůli této psychické bariéře se chlapci stávají citově odtazitější a utlumenější. Jelikož dcery s jejich matkami prožívají vzájemný vztah nepřetržitě a intenzivně, vytváří se tak u nich duševní predispozice pro pečovatelskou osobnost, feminní osobnost má celkově sklon se více vymezovat vztahy k jiným lidem nežli osobnost maskulinní. Jedna z výhrad proti teorii Nancy Chodorow spočívá v nemožnosti empirického ověření (Gjuričová 1999: 70; Oacleyová 2000: 136; Smetáčková 2005: 20; Renzetti, Curran 2005: 96-97).

4 Gender v raném dětství

Výše jsem již hovořila o tom, že genderová identita dítěte se utváří v útlém věku, kdy se dítě rodí do předem zformovaného světa kulturním vzorcem dvojrodovosti. Na dítě jsou již od okamžiku jeho narození kladena na základě jeho pohlaví rozdílná čekávání, naděje i omezení. V této kapitole bych chtěla ukázat, jakými způsoby se liší zacházení a přístup rodičů k dětem již od jejich narození a jak se tyto skutečnosti promítají do chování dětí a jejich pohledu na sebe sama (Cviková 2003: 18).

4.1 Rozdílný přístup okolí dle pohlaví dítěte

Nejen, že je každý novorozenec ihned klasifikován na základě svého pohlaví, ale také je mu okamžitě připsán určitý gender. Projevuje se to například tím, že již v porodnici mívají často holčičky a chlapci barevně rozdílné pokrývky, děvčátka jsou nazývány „fešandami“ a jsou popisovány jako drobné s jemnými rysy, křehké a pasivní, zatímco chlapci jsou „siláci“ a jsou popisováni jako velcí a vážní. Takže i přes to, že na novorozencích odlišného pohlaví můžeme zpozorovat jen málo fyziologických rozdílů, reagují na ně rodiče a jejich okolí často rozdílně. Jelikož je samotné vzezření novorozenců (délka vlasů, tělesná váha či délka) často nedostačujícím dokladem k tomu, zda se jedná o chlapce či dívku a mohlo by tak ze strany okolí dojít k mýlce, užívají rodiče jako nejčastější prostředek k zabránění tomuto nedorozumění dětské oblečení. Chlapecké oblečení se vyznačuje tmavšími barvami, mezi kterými často převládá modrá a červená, často na sobě nese potisk dopravních prostředků, filmových hrdinů či nějakého nářadí. Dívčí oblečení se naopak nejvíce vyskytuje v pastelových barvách, nejvíce pak v růžové. Šaty a kalhotové soupravy hýří volánky, mašlemi či potisky květin a srdíček. Oblečení ale pouze nesděluje okolí, zda se jedná o chlapce nebo dívku, ale navíc může jistým způsobem povzbuzovat dítě k určitým typům aktivit. Tak například zatímco jsou dívky omezovány krajkami a volánky na šatech, jež jim brání účastnit se fyzicky náročnějších her, chlapci takovými omezeními ze strany oblečení netrpí. Naopak jsou oblékáni způsobem, který jim v pohybu nijak nebrání. Jedním z hlavních rozlišovacích znaků jsou samozřejmě také náušnice (Oakleyová 2000: 131; Renzetti, Curran 2005: 108-110; Badinterová 2005:46).

Výzkumy ukazují, že mezi chováním dětí cca do čtrnácti měsíců věku lze nalézt jen malé rozdíly. Výzkumu psycholožky Liz Connors (1996) nám ukázal, že matky se ke svým dětem chovají odlišně v závislosti na jejich pohlaví. K dcerám se chovají citlivěji, což má dle ní za

následek pevnější citové sepětí s matkou než u chlapců stejného věku, ke kterým se naopak matky chovají přísněji. Z jiných výzkumů je zase patrné, že dospělí měli tendenci reagovat častěji na chlapce, pokud si „vynucovali pozornost agresivitou, křikem, pláčem či fňukáním“ (Renzetti, Curran 2005: 111), zatímco na dívky více reagovali, pokud komunikovaly mluvením či prostřednictvím gest a dotyků. Naopak křik a agresivita u nich byly v mnohem větší míře ignorovány. Pokud byly dívky vzteklé či plačtivé, reagovali na ně rodiče ve větší míře mluvením či uklidňujícími pohledy než v případě chlapců, které v těchto případech častěji brali do náručí a houpali je. Rodiče, jak prokazují další výzkumy, komunikují odlišně s dcerami a odlišně se syny. Tak například s dcerami mají mnohem větší tendenci hovořit o emocích, což vede k tomu, že ženy jsou schopnější v interpretování výrazu a celkově dokáží lépe vycítit emoce druhých, jelikož jsou k tomuto vedeny již od útlého dětství, zatímco chlapci jsou v drtivé většině případů vedeny k potlačování svých emocí (vyjma hněvu, který je u nich více tolerován než u dívek) a asertivitě. „Správní kluci“ totiž přeci nepláčou. Odlišný přístup k dítěti však nespočívá pouze v komunikaci s nimi, ale můžeme je například spatřit ve způsobu hry, kterou rodiče se svými dětmi praktikují. Se syny si častěji hrají drsnějším a fyzicky náročnějším způsobem a jsou podporovány ve vizuálním, motorickém a hmatovém zkoumání světa, zatímco dcery jsou na rozdíl od nich více povzbuzovány k řečové interakci (Renzetti, Curran 2005: 111-112; Karsten 2006: 50, 64-66).

Malé děti si neosvojují genderovou roli verbálně či disciplinárně, nýbrž kinesteticky. Ruth Hartleyová (in Oakleyová 2000: 132-133) pokládá v procesu vývoje genderových rolí za ústřední čtyři procesy. Jsou jimi socializace manipulací, systematické směřování pozornosti dítěte na určité objekty či jejich aspekty, dále je tu verbální pojmenovávání a jako poslední je proces vystavení aktivitě. Všechny tyto procesy se odlišují na základě pohlaví dítěte a rodiče se jich účastní, aniž si toho jsou vlastně vědomi. Prvním procesem, socializace manipulací, je myšleno to, že rodiče formují své děti a dítě tak přejímá jejich pohled na sebe sama. Tento proces tak má trvalý efekt. Tak například když maminky češou své dcery a říkají jim, jak jsou krásné, oblékají jim dívčí šaty a podobně. Druhý proces představuje tu skutečnost, že děti jsou již od narození ve styku s hračkami, které odpovídají jejich pohlaví a také jsou za to odměny, hrají-li si s nimi správně. Dle Piageta jsou pak předměty příslušného typu na emočním základě zvýhodněny i v pozdějším věku. Třetím procesem, verbálním pojmenováváním, je myšleno například to, že dívky jsou oslovovány jako „hodné holčičky“, chlapci například jako „zlobiví kluci“ a právě tyto poznámky mají vliv na utváření genderové identity. Čtvrtým, posledním procesem, je vystavení určité činnosti. Zatímco u dívek matky povzbuzují identifikaci s pracemi

v domácnosti jako se součástí genderové role, u chlapců je to pouze krátkodobé, později jsou od nich dokonce odrazováni. Práce přidělené chlapcům a dívkám se tak liší – mezi dívčí úkoly tak například spadá stlaní postele či mytí nádobí, mezi chlapecké zase například vynášení odpadků.

4.2 Socializace ve skupinách vrstevníků

Rodiče a obecně ti, kteří se o děti starají, nejsou jedinými socializačními činiteli (včetně socializace genderové), ale je nutno brát v úvahu i vrstevníky, hlavně vrstevníky stejného pohlaví, kteří jsou některými odborníky pokládáni za nejsilnější socializující činitele vůbec. Eleonore Maccobyová na základě svých výzkumů potvrzuje, že „od mateřské školy po pubertu se děti v zásadě sdružují podle pohlaví“ (Badinterová 2005: 65). Děti začínají poprvé upřednostňovat za herní partnery vrstevníky stejného pohlaví ve věku mezi druhým a třetím rokem. Výzkum Maccobyové ukázal, že děti v mateřské škole (ve věku čtyř a půl let) tráví až třikrát více času hraním si s vrstevníky stejného pohlaví nežli pohlaví opačného. O dva roky později (tj. ve věku šest a půl let) se tento poměr zvyšuje na jedenáct ku jedné. I v pozdějším věku, mezi šestým a dvanáctým rokem, je zřetelná preference vytváření nesmíšených skupin. Dle Maccobyové je toto vyhýbání se opačnému pohlaví nezávislé na tlaku dospělých. Základy pohlavní segregace se tak vytvářejí ještě před nástupem dítěte do školy. Z výzkumů zabývajících se touto problematikou vyplývá, že již velmi malé děti u svých vrstevníků odměňují genderově odpovídající chování a naopak s genderově nepřiměřeným chováním vyjadřují nesouhlas a odsuzují ho u nich mnohdy ostřeji než u dospělých. Děti, které si ke hře vybírají hračky odpovídající jejich genderu, dosahují v kolektivu svých vrstevníků vyšší oblíbenosti a snáze naleznou herního partnera. Velmi zajímavé je, že při překročení genderových mezí během hry, jsou chlapci častěji a více kritizováni nežli dívky a zároveň jsou chlapci hrající si s dívkami hodnoceni jako méně oblíbení (Badinterová 2005: 65-66; Renzetti, Curran 2005: 120-121).

4.3 Výběr hraček

Svět malého dítěte se bezpochyby do značné míry točí kolem hraček, jejichž jediným cílem není ani zdaleka pouze zábava, ale děti si při hraní s nimi mohou vyzkoušet řadu rolí, jež budou v budoucnu zastávat jako dospělí členové společnosti. Jejich prostřednictvím u dítěte dochází k rozvíjení určitých vlastností a dovedností. Pokud bychom nahlédli do dívčího pokoje, zajisté bychom v něm našli panenky, domeček pro ně či nějakou napodobeninu kuchyňky. Obecně by se tedy dalo říci, že hračky, určené pro dívky, souvisejí s mateřstvím, domácností či péčí o vzhled. V pokojích chlapců bychom zase bezpochyby našli nějaké autíčko, stavebnici či

nějaké vojenské hračky. Tyto typy hraček, na rozdíl od těch dívčích, vybízejí k akci a dobrodružství. Není však zcela pravda, že bychom u chlapců nenašli žádné „panenky“. Ty se u chlapců vyskytují v poměrně hojném počtu, akorát se značně liší od panenek holčičích, které ztvárňují baletky, nevěsty či třeba princezny. Klíčovými „panenkami“ mám na mysli akční hrdiny typu Batmana či Supermana, kovboje či vojáčka (Renzetti, Curran 2005: 114-115; Karsten 2006: 65).

Volba panenky či autíčka však rozhodně nevyplývá z biologického pohlaví dítěte, nýbrž z hodnocení dané společnosti, zda je či není hračka pro chlapce či dívku vhodná. Pokud tedy uvidíme dívku hrát si s panenkou, bude se dost možná její okolí rozplývat nad tím, jaká je „maminka“ a bude jí raděno, jak má panenku držet či s ní zacházet. Pokud si bude hrát spanenkou chlapec, jeho okolí na tuto skutečnost bude pravděpodobně reagovat velmi rozdílně. Zatímco u holčičky může být její zájem o panenku spojován s mateřským pudem, chlapce nikdo s největší pravděpodobností „tatínkem“ nazývat nebude. Takže i když si děti rozdílného pohlaví budou hrát stejným způsobem se stejnou hračkou, bude tento počin vysvětlován danou kulturou rozdílně. „Dieťa má vrodenu schopnosť hrať sa, no prejavy hry, jej pravidlá a objekty, sú nepochybne produktom kultury“ (Cviková 2003: 18-19). I když se to možná nejeví na první pohled, děti mají jen zdánlivě neomezený výběr her a hraček, jelikož jsou velmi ovlivňovány nabídkou, kterou jim rodiče dávají, přičemž i nabídka dospělých, jež poskytují dětem, je ovlivněna normami a hodnotami dané společnosti. Bezpochyby jedním z hlavních zdrojů tohoto ovlivnění je reklama. Ať už se jedná o reklamu tištěnou nebo televizní, jsou v ní děvčata zobrazována jako budoucí maminky a hospodyňky či jako parádnice a chlapci například jako vynálezci či dobyvatelé. Z toho lze vyvodit, že dle takovýchto reklam chlapcům náleží okolní svět, veřejná sféra, zatímco dívkám sféra soukromá - domácnost. U děvčat hraje velkou roli praktičnost u chlapců tvořivost a poznání (Cviková 2003: 18-22). Pro ilustraci přikládám níže obrázek č. 1, na kterém je krásně vidět nejen tematická, ale i barevná odlišnost hraček.



Obrázek 1 Leták s dívčími a chlapeckými hračkami

(dostupné z <http://www.aktualniletaky.cz/al/8371-dracik-letak/> 18. 4. 2016)

Jak jsem již výše zmiňovala, jednotlivé typy hraček, s nimiž jsou děti toho či onoho pohlaví stereotypně spojovány, rozvíjejí u chlapců a dívek rozdílné vlastnosti a dovednosti. Ann Oakleyová uvádí ve své knize Pohlaví, Gender a společnost (2000: 48) tabulku, týkající se výběru hraček u děvčat a u chlapců. Z tabulky lze vyčíst, že hračky jako letadlo, sklápěcí vůz, stavebnice, nářadí, závodní auto či hračky týkající se fotbalu mohou být do velké míry považovány za klučičí, na rozdíl od hraček typu úklidové soupravy, švihadla, nádobíčka, šicího stroje, kosmetické soupravy, kočárku či šatníku pro panenky, které se těší spíše oblibě dívek. O chlapeckých hračkách můžeme říci, že v chlapcích podporují vynalézavost, konstrukční dovednosti, zvědavost a soutěživost s agresivitou. Hračky pro dívky naopak rozvíjejí pečovatelský přístup a atraktivitu. Z výzkumů, zaměřených na toto téma, vyplývá, že tento rozdíl ve výběru hraček se zvyšuje s přibývajícím věkem, což je známkou toho, že zde hraje velkou roli vliv kultury (Oakleyová 2000: 48; Renzetti, Curran 2005: 116).

5 Výzkum

5.1 *Téma výzkumného projektu a výzkumný problém*

Jak bylo již výše uvedeno, genderové vnímání si vytváříme již během rané socializace, jelikož jsme genderově rozdílnému přístupu vystaveni již od svého narození. Cílem tohoto výzkumu, který byl rámci práce prováděn v prostředí pískoviště (jak již samotný název práce napovídá), bylo zjistit, jakým způsobem dochází k reprodukci genderových stereotypů mezi dětmi a jakým způsobem je komunikace doprovodů s dětmi na genderových stereotypch založena. V rámci výzkumu se tedy naskytly hned dvě oblasti, ve kterých byly genderové stereotypy zkoumány, a to oblast dětí a oblast jejich doprovodů (dospělých). Tímto výzkumem jsem chtěla zjistit, zda již na takto malých dětech, které se na pískovišti pohybují, můžeme pozorovat v jejich chování a smýšlení, na kterých mají právě největší podíl jejich rodiny – osoby z jejich nejbližšího okolí, genderově stereotypní prvky. V rámci výzkumu jsem se nezaměřovala na pouhé důsledky genderového formování, ale též na to, jakými způsoby k němu dochází a do jaké míry si jsou doprovody tohoto formování samy vědomy.

5.2 *Výzkumné otázky*

Abych dosáhla cíle, který jsem si vytyčila, stanovila jsem si tyto (níže uvedené) výzkumné otázky, které jsou rozděleny do dvou tematických okruhů a to na základě předmětu zkoumání. První okruh se zaměřuje na samotné děti, druhý na jejich doprovod.

Výzkumné otázky jsem si stanovila takto:

Objevují se v chování a smýšlení dětí známky genderových stereotypů? Tuto výzkumnou otázku jsem se snažila zodpovědět skrze pozorování toho, zda se liší typy herních aktivit mezi chlapci a děvčaty, dále jakého herního partnera děti preferují (zda stejného genderu či nikoli) a zda se tato preference mění s věkem. V neposlední řadě jsem se během provádění výzkumu zaměřila na typy hraček, zda si dívky opravdu hrají jen s panenkami a bábovičkami a chlapci s bagry. Jelikož jsou hračky nedílnou součástí dětského světa, může právě zvolení té či oné hračky o dítěti a doprovodech (kteří jim hračku k hraní poskytly) dosti vypovědět. Jevy, na které jsem se v rámci zodpovězení této výzkumné otázky zaměřila, představují již produkt výchovy. Jevy, na které se zaměřuji v následujících otázkách, pak souvisí se samotným procesem předávání genderově stereotypního smýšlení rodičů (doprovodů) dětem.

Jakým způsobem doprovod do počínání dětí na pískovišti zasahuje? Ovlivňují doprovody děti dění na pískovišti? Rozhodují o výběru herní aktivity či hraček? A liší se zasahování doprovodů na základě genderu dítěte?

Reprodukuje doprovod dětí na pískovišti genderově stereotypní chování? Pokud ano, jsou si toho vědomy? Klíčová otázka pro tento výzkum, která se zabývá tím, do jaké míry jsou si dospělí genderově stereotypního jednání vědomi, jelikož genderové stereotypy jsou (nejen) v naší společnosti zakořeněny tak hluboce, že je často můžeme reprodukovat nevědomky.

Jak doprovod dětí reflektují gender a genderové stereotypy? Jedná se dle jejich názoru o něco „přirozeného“ či naopak kulturně vykonstruovaného? Snaží se nějakým způsobem genderové stereotypy narušovat či se jim přizpůsobují?

5.3 Výzkumný vzorek

Za zkoumaný vzorek jsem si zvolila prostředí pískoviště, ve kterém jsem se zaměřovala nejen na děti, ale i na dospělé. Při plánování výzkumu se původně mělo jednat o jedno jediné pískoviště, praxe však ukázala, že to nebude tak úplně možné (aktéři se přesouvali například na základě toho, zda je na daném pískovišti právě stín či ne), proto jsem pozorování prováděla na dvou pískovištích nedaleko od sebe, kde se vyskytovalo podobné či stejné osazenstvo. Pískoviště se nacházejí uprostřed sídliště Vltava v Českých Budějovicích. Jejich polohu jsem si vybrala záměrně z toho důvodu, že jsem předpokládala, že na sídlištích nemají lidé k dispozici vlastní zahrady a tudíž budou trávit s dětmi více času na těchto veřejných prostranstvích, jako jsou ony pískoviště. I přes tento předpoklad se mi však mnohokrát stalo, že jsem dorazila na pískoviště a bylo prázdné, což dávám jednak za vinu vysokým letním teplotám a též (jak jsem od doprovodů zjistila) strachu, že se děti mohou poranit o injekční stříkačku. To pro mě představovalo první úskalí, jev, se kterým jsem nepočítala. Obě pískoviště vypadají podobně – jsou stejného typu. Kolem obou se nacházejí dřevěné lavičky, prostor mezi lavičkami a pískovištěm je vybetonovaný. První pískoviště se nachází přímo mezi paneláky, což poskytuje osazenstvu stín. Druhé pískoviště se nachází přibližně 250 metrů od pískoviště prvního a je již více na volném prostranství. Z jedné jeho strany se nachází panelák, z druhé je volné prostranství zakončené hospodou (cca 200 metrů od pískoviště).



Obrázek 2 Fotografie prvního z popisovaných pískovišť

(archiv autorky)



Obrázek 3 Fotografie druhého pískoviště

(archiv autorky)

Z hlediska aktérů byl vzorek heterogenní, protože pískoviště navštěvovaly děti různých věkových kategorií (1-6 let), kritériem výběru pro mě nebylo ani zaměstnání a vzdělání doprovodů ani genderové hledisko - zda se jedná o chlapce/muže či dívku/ženu. Jediným

kritériem tedy byla přítomnost na pískovišti. Na základě výběru polohy pískovišť (ceny a stáří okolních bytů, kvalita škol/školek) lze odhadovat, že účastníci ve většině případů patřili ke střední třídě. Výpovědní hodnota vzorku je tak omezena na střední vrstvu jádra druhého největšího panelového sídliště v Českých Budějovicích.

Jelikož bylo provádění výzkumu do značné míry závislé na počasí, rozhodla jsem se přes zimu dvakrát navštívit Funpark Panda v Českých Budějovicích, o kterém jsem se dozvěděla od rodičů na pískovištích. Funpark je uzpůsobený pro děti všech věkových kategorií (pohybovaly se zde děti mladší jednoho roku až - dle mého odhadu - sedmileté děti). Proto jsem si zde mohla najít věkovou kategorii odpovídající věkové kategorii na pískovišti a na tu se soustředit. Areál je rozdělený na dvě části – první část slouží jako restaurace. Stoly zde jsou postavené tak, že doprovody mohou odevšad vidět na děti v hrací zóně (druhé části). Samotný prostor na hraní je rozdělen na část pro děti do věku tří let a na okolní prostor, kde se nalézají nejrůznější prolézačky, skluzavky, bazén s plastovými kuličkami, skákací hrad či plastové dopravní prostředky a jiné pomůcky na hraní. Viz. obrázky 4 a 5 níže.



Obrázek 4 Fotografie Funparku Panda

(dostupné z <http://www.funparkpanda.cz/fotogalerie> 21.4.2016)



Obrázek 5 Funpark Panda, hrací prostor

(dostupné z <http://www.funparkpanda.cz/fotogalerie> 21.4.2016)

5.4 Etnografie

Pro výzkum jsem zvolila metodu etnografického výzkumu, který mi umožnil získat hloubkový popis případů, porozumění zkušenosti a kontextu, jinými slovy odhalit podstatu zkoumaných jevů (Hendl 2005; Corbinová, Strauss 1999). Etnografický výzkum je charakteristický třemi znaky – delším setrváním v terénu (které mi umožnilo nejen poznání sociálních praktik ale též navázat vztah s aktéry), pružným plánem výzkumu a etnografickým psaním (Hendl 2005: 120). V rámci etnografického výzkumu jsou sbírána data různé povahy. Vždy je však třeba správně určit status těchto dat (například zda se jedná o formalizované rozhovory či „drby“) a poté je tomu odpovídajícím způsobem zahrnut do analýzy. Sběr a analýza dat zde tvoří dva oddělené procesy, nýbrž probíhají současně. Takže již při samotném sběru dat na pískovišti jsem analyzovala, interpretovala a snažila jsem vyhledávat podobnosti mezi jednotlivými počínáními aktérů (Hendl 2005: 50; Abu Ghosh, Grygar, Skovajsa 2007: 9).

Za techniku sběru dat jsem zvolila zúčastněné pozorování, ve kterém jsem zaujímalá roli „pozorovatele jako účastníka“, což mi umožnilo přiblížení k předmětu výzkumu a odhalení vnitřní perspektivy účastníků. Účastníci výzkumu tedy věděli, že zde provádím pozorování dění na pískovišti, kterého jsem se i částečně účastnila prostřednictvím her s dětmi či rozhovorů s doprovody. Samotný přístup do terénu mi byl ulehčen tím, že jsem do něj byla uvedena

přítelkyní mého otce, která se s účastnicemi výzkumu znala z dřívější doby (cca dva roky zpátky), kdy ona sama chodila se svým dítětem (mým nevlastním bratrem) na pískoviště. Představovala tak pro mě jakéhosi zprostředkovatele, který mě při první návštěvě představil ostatním jako svou nevlastní dceru studující na Univerzitě Karlově, která píše bakalářskou práci na téma „dění na pískovišti“. Toto uvedení bezesporu uvolnilo atmosféru a doprovody ke mně přistupovaly přátelštěji. Na pískovišti s námi již pak dále nepobývala. V průběhu zúčastněného pozorování jsem se prostřednictvím neformálních interview snažila získat odpovědi na otázky, zda jsou si doprovody svého genderově stereotypního chování vědomy a jaký mají k genderovým stereotypům postoj. Techniku zúčastněného pozorování jsem zvolila proto, že mi nejen umožnila zaznamenat k respondentovým názorům a postojům kontext, nýbrž mi i umožnila navázat užší kontakt s dětmi i jejich doprovody a díky tomu klást důvěrnější otázky. Navazování kontaktu mi bylo do jisté míry ulehčeno díky výše zmiňovanému zprostředkovateli, mnoho vztahů jsem si však musela vytvářet úplně od tak říkajíc „od nuly“, s čímž jsem měla ze začátku nemalé potíže vinou mé stydlivosti. Opakované setkávání v terénu s účastníky, však přispělo k tomu, že si na moji přítomnost doprovody (maminky) zvykly a naše rozhovory se tak stávaly uvolněnější a otevřenější. V neposlední řadě mi tento způsob výzkumu poskytl možnost sledovat emocionální reakce (nervozitu, stud, pobavení, rozčílení) a v několika případech zpozorovat, že se deklarované a pozorované chování lišilo (Hendl 2005: 52, 193; Jeřábek 1993: 71).

Jelikož jsem se snažila participovat, abych byla co nejbližší dění na pískovišti (například hrou s dětmi), bylo psaní si podrobných poznámek přímo v danou chvíli téměř nemožné (též při rozhovoru s doprovody mi psaní si poznámek přišlo jako rušivý element), proto jsem se alespoň občas snažila, o poznámky heslovité, ze kterých jsem neprodleně po ukončení pozorování vytvořila souvislé terénní poznámky, jejichž součástí bylo nejen, co jsem viděla a slyšela, nýbrž i mé myšlenky a úvahy o pozorovaných jevech. Při zpětném prolistování terénních poznámek je viditelné, jak se s narůstajícím počtem pozorování měnila jejich podoba. Z počátku jsem se snažila zaznamenávat pouze jevy, které s prací neprodleně souvisely. Postupem času jsem se ale naučila zaznamenávat širší kontext a poznámky více pojmut formou vyprávění a obsáhlejšího popisu, jelikož jsem zjistila, že i na první pohled nevýznamné jevy, mohou být pro výzkum podstatné.

V rámci výzkumu jsem docházela na výše zmíněná pískoviště a do Funparku Panda během devíti měsíců. Během tohoto období jsem provedla 12 pozorování, z toho sedm v roce 2015 (pět během letních prázdnin a dvě v září) a pět v roce 2016 (dvě v zimních měsících a tři na jaře).

Celková doba pozorování tvořila 21,5 hodiny, přičemž průměrná doba pozorování činila 1,8 hodiny, nejkratší 1,25 hodiny naopak nejdelší 2, 5 hodiny. Během výzkumu jsem pozorovala celkem 24 dětí. Z toho bylo 14 chlapců a 10 děvčat. Nejmladším účastníkům (dvěma chlapcům a třem dívkám) byl jeden rok, naopak nejstarším (pěti chlapcům) šest let. Co se týče doprovodů, jednalo se celkem o 16 rodičů, z toho o 3 tatínky a 13 maminek. Jelikož byla většina pozorování na pískovišti prováděna v odpoledních hodinách (mezi 14:30 – 18:00), očekávala jsem mírně větší zastoupení tatínků, nežli byli oni tři. To zároveň nabízí jednu z možných variant pokračování v tomto výzkumu a to doplněním o pohled na gender a genderové stereotypy ze strany mužů. Odpolední hodiny byly zvoleny na základě zkušenosti s tím, že v dopoledních hodinách jsem pískoviště našla třikrát prázdné, to samé platí i o víkendech (to jsem na pískoviště jela zbytečně dvakrát). Přesnou příčinu toho, proč rodiče chodí s dětmi na pískoviště nejvíce ve všední den odpoledne, nemohu přesně určit, ale z výpovědí několika maminek se dá říci, že v dopoledních hodinách se maminky věnují domácím povinnostem (zejména vaření) a o víkendech tráví za pěkného počasí čas na chatách či rodinných výletech.

Co se týče pozorování ve Funparku Panda, přemýšlela jsem, jak jej nejlépe skloubit s výzkumem na pískovištích. Jelikož se v hracím centru pokaždé (podnikla jsem dvě návštěvy – v lednu a únoru) vyskytovalo nejméně 25 dětí, vyvstal mi problém, na co a hlavně na koho se při pozorování konkrétně zaměřit. Jelikož se zde nacházela vyšší koncentrace doprovodů a dětí, bylo zde ke zpozorování i více jevů. Abych mohla do výzkumu zahrnout počet dětí i doprovodů, rozhodla jsem se při každé návštěvě zaměřit pouze na omezený počet doprovodů (celkem na tři maminky a na jednoho tatínka a jejich potomky – tři chlapce a jednu dívku).

5.5 Analytické postupy

V rámci analýzy jsem prováděla tři základní postupy: segmentaci, otevřené kódování a poznámkování. Všechny tyto tři postupy jsou vzájemně provázány a provádí se souběžně. Segmentací mám na mysli rozčlenění analyzovaného textu na jeho jednotlivé části, v mém případě tematické celky. Dále jsem zvolila otevřené kódování, které představuje proces, při němž jsou hledány kódy pro jednotlivé pasáže. Kódy mohou představovat slova, zkratky či symboly, které slouží k označení homogenního celku dat. To mi pomohlo jednotlivá data roztrždit a zestručnit a také mezi nimi nalézt podobnosti a rozdíly. Celý tento proces byl prostoupen poznámkováním, které představovalo zapisování poznámek, úvah a předběžných vysvětlení o získaných datech (Heřmanský 2009/2010; Corbinová, Strauss 1999).

Během výzkumu jsem musela brát zřetel na určitá nebezpečí, která by mohla negativním způsobem ovlivnit jeho validitu. Lincolnová a Guba (1985 in Hendl 2005) tato nebezpečí rozdělují do tří kategorií - reaktivita, zkreslení ze strany výzkumníka a zkreslení ze strany účastníků. Reaktivitou je myšleno, že má přítomnost jako výzkumníka může ovlivnit procesy, které sleduji. Bylo tedy nutné, abych svou přítomnost v terénu zohlednila ve svém uvažování a poznámkách, jelikož jako výzkumník jsme se stala součástí situace a hlavně - lidé své chování kvůli mé přítomnosti mohli pozměnit (a věřím tomu, že to také mnozí udělali). Další nebezpečí představuje zkreslení ze strany výzkumníka, kterému jsem se snažila předejít zachováním si určitého nadhledu, nebýt předpojatá a snažit se neustále reflektovat svou pozici coby výzkumníka. Třetím nebezpečím, které Lincolnová a Guba uvádějí, je zkreslení ze strany účastníků. Tomuto zkreslení je dle mého názoru těžké se zcela vyhnout, ale snažila jsem se mu alespoň předejít tím, že jsem se snažila navázat s účastníky výzkumu bližší vztahy (což mi umožnilo docházení na dvě stejná místa s podobným či stejným osazenstvem) a tím alespoň do jisté míry snížit zkreslování či zatajování informací. Mám tím na mysli zejména vztahy s doprovody dětí, jejichž sdílnost a svolení ke hře s jejich potomky byly pro výzkum klíčové. Zda jsem si s dotčným doprovodem vytvořila či nevytvořila vztah, záleželo na mnoho faktorech – například na mé schopnosti s nimi navázat kontakt či vzájemných sympatiích. V neposlední řadě i na genderu doprovodů – s maminkami se mi obecně kontakt navazoval snáze (což mohlo být tím, že jsem stejného genderu). V jejich komunikaci se mnou jsem několikrát postřehla určitou tendenci mi udělovat rady ohledně výchovy dětí a mateřství. Též jsem byla ve třech případech dotázána, zda mám také děti. Účastníci, se kterými jsem si vztah vytvořila, pak byli vůči mně otevřenější, své odpovědi více rozváděli a poskytovali mi širší kontext k informacím, které mi podávali. Jednalo se zejména o „jádro“ tvořené šesti maminkami, se kterými jsem se opakovaně potkávala, a které mne již z dálky vítaly a případně mne i představily svým přítelkyním, se kterými ten den přišly. Nejčastěji jako slečnu, která tam dělá výzkum.

5.6 Etická stránka výzkumu

Během celého výzkumu je nezbytné se řídit určitými etickými zásadami - od účastníků výzkumu (od doprovodů dětí, nikoli od dětí samotných) bylo vždy zapotřebí nejdříve získat ústní informovaný souhlas. Vždy tedy byli předem informováni o tom, kdo jsem, o jaký výzkum se jedná a za jakým účelem a cílem je prováděn, jaký bude jeho průběh, jak budu se získanými daty nakládat a též jim byla sdělena možnost svou účast ve výzkumu kdykoli ukončit. V průběhu výzkumu jsem se setkala pouze s jedním přímým odmítnutím, na které jsem reagovala

okamžitým opuštěním terénu, jelikož pískoviště je poměrně malý prostor a tak by nebylo etické výzkum provádět, i kdybych získala svolení od ostatních přítomných doprovodů. Na dvou doprovodech (maminkách) jsem vyzorovala, že jim má přítomnost nebyla moc příjemná (pravděpodobně měly pocit, že kontroluji a hodnotím jejich počínání), což mi též svazovalo ruce – hlavně proto, že se tím značně snížila má odvaha se na jakékoli informace vyptávat. V těchto případech jsem si přestala dělat poznámky a též jsem opustila terén dříve, než jsem měla v plánu, jelikož jsem nechtěla, aby se doprovody cítily kvůli mé nepřítomnosti nepříjemně. Avšak v poměru k těm doprovodům, které byly vstřícné a ochotné si se mnou povídat, je to pouze zanedbatelný počet. Také je nutné zvážit, do jaké míry má pozice coby výzkumníka ovlivnila dění na pískovišti, jelikož se jedná o malý prostor, kde se nedá nikam ukrýt a nepozorovaně sledovat dění (což ani nebylo mým záměrem, jelikož jsem si zvolila za techniku sběru dat zúčastněné pozorování). Dle mého názoru si děti mé přítomnosti moc nevšímalý (pokud jsem si s nimi nehrála), pouze ty starší z nich - 3 šestiletí chlapci - se o mou přítomnost zajímali více – vyptávali se maminek, kdo jsem, a pozorovali mě. Pokud jde o doprovody, tak jsem se snažila neříkat přímý záměr výzkumu, ale pouze to, že jdu zkoumat dění na pískovišti, čímž jsem se snažila alespoň do jisté míry předejít tomu, že by doprovody své chování korigovaly. Pouze čtyřem maminkám, které se o mou práci více zajímaly, jsem nakonec řekla přesný záměr výzkumu. Jednalo se ale o doprovody, se kterými jsem se na pískovišti setkala opakovaně a již jsem tedy nějakou dobu jejich chování pozorovala. Doprovodům jsem poté mohla pokládat otázky, které se přímo týkaly genderu a genderových stereotypů, jelikož jim byl záměr výzkumu již znám. Jejich chování se mi však po prozrazení cíle zdálo pozměněné a bylo nesnadnější v něm genderové stereotypy nalézt. Účastníkům byla pozměněna jména a bylo jim zaručeno důvěrné zacházení s výzkumnými daty (Hendl 2005: 155- 157; Jeřábek 1993: 146- 147).

6 Genderové projevy dětí na pískovišti

Abych mohla na tuto výzkumnou otázku odpovědět, rozhodla jsem se zaměřit na určité činnosti dětí, které mi o jejich smýšlení (co se týče genderových stereotypů) mnohé objasní. Jsou jimi výběr typu herní aktivity, preference herního partnera a výběr hraček. Všechny tyto činnosti uvažuji jako nikoli vrozené, ale postupně získané a předané výchovou.

6.1 Výběr hry v závislosti na genderu dítěte

Sussana Millarová ve své knize *Psychologie hry* (1978: 218, 220) rozděluje sociální hry na hru samostatnou, paralelní a kooperativní. Samostatná hra, obvykle trvající do dvou let věku, se vyznačuje tím, že dítě si hraje samo, jeho pozornost je primárně zaměřena na sebe samého. U hry paralelní, která se nejčastěji vyskytuje ve věku dvou až tří let, vzrůstá zájem dítěte o děti jiné. Nedochozí zde však ke spolupráci, nýbrž pouze k pozorování a případně následnému napodobování. Co se týče poslední kategorie, hry kooperativní, k té dochází jen zřídka před třetím rokem. V rámci této hry si děti hrají se stejnými hračkami, případně si je půjčují a též zde dochází ke vzájemné spolupráci. Jelikož typy těchto her jsou značně závislé na věku dítěte, jak uvádí Sussana Millarová (1978: 218), musela jsem se snažit oddělovat rozdíly mezi dětmi, zda jsou způsobené věkem či zda se skutečně jedná o známky genderových stereotypů. Děti jednoho či druhého pohlaví jsou stereotypně spojovány s různými typy hraček, jež předurčují k jistým typům herních aktivit (u dívek například ke hře „na vaření“, u chlapců například ke „stavitelským“ hrám). Tímto spojováním je v dětech vytvořena genderově stereotypní preference herních aktivit, které je učí chování a vlastnostem, jež jsou odpovídající jejich genderu a připravují tak děti na role, které budou v dospělosti zastávat (Renzetti, Curran 2005:116; Millarová 1978: 271).

Ačkoli samostatná hra dle výše zmíněného rozdělení odpovídá mladšímu věku, pozorovala jsem ji u chlapců častěji nežli u děvčat (a to nezávisle na jejich věku). Paralelní hru jsem zase zpozorovala více u dívek, což by odpovídalo věkovému rozložení. Hra kooperativní zase byla ve zkoumaném vzorku doménou chlapců- to by opět odpovídalo věkovému vymezení, jak jej uvádí Sussana Millarová (1978), jelikož chlapců starších tří let se na pískovištích (mnou zvolených) vyskytovalo více.

Až na hru samostatnou, odpovídají zvolené typy her věku dětí, nejde tedy říci, že by se jednalo o důsledek genderových stereotypů. Rozdíly nastaly až tehdy, když jsem se zaměřila na jednotlivé aktivity, které děti prováděly a to napříč všemi, výše zmíněnými, kategoriemi. U děvčat se v drtivé většině vyskytovala hra na „vaření“, které prostupovala všechny věkové skupiny (od nejmladších ročních dívek po dívku pětiletou). Vyskytovala se též ve hře samostatné, paralelní i kooperativní. V rámci vaření docházelo k aktivitám, jako byly míchání, pečení a cukrování. Poté následovalo „ochutnávání“, které do hry zapojilo i doprovody, jelikož bylo vždy směřováno k doprovodům. Další aktivita, která se mezi děvčaty často opakovala, bylo hrabání hrabičkami a „sázení“ kamínků. U dívek jsem též zaznamenala, že i když jim byly poskytnuty hračky, které jsou v našem kulturním kontextu hodnoceny jako chlapecké, tak se téměř nelišil způsob hry, který běžně prováděly, když měly k dispozici své (genderově odpovídající) hračky, a za který byly chváleny. Jednalo-li se například o herní aktivitu „vaření“, tak slovy typu „ty jsi ale šikovná kuchařka“. Herní aktivita dívek tak byla do značné míry ovlivněna rodiči a jejich reakcemi. U dívek se nacházel naučený vzorec herních aktivit (srov. Jarkovská 2007: 19; Smetáčková 2005: 20). Jako příklad uvádím situaci, kdy maminka zapomněla vzít s sebou na pískoviště bábovičky:

Dvouletá dívka byla posazena vedle svého bratra (čtyři roky) a kolem ní byly rozprostřeny hračky - lopatka, plastový napodobenina krokodýla a hračky jejího bratra – auto, vojáček a bagr. Má k dispozici jiné hračky, než na které je zvyklá, protože maminka je prý zapomněla doma. Dívka si po chvíli ke hře vybere plastovou lopatku a nakládá s ní písek na korbu auta. Poté písek vysypává na dřevěný okraj lavičky a plácá z něj bábovičky rukama. Její hra se pak už dále podobá hře, kterou prováděla minulé pozorování, akorát s jiným vybavením. (Terénní poznámky, 15. 8. 2015)

Dívčí způsoby hry byly obecně klidnější, dívky byly při hraní tišší, jejich hry se odehrávaly téměř výhradně uvnitř pískoviště a to nezávisle na věku. Při pozorování ve Funparku Panda jsem byla svědkem několika uspořádaných aktivit ze strany parku pro děti. Jednalo se o dvě společná tancování a jedno přibližně patnáctiminutové divadelní představení. Aktivit se z počátku účastnily téměř všechny děti (napříč věkovými kategoriemi, které v Pandě byly), po nějaké době ale začaly děti o představení či tancování ztrácet zájem a začaly se odpojovat a pokračovat ve svém hraní. Až na výjimky téměř výlučně zůstaly pouze dívky. A to ať se jedná o dívky dvouleté, tří-, čtyř- nebo pětileté. Lze tedy říci, že u děvčat jsem zaznamenala větší trpělivost a to nejen v Pandě, ale i na pískovišti. Roli zde jistě hraje fakt, že takovéto způsoby chování či druhy vlastností jsou od dívek očekávány. Na rozdíl od chlapců, kteří jsou považováni

za „živější“ a neposednější, a od toho se také odvíjí větší shovívavost k agresivnějším a hlučnějším projevům při hře (Renzetti, Curran 2005: 111; Millarová 1978. 239).

Co se týče her, které preferovali chlapci, lze u nich pozorovat větší rozmanitost než u dívek, což může být do značné míry dáno poskytováním rozmanitějšího výběru hraček (kterému je věnována pozornost v závěru této kapitoly), které vybízejí více k akci, soutěživosti a dobrodružství, nežli hračky poskytované dívkám (srov. Renzetti, Curran 2005: 114). Jejich hry byly více propracované a měly složitější příběh (ve srovnání se stejně starými děvčaty). Jednalo se o stavění hradů, tunelů a silnic, při nichž byly často rozděleny aktivity typu bagrování, nakládání a vykládání mezi spoluhráče.

Dva chlapci (oba šest let) se věnují stavbě dálnice. Mají mezi sebou rozdělené úkoly – první nabírá písek do tatry, druhý chlapec ho pak přesypává z tatry do míchačky a jede ho vysypat na stavbu. První chlapec je druhým neustále kibicován, je mu raděno, jak má správně písek nabírat. Druhý chlapec se na něj několikrát rozčlilil a říká mu, aby u toho trochu přemýšlel. Nevím, proč to ten první chlapec snáší. Maminky chlapců si jejich chování nevěšmají, sedí na lavičce vzdálené cca 10 metrů a povídají si. Po cca hodině se chlapci pohádají, protože oba chtějí bagrovat. Nakonec se jejich hra ukončí a oba pracují na jiném konci pískoviště. (Terénní poznámky, 19. 8. 2015)

Později jsem se od maminky prvního chlapce dozvěděla, že je prý méně průbojný a v mladším věku (ve školce) si hrál spíše s děvčaty nežli chlapci, protože ti ho prý i bili. S tímto chlapcem jsem se dále pak na pískovišti setkala ještě dvakrát. V jedné situaci se opakoval podobný vzorec jako z předchozího pozorování (šlo i o stejného herního partnera), ve druhém si hrál sám (bagrování tunelu). Šestiletého chlapce jsem se i sama ptala, zda mu nevádí hra s dívkami a bylo mi potvrzeno to, co říkala jeho maminka. Hra s děvčaty nebo samostatná hra pak může být únikem od přísných pravidel a hierarchie ve hře chlapců. Uvedený příklad určité hierarchie mezi spoluhráči nebyl výjimkou. Těž hádky, pošťuchování, praní a přetahování o hračky nebyly ničím ojedinělým ve srovnání se stejně starými děvčaty. Mezi další zpozorované aktivity patří šermování s klacky, které v okolí pískoviště našli, stříkání s vodními pistolemi, kopání si s míčem vedle pískoviště, mlácení lopatičkami či klacky do okolních stromů, jízda na plastové motorce, na které přijeli. To vše ukazuje, že chlapci kvůli hře mnohem častěji opouštěli pískoviště nežli dívky. Obecně lze o hře chlapců (přibližně od dvou let do šesti) říci, že je hlučnější, pestřejší, mohou se v ní projevovat známky agresivnějšího chování (viz. mlácení do

stromů, praní, přetahování). Více v ní chlapci projevují své emoce a to zejména negativního rázu.

6.2 Preference herního partnera

Jak jsem uváděla již výše, volba herního partnera je do jisté míry závislá na věku dítěte. Děti do dvou let se častěji věnují samostatné hře a žádného partnera nevyhledávají. U těchto dětí také často sedí doprovody a dohlíží na ně. S vyšším věkem (tři roky a více) se již postupně jisté preference sledovat daly a to hlavně ze strany chlapců, kteří si téměř výlučně hráli též s chlapci (srov. Badinterová 2005: 65; Renzetti, Curran 2005:120). U dívek nebyla preference tak striktní. Což mohlo být samozřejmě hlavně dáno tím, že šest dívek z deseti bylo ve věku dvou let a méně, avšak vyskytovala se u nich spíše hra paralelní (jak jsem již uváděla výše). Těmto dívkám bylo jedno, zda by si hrály s chlapci nebo děvčaty, chlapci je však do svého kolektivu nechtěli pouštět. Když jsem se na to ptala třech chlapců (dvou ve věku šesti let a jednoho pětiletého), bylo mi odpovězeno, že dívky akorát všechno boří a neumí jejich hračky používat. Jeden z těchto šestiletých chlapců (poslední rok ve školce) mi odpověděl, že si ve školce hraje jenom s „chlapama“, jelikož nesnáší, když mu holky říkají miláčku. Neochota chlapců zapojit dívky do své hry může též pramenit z obavy, že by byli jinými chlapci (vrstevníky) hodnoceni jako méně oblíbení (srov. Renzetti, Curran 2005:121).

U starších dívek (ve věku tří až pěti let), jsem již zpozorovala preferenci jiných dívek. Vyhýbání se dívek hře s chlapci může být následkem toho, že chlapecké hry jsou „drsnější“, než hry, ke kterým jsou směřovány, a na které jsou zvyklé. Co se týče tvoření skupin, hrály si děti maximálně ve skupině po třech. Nejčastěji se vyskytovala hra ve dvou. Velikost skupiny se zvětšovala s věkem, což jistě souvisí s komunikačními schopnostmi dětí, které jsou ke spolupráci nezbytné (srov. Millarová 1978: 221, 227). Dívky mi též přišly společenštější, snáze mě k sobě pouštěly a nechávaly mě si s nimi hrát. Což samozřejmě mohlo být i tím, že já sama jsem žena. Samozřejmě zde mohl také hrát roli věk, ale nyní srovnávám (přibližně) stejně staré dívky a stejně staré chlapce ve věku od dvou do pěti let.

6.3 Gender a hračky

Častým dopravním prostředkem, na kterém děti přijížděly na pískoviště, byly plastové motorky. Jednalo se o stejné motorky jak u dívek, tak u chlapců, pouze se barevně lišily – klučičí byly nejčastěji modré a zelené, dívčí červené a růžové. Dále se jednalo o koloběžky a kola (starší

chlapci pěti let). Co se týče preference určitého typu hraček u dívek, bylo velmi těžké nějakou pochytit, jelikož pokud měly dívky k dispozici i jiné než své hračky (například hrál si vedle nich nějaký chlapec se svými hračkami) rozhodně toho využily a byly pro ně zajímavé. Obecně si všechna děvčata (napříč věkovými kategoriemi) s sebou na pískoviště donesla bábovičky, kyblíčky, plastové hrabičky a lopatky. Jednalo se tedy o - západní společnost považované – dívčí hračky. Po rozhovoru s doprovody se mi potvrdilo to, co jsem pozorovala – dívky mají opravdu tendenci hrát si nejen s hračkami, jež jsou viděny jako dívčí. Maminky mi uváděly, že jejich dcery si doma často a rády hrají s autíčky. Ty jim k hraní i samy pořídily. Na pískovišti však žádná z dívek s sebou autíčka nebo hračky podobného typu neměla. Co se týče chlapců – s dívčími hračkami jsem je hrát neviděla. Pouze pokud šlo o dva chlapce ve věku jednoho roku – s těmi si hrály maminky a k hraní vedle autíček používali i plastové kyblíčky a lopatičky. Mezi typické hračky chlapců patřily autíčka, nákladáky, bagry, lopatky a vojáčky. Všechny hračky (jak chlapců, tak dívek) byly ve žluté, červené, zelené či černé barvě (zde se barvy hraček malých dětí moc neliší, pouze u chlapců se nevyskytuje růžová, u dívek zase černá barva).

Z rozhovorů s doprovody jsem získala informaci, že mnozí chlapci jsou zase naopak fascinováni hračkami dívek – hlavně v případě kuchyňky a kočárku. S dívčími hračkami jsem je však na pískovišti si hrát neviděla. To může souviset s jevem, který uvádějí Renzetti a Curran ve své knize *Ženy, muži a společnost* (2005:121) – chlapci a dívky předškolního věku odsuzují genderově nevhodné chování u svých vrstevníků ještě ostřeji, než-li u dospělých. Ty děti, jež si vybírají ke hře genderově přiměřené hračky, jsou v kolektivu oblíbenější a snáze ke hře získávají herního partnera. Pro ilustraci uvádím, co mi při rozhovoru řekla maminka jednoho šestiletého chlapce:

„Mireček mě už od mala - tak od tří let - vždycky pozoroval, když jsem žehlila, uklízela, vytírala nebo vařila a chtěl mi pomáhat. Dokonce chtěl, abychom mu koupili (což jsme také udělali) hračky jako kuchyňku, malou žehličku a mop a hrál si na to, jak se mnou uklízí. Taký má starší setru, která má v pokoji barbíny, tak s nimi si hrál taky. Ale když k nám přišli na návštěvu kluci, tak ho ani nenapadlo, tyhle hračky k hraní vytáhnout.“ (Terénní poznámky, 19. 8. 2015)

Z pozorování lze tedy říci, že jak chlapci, tak dívky mají svým způsobem zájem o hračky opačného genderu. Projevy tohoto zájmu jsou však často k vidění pouze ve „skrytu“ domova, jako by zde existovala určitá snaha o jeho utajení u dětí ze strany doprovodů, v pozdějším věku (tři roky a výše) i ze strany dětí hlavně pokud se jedná o chlapce, u nichž je chování překračující genderové meze kritizováno častěji než u dívek (srov. Renzetti, Curran 2005: 121). Tento zájem

se postupně s věkem snižuje a roste preference hraček hodnocených západní společností jako vhodné jejich genderu (srov. Oakleyová 2000: 48). Herní aktivity a způsob her jsou do značné míry ovlivněny právě herními objekty, které jsou jim okolím (doprovody) poskytovány. Pokud si dívky hrají s bábovičkami, kyblíčky a hrabičkami, je více pochopitelné, že jejich hry jsou klidnější a vyvíjejí v nich více trpělivosti a pečovatelský přístup („vaření“ pokrmu a následné ochutnávání maminkou). U chlapců naopak hračky jako autíčka, vojáčky, bagry či plastové helikoptéry, jež jsou jim veřejně ke hře na pískovišti poskytovány, snáze vybízejí k nějaké akci či dobrodružství – závodění, záchranné akci, stavbě hradů – a snáze tak u dětí vzbuzují soutěživost a agresivitu (srov. Oakleyová 2000:48; Millarová 1978: 265; Renzetti, Curran 2005: 116).

7 Gender a doprovody dětí na pískovišti

V této kapitole se soustředím na rozdílný přístup doprovodů (rodičů) k chlapcům a děvčatům. V rámci pozorování jsem (mimo jiné) zaznamenala čtyři významné kategorie, které uvádí Ruth Hartleyová (in Oakleyová 2000: 132-133) jako klíčové v procesu osvojování si genderové role dětmi. Jedná se o systematické směřování pozornosti dítěte na určité objekty či jejich aspekty, vystavení aktivitě, socializace manipulací a verbální pojmenovávání (podrobněji jsou pojednané v teoretické části práce). Směřováním pozornosti na určité objekty (v tomto případě na hračky rozlišené dle pohlaví) jsem se zabývala v předchozí kapitole. Nyní budu věnovat pozornost zbylým třem procesům.

7.1 *Zasahování doprovodů do počínání dětí*

Co se týče doprovodů, jednalo se téměř výlučně o samé ženy (maminky případně tety). Mužské doprovody jsem na pískovišti zastihla o víkendech (pouze dva) a s jedním mužským doprovodem jsem navázala kontakt ve Funparku Panda. Jeden z mužských doprovodů přišel na pískoviště s dítětem (tříletým chlapcem) sám, druhý spolu s partnerkou. Zatímco maminky často na pískoviště přicházely s jinou/jinými ženami, žádný z tatínek si mužský doprovod s sebou nepřivedl. Co se týče tatínek, tak na rozdíl od maminek se dění moc neúčastnili. Jeden z tatínek, který přišel na pískoviště sám s chlapcem, mu akorát jednou ukázal, jak správně postavit hrad z písku a opět si šel sednout na lavičku. Druhý mužský doprovod, který měl s sebou partnerku, seděl po celou dobu na lavičce a pil pivo. Opačná situace byla ve Funparku Panda, kam (jak jsem vyzorovala) je zvykem chodit jako celá rodina (oba rodiče a děti). Zde naopak seděly u stolů maminky s mobilními telefony a tatínky byli s dětmi v hrací ploše.

Na pískovišti se tedy více dění aktivně účastnily maminky (ale dva tatínky jsou samozřejmě velmi úzkým vzorkem, abych mohla nějak více zobecňovat) a to tím způsobem, že si s nejmenšími dětmi (většinou se jednalo o děvčata vzhledem k věkovému rozložení) stavěly bábovičky, hrály si na vaření, případně asistovaly při hloubení jámy v písku. S malými chlapci si naopak šermovaly s větvičkami či hrály na „střílení“ s vodními pistolemi, což poukazuje na rozdílný způsob hry doprovodů s dětmi v závislosti na jejich pohlaví (pohlaví dětí). Hry s dívkami se opět točí kolem mateřství, hry doprovodů s chlapci jsou více akčnějšího rázu (srov. Renzetti, Curran 2005: 112). Jednalo se tedy o jev, který Ruth Hartleyová (in Oakleyová 2000:

132-133) nazývá „vystavení aktivitě“, při kterém jsou chlapci a dívky podněcováni k rozdílným typům činností, se kterými se identifikují jako se součástí jejich genderové role.

Zajímavý rozdíl mezi jednáním s přibližně stejně starými chlapci a děvčaty (2 – 3 roky) se týkal zákazů a příkazů. Dívkám bylo spíše říkáno (příkazováno), aby něco udělaly – „běž si hrát s holčičkou“, „udělej holčičce nyny“, „udělej bábovičku“. U chlapců jsem zaznamenala, že jim bylo častěji naopak nějaké jednání zakazováno a to zejména v souvislosti s obavou, aby někomu neublížili – „neublíž někomu“, „neházej písek, vlítne to někomu do oka“, „neběhej“, „nekřič“. Dívkám tedy bylo více razeno, co mají dělat, bylo jim v tomto ohledu do hry častěji zasahováno. Chlapcům naopak byla dána větší volnost a samostatnost v jejich herní aktivitě, pouze bylo dohlíženo na to, aby svou „divokostí“ neublížili ostatním (srov. Oakleyová 2000: 132). Též to může souviset s jevem, který uvádějí Renzetti a Curran (2005: 112) – většina rodičů (v USA) se domnívá, že dcery častěji potřebují pomoc než synové a dle toho s nimi také jednají. Pokud šlo o zakazy směřované k dívkám, jednalo se nejvíce o zákaz typu „neválej se, budeš jako čuně“.

V rámci pozorování jsem též několikrát zaznamenala užití slova „nyny“ v kontextu s dívkami. Například řečením „bud' nyny“ bylo myšleno, aby byla dívka hodná, nezlobila; „udělej nyny“ znamenalo, aby dívka někoho pohladila nebo „ty jsi ale nyny“ by se mohlo volně přeložit jako „ty jsi ale hezká holčička“. Klučíčí podobu „bud' nyny“ ve smyslu nezlob, zase představovalo plácnutí přes zadek. Tato rozdílná reakce na chlapce a dívky může být následkem vnímání dívek jako křehčích, klidnějších a snáze se ovládajících, a proto jsou k jejich usměrnění více používány mírnější praktiky (zejména verbální – viz. „nyny“). Chlapci jsou naopak považováni za „živější“ a neposednější, a proto se u nich častěji vyskytuje fyzický trest v podobě uvedeného „dostání na zadek“ (srov. Renzetti, Curran 2005: 111; Karsten: 2006: 64-65). Příkladně to ilustruje situace dvou sourozenců:

Dva sourozenci (dívka dva roky, chlapec o rok starší) si hrají na pískovišti. Chlapec se najednou začne válet po zemi, kopat kolem sebe a házet pískem. Nejprve je maminkou napomenut, aby přestal, po chvíli maminka zakročí, vytáhne ho z pískoviště a dostane na zadek. O pár minut později začne dívka také házet písek a kamínky po ostatních a ven z pískoviště. Je mírně napomenuta slovy „Bud' nyny.“. (Terénní poznámky, 13. 4. 2016).

Ve výše uvedené situaci mohl hrát jistou roli věk dětí, avšak k těmto reakcím rodičů docházelo napříč všemi věkovými kategoriemi dětí (jeden rok až šest let).

7.2 Reprodukce genderově stereotypního chování

Jak uvádí Sussana Millarová ve své knize Psychologie hry (1978: 237) „ve většině společností se rozdíl mezi chlapci a děvčaty nejen předpokládají, ale i aktivně povzbuzují“. To se projevilo nejen při rozhovorech s doprovody, ale i při pouhém pozorování. Při pohledu na děti na pískovišti bylo zřejmé, že děvčata a chlapci se již na první pohled od sebe liší. A to, i když mluvím o ročních dětech, které se svým vzhledem liší jen pomálu. Vyskytoval se zde jev, který Ruth Hartleyová (in Oakleyová 2000: 132-133) nazývá „socializace manipulací“ a to prostřednictvím oblečení, které měly děti na sobě. Chlapci byli nejčastěji oblečeni v modré, zelené, červené (barvy amerických superhrdinů, jak mi objasnily maminky třech chlapců) či v maskáčovém vzoru. Dívky pak ve světlých pastelových barvách. Nejčastěji v růžové. Snad nebylo dívky, která by na sobě neměla kus oblečení nebo nějakého doplňku (například gumičku nebo sponku do vlasů) v růžové barvě (srov. Renzetti, Curran 2005: 108). Toto barevné rozlišení platilo napříč všemi věkovými kategoriemi, které jsem na pískovišti pozorovala (od jednoho roku po šest let). Též nápisy a potisky na oblečení se lišily - u chlapců jednoznačně vítězily nápisy jako „skate“, „rugby“, „champion“, obrázky superhrdinů, náradí a aut. Dívky naopak měly na oblečení potisky motýlků, koníčků, Hallo Kitty a nápisy jako „love“ a „cute“.

Dětské oblečení je jedním z hlavních rozpoznávacích znaků, které rodiče používají ke sdělení pohlaví jejich dítěte okolí. Renzetti a Curran (2005: 110) považují výběr oblečení za nejzákladnější způsob, jimiž rodiče utvářejí svět svých dětí podle genderových vzorů. Avšak jsou si toho rodiče vědomy, když oblečení kupují? Snaží se záměrně dělat z chlapců sportovce, závodníky, vojáky či šampióny? A u dívek demonstrovat mírumilovnost, nevinnost, roztomilost lásku či vztah k přírodě (obrázky zvířat) (srov. Renzetti, Curran 2005: 108-109)? Když jsem se bavila s maminkami na téma výběru oblečení, odpovídaly mi, že své děti oblékají do takového a takového oblečení, protože se jim to jednoduše líbí, a že to k chlapcům a děvčatům patří, že i když nechtěly své děti striktně oblékat do holčičího/ klučičího, tak neodolaly. I když si rodiče nejsou plně vědomy genderově socializační síly oblečení a nekupují jej se záměrem nasměrovat svého potomka k vývoji příslušné genderové role, je jejich výběr nevědomky prostoupen genderovými stereotypy.

Během pozorování jsem se též setkala s představami doprovodů, jaké chování či vlastnosti k dětem určitého pohlaví patří či nikoli. V první řadě se jedná o pláč. Ten je dle doprovodů povolen u dívek a nikoli u chlapců, protože brečí jen „baby“. „Správní kluci“ totiž nepláčou a jsou hned nazýváni uplakánky. Zatímco dívky jsou vedeny k tomu, aby hovořily a projevovaly

své emoce, chlapci jsou naopak vedeni k jejich potlačování a asertivitě (Karsten 2006: 66; Renzetti, Curran 2005: 112). Jako příklad uvádím situaci, která během pozorování nastala:

Čtyřletý chlapec sedí na okraji pískoviště stranou od dětí a pošťukává. Jeho maminka mu po chvíli říká: „Proč nestavíš hrad s klukama a kňouráš tu? Podívej, dyť ani Viktorka takhle nebulí!“ Viktorka byla dívka vedle, tříletá dcera kamarádky maminky čtyřletého chlapce. (Terénní poznámky, 17. 7. 1015).

Vlastnost, která zase naopak nepatří k dívkám, je bojovnost. To pramení z rozdílných výchovných cílů, které jsou rodiči stanoveny dle pohlaví dítěte. Zatímco chlapci jsou vedeni k projevům síly, sebevědomí a nezávislosti, je děvčatům vštěpována slabost, křehkost a empatie (Karsten 2006: 68). Pro ilustraci uvádím příklad z pozorování ve Funparku Panda:

Tatínek si hrál s chlapci (jeden rok, pět a šest let) v bazénku s plastovými kuličkami koulovanou – házeli na sebe kuličky a snažili se druhému uštvědit co nejvíce zásahů. Kuličky létali ven mimo bazének, tropili poměrně velký hluk. Po chvíli je přišla maminka dvou chlapců (pěti- a šestiletého) zklidnit, ale bylo jí tatínkem ročního chlapce řečeno: „ Tohle je boj, tomu maminky nerozumí!“ . (Terénní poznámky, 26. 2. 2016).

Během jiných pozorování jsem zaznamenala další jev, který je dle Ruth Hartleyové (in Oakleyová 2000: 132-133) důležitý v procesu vývoje genderové identity a genderové role. Je jím „verbální pojmenovávání“, při kterém jsou na děti verbálně přenášeny aspekty genderové role. Docházelo k němu například při povzbuzování dvouletého chlapce tatínkem, aby „udělal tygra“. Chlapec se pousmál a začal „řvát“ jako tygr. Dále se několikrát opakovaly výrazy jako „Ty jsi ale velkej kluk!“ či „No ty máš ale káru!“. U dívek jsem zaznamenala povzbuzování typu „Ty jsi ale šikovná kuchařka!“ nebo „Ty jsi ale zahradnice!“. Též jsem postřehla, že dívkám byla dávána za úkol starost o mladšího sourozence. Veškerá tato povzbuzování vedou k podpoře tradiční maskulinity a feminity v našem kulturním kontextu.

7.3 Reflektování genderu a genderových stereotypů

U této výzkumné otázky spojuji dohromady to, jaké jednání jsem u doprovodů zaznamenala a jaké odpovědi mi při rozhovorech poskytovaly. Také jsem se snažila získat odpovědi na to, zda je gender (použila jsem vlastnosti a dovednosti) dle nich cosi vrozeného nebo něco postupně utvářeného. Mým záměrem tak bylo zjistit, zda se doprovody, které se

přiklání k první odpovědi, chovají rozdílně od doprovodů přiklánějících se k odpovědi druhé (ve vztahu k dětem).

Poskytnuté odpovědi jsem rozdělila do tří kategorií. První dvě měly jeden společný jmenovatel – doprovody které takto odpovídaly, vycházely z toho, že kategorie gender je cosi přirozeného, vrozeného. Třetí kategorie odpovědí naopak směřovala k tomu, že je to cosi naučeného, postupně získávaného. V první kategorii odpovědí se tedy vyskytoval názor, že gender je cosi vrozeného. Tento názor byl například jednou maminkou odůvodňován tím, že prý doma její pětiletá dcera nemá žádný mužský vzor a i přesto vykazuje známky maskulinity (konkrétně uvedla, že jí její dcera přijde „klučičí“). Odpovědi mnou zařazené do druhé kategorie sice uvádějí, že jednání rodičů a okolí s dětmi má vliv na utváření jejich vlastností a dovedností (což by naznačovalo, že si myslí, že gender je postupně utvářený), ale dále pak bylo řečeno, že s dětmi se zachází rozdílně (v závislosti na tom, zda se jedná o chlapce či dívku), protože ony samy se rozdílně chovají a rozdílné chování rodičů je tak pouze reakcí na rozdílné chování dětí - kluci jsou dle nich zlobivější a živější, dívky klidnější a méně ukřičené a snáze se s nimi dá domluvit, a proto se k nim také chovají rodiče a okolí jinak (srov. Renzetti, Curran 2005: 111; Karsten: 2006: 64-65). Pouze jedna maminka se svou odpovědí lišila, a proto jsem pro její odpověď vytvořila třetí kategorii. Dle jejího názoru je gender spíše postupně vytvořený, naučený. Toto své tvrzení odůvodňuje tím, že její manžel je profesionální sportovec a dceru (pět let) k tomu hodně vede a díky tomu dle ní vykazuje známky chování, jež jsou (v západní společnosti) považovány za chlapecké – například soutěživost nebo větší „divokost“.

Když jsem se doprovodů ptala, zda si nejsou vědomy toho, že by k dětem mohly přistupovat rozdílně na základě toho, zda se jedná o chlapce či dívku, bylo mi ve většině případů řečeno, že konkrétně jejich děti si mohou hrát, s čím chtějí, oblečení i hračky si vybírají také samy (i když připouštěly, že k genderově stereotypnímu chování vůči dětem v naší společnosti dochází). Zkrátka, že ony samy jim poskytují volnost výběru a to, že dětský výběr hraček, oblečení i chování stereotypně odpovídá jejich genderu, pramení z dětí samotných a jejich vlastní volby. Tohoto názoru byly i maminky, které dříve při odpovídání připouštěly určitou roli výchovy a tlaku okolí pokud jsme se o genderu bavili obecně (včetně maminky, která byla názoru, že gender je něco, co se postupně utváří v průběhu socializace). Zde se však rozchází chování deklarované a pozorované, jelikož v chování všech doprovodů šlo nalézt známky genderových stereotypů (o konkrétních projevech jsem hovořila výše) – ať už se například jednalo o genderovou manipulaci nebo verbální oslovování. A to bez rozdílu na názor o povaze genderu. To poukazuje na to, o čem hovoří Oakleyová ve své knize Pohlaví, Gender a společnost

(2000: 134) - vynakládané úsilí na vytvoření příslušné genderové role je často neuvědomované a rozdílná reakce na chlapce a dívky je vkládána jako odpověď na přirozené rozdíly mezi dětmi (chlapci a dívkami). Oakleyová (tamtéž) dále uvádí, že schopnost dítěte si vybrat hračky vhodné jejich pohlaví, je již signálem toho, že dítě si vytvořilo pevný základ odpovídající genderové role.

Chování dětí i rodičů se liší (na základě výpovědí doprovodů) též v závislosti na prostředí, ve kterém se vyskytují. V soukromí je dětem dovoleno překračování genderové hranice v daleko vyšší míře než na veřejnosti. Ve skrytu domova nebo ve společnosti nejbližších přátel mají děti větší volnost ve výběru hraček či herních aktivit, nežli za přítomnosti širší veřejnosti. Tato tendence „nevybočovat“ je přenášena z rodičů na děti, kteří se též snaží těmto utkvělým představám o „správné ženě“ a „správném muži“ nevymykát, což má za následek nejen přizpůsobení jejich chování genderovým stereotypům, ale má to i vliv na jednání s dětmi (srov. Lippa 2009: 253). Poté, co si dítě vytvoří základ genderové role, vybírá si dle ní i příslušné herní předměty. Důvodem vybočování - například ve zmíněném výběru hraček dle pohlaví – pouze ve skrytu domova může být (již v předchozí kapitole zmíněné) ostré odsuzování genderově nepřiměřeného chování ze strany vrstevníků (Renzetti, Curran 2005: 121). Tento postoj je však přijímán i doprovody, jak ukazuje následující situace:

Tři maminky sedí na lavičce, jejich děti (všechny dívky, dva, tři a pět let) si hrají na pískovišti. S maminkami jsem se bavila o hračkách, se kterými si jejich dcery hrají. Jedna z maminek prohodila: „Když k nám přijde nějaký kluk na návštěvu, tak si hraje třeba s kuchyňkou nebo si taky často hraje s kočárkem. Ale asi by bylo dost divný, kdyby tady teď prošel po sídlišti nějaký kluk a tlačil kočárek.“ To vzbudilo pobavení a všechny maminky se té představě zasmály. (Terénní poznámky, 20. 4. 2016)

8 Závěr

V rámci výzkumu na pískovišti jsem prostřednictvím zúčastněného pozorování a neformálních interview zjišťovala, jakým způsobem dochází k reprodukci genderových stereotypů mezi dětmi a zda jednají rodiče (doprovody) s dětmi genderově stereotypním způsobem a zároveň, jak doprovody gender a genderové stereotypy reflektují. Nachází se zde tedy dvě oblasti, ve kterých jsem genderové stereotypy zkoumala – oblast dětí a oblast doprovodů.

Co se týče dětí a jejich genderových projevů, je zde jistá souvislost s věkem, kterou jsem v rámci analýzy musela brát neustále v potaz, aby nedošlo k záměně rozdílného přístupu k dětem nebo rozdílného chování dětí na základě pohlaví nebo pouze na základě jejich věku. Děti si utvářejí genderovou identitu přibližně do druhého roku života, kdy si začínají být vědomy vlastního genderu i genderu lidí kolem sebe (srov. Renzetti, Curran 2005: 93; Oakleyová 2000: 126-129; Smetáčková 2005: 19-20). To jsem mohla zaznamenat i během pozorování na pískovišti, kdy s věkem dítěte rostla i genderově stereotypní volba herní aktivity, herního partnera či výběru hraček k hraní, což může v okolí budit dojem, že tyto preference a projevy jsou přirozeného charakteru, ačkoli jsou známkou toho, že je u dítěte již vytvořen základ příslušné genderové role díky předchozímu genderovému formování. Malé děti si vybíraly k hraní hračky nezávisle na jejich genderové příslušnosti, avšak primárně jim byly na pískovišti poskytovány doprovody pouze hračky odpovídající jejich genderu (v kontextu západní společnosti) (srov. Oakleyová 2000: 48, 134).

Děti do dvou let se nejčastěji věnovaly hře samostatné, což by odpovídalo rozdělení typu herní aktivity dle věku, jak uvádí Sussana Millarová ve své knize Psychologie hry (1978: 221, 227). Děti starší dvou let utvářely při hraní nejčastěji skupinky po dvou. S vyšším věkem (tři roky a více) šlo postřehnout jistou preferenci herního partnera stejného genderu a to zejména ze strany chlapců. Tato větší genderová vyhraněnost šla postřehnout i ve výše zmíněném výběru hraček, což může být důsledek usilovnější genderové socializace u chlapců ze strany rodičů, která souvisí se strachem z posměchu a hodnocení jako méně oblíbených ze strany jiných chlapců, což poukazuje na jistou známku genderových stereotypů ve smýšlení dětí (srov. Renzetti, Curran 2005: 121).

Co se týče herních aktivit, vyskytovala se u dívek napříč všemi věkovými kategoriemi (jeden rok až šest let) nejčastěji hra „na vaření“, která byla rodiči aktivně podporována chválou

a poskytováním k ní vhodných předmětů. To koresponduje s mechanismy teorie sociálního učení, kdy jsou dívky chváleny za genderově odpovídající jednání, naopak za hlučné projevy a agresivnější chování jsou napomínány a trestány (srov. (Jarkovská 2007: 19; Smetáčková 2005: 20). Obecně lze tedy říci, že herní aktivity dívek měly klidnější a tišší průběh a odehrávaly se převážně v prostoru pískoviště. Herní projevy chlapců byly naopak hlučnější, pestřejší a místy se známkami agresivnějšího chování častěji byl v jejich rámci opuštěn vnitřní prostor pískoviště. Nejčastěji se jednalo o aktivitu stavění (hradů, silnic, tunelů). Opět zde docházelo k povzbuzování daných aktivit doprovody a vyšší toleranci projevům násilí nežli u dívek, které z pohledu společnosti k chlapcům patří díky jejich „živější“ povaze (srov. (Jarkovská 2007: 19; Smetáčková 2005: 20).

Genderové projevy dětí, ale i doprovodů (rodičů), se však liší v závislosti na prostředí, ve kterém se nacházejí. Z rozhovorů s doprovody jsem se dozvěděla, že jak chlapci, tak děvčata mají svým způsobem zájem o hračky opačného genderu, avšak projevy tohoto zájmu lze sledovat jen v soukromí domova, zatímco na veřejnosti se projevy dětí striktně shodují s jejich genderem. To nasvědčuje o povědomí předškolních dětí o tom, co se od nich ve společnosti na základě jejich pohlaví očekává a tomu tak automaticky na veřejnosti přizpůsobují své počínání. Toto přizpůsobování však má své kořeny u rodičů dětí, jejich tendence nevybočovat a nevymykát se je na děti přenášena prostřednictvím genderové socializace. Pokud by oni sami dětem v soukromí netolerovali v mnohem větší míře překračování pomyslné genderové hranice nežli na veřejnosti, mohlo by k němu u dětí jen stěží docházet.

Co se týče doprovodů, zastihla jsem na pískovišti téměř výhradně ženy, proto si nedovolují zobecnovat rozdílný přístup k dětem v závislosti na tom, zda se jedná o mužský či ženský doprovod. Rozdíl jednání doprovodu s dětmi v závislosti na pohlaví dítěte již však zaznamenat šel a to zejména při hře s nejmladšími účastníky (jeden až tři roky), kterým dělali rodiče při hře společníka a řídili její průběh. Hry rodičů s dívkami se tematicky točily kolem domácnosti (viz. „vaření“ například) a byly klidnější. Pokud si hráli rodiče s chlapci, jednalo se o hry akčnějšího rázu (například střílení z vodních pistolí či šermování větvíčkami)(srov. Renzetti, Curran 2005: 112). Jednalo se o jev, který Ruth Hartleyová (in Oakleyová 2000: 132-133) nazývá „vystavení aktivitě“, při kterém jsou chlapci a dívky podněcováni k rozdílným typům činností, se kterými se identifikují jako se součástí jejich genderové role.

V zasahování doprovodů do dění na pískovišti jsem též zaznamenala, že děvčatům je více razeno, co mají dělat a obecně jim je do průběhu hry více zasahováno. Chlapcům bylo naopak

určité chování spíše zakazováno a to hlavně v souvislosti s tím, aby neublížili ostatním dětem díky své „divokosti“. To nasvědčuje tomu, co uvádí A. Oakleyová ve své knize Pohlaví, Gender a společnost (2000: 132) – chlapcům je poskytována větší volnost a samostatnost (včetně výběru a průběhu hry).

K rozdílu v jednání s dětmi na základě jejich genderu dochází i v případě trestání – dívkám byly v případě, kdy provedly něco nevhodného (když zlobily), dáno pouze slovní napomenutí – například v podobě slovního spojení „bud' nyní“ U chlapců bylo obdobou „bud' nyní“ plácnutí přes zadek. Mírnější praktiky (verbální) k usměrnění dívek mohou být důsledkem vnímání dívek jako křehčích a snáze se ovládajících. Chlapci jsou naopak od přírody považováni za „zlobidla“ a „neposedy“ a z toho důvodu se právě k jejich usměrnění častěji používají fyzické tresty (viz. Plácnutí přes zadek) (srov. Oakleyová 200: 132; Renzetti, Curran 2005: 112).

Během pozorování šlo postřehnout u doprovodů genderové stereotypy například ve snaze o rozlišení dívek od chlapců a demonstrování jejich genderu a to zejména pokud jde o oblečení, do kterého své děti oblékali. To koresponduje s jevem, který Ruth Hartleyová (in Oakleyová 2000: 132-133) nazývá „socializaci manipulací“. Oblečení dívek a chlapců se lišilo nejen barevně, ale i pomocí napisů a obrázků. Rodiče si (soudě z rozhovorů s nimi) si však nejsou plně vědomi genderově socializační síly oblečení, avšak jejich výběr je až křiklavě stereotypní. Též jsem zaznamenala jev, který Ruth Hartleyová (tamtéž) nazývá „verbální pojmenovávání“, a při kterém jsou na děti verbálně přenášeny aspekty genderové role. To jsem zaznamenala například při chválení chlapců slovy „Ty jsi ale velkej kluk“ nebo „No ty máš ale káru!“. U dívek naopak větami jako „Ty jsi ale šikovná kuchařka!“ či „Ty jsi ale zahradnice!“.

S dívkami je ze strany doprovodů též stereotypně spojován pláč, ačkoli jsem za dobu pozorování viděla na pískovišti brečet více chlapců nežli dívek. Chlapci pláč používali v různých situacích – nejen v souvislosti s bolestí, ale i pokud se jim něco nelíbilo, chtěli na sebe upoutat pozornost či potřebovali na toaletu. Ve většině případů tato metoda upoutání pozornosti fungovala více jak dobře. Pohotová reakce doprovodů je možná do jisté míry dána tím, že zatímco děvčata jsou více vedena k hovoření o emocích a jejich projevování, jsou chlapci naopak vedeni k jejich potlačování protože „správní kluci“ nepláčou, a proto je zde snaha o co nejrychlejší vyřešení daného problému (Karsten 2006: 66; Renzetti, Curran 2005: 112)

Gender je dle názorů doprovodů něco spíše vrozeného, dané od přírody nežli získané výchovou. I když rodiče připouštějí, že lidé se chovají k chlapcům a dívkám rozdílným způsobem, je to dle nich pouze reakce na to, že oni sami (dívký a chlapci) se chovají rozdílně

v závislosti na svém pohlaví. Pokud se jednalo o konkrétní doprovod a jejich konkrétního potomka, tak zde dle doprovodu k žádnému rozdílnému (genderově stereotypnímu) přístupu nedochází. Nutno říci, že zde dochází k rozporu mezi deklarovaným a pozorovaným chováním (o jehož konkrétních projevech jsem pojednávala výše). To poukazuje na to, co uvádí Oakleyová ve své knize Pohlaví, Gender a společnost (2000: 134) – že vynakládané úsilí na vytvoření příslušné genderové role je často neuvědomované. Z rozhovorů jsem též získala pocit, že genderové stereotypy představují pro doprovody něco špatného, něco, čím by omezovaly dětem jejich svobodu (což je do jisté míry pravda) a to je možná důvodem, proč se od projevu genderových stereotypů v jejich vlastním chování při rozhovorech tak striktně distancovaly. Avšak snahu o jejich narušení jsem nezaznamenala.

Během zúčastněného pozorování byla naplněna řada očekávání, která jsem před výzkumem měla. Ať už se například jednalo o hračky dětí, preferenci herního partnera stejného pohlaví či některé reakce rodičů na jednání dětí. Avšak co mě překvapilo, byla míra, do jaké jsou genderově stereotypní chování a smýšlení reprodukovány nevědomky. To poukazuje na to, nakolik jsou tyto stereotypy vžité a nakolik lidé jednají automaticky, podle společností vytvořených vzorců chování, což může být na druhou stranu také z toho důvodu, že je to vlastně jednodušší, než hledat vlastní způsoby, jak se v dané situaci zachovat. Ale proč lidé mění své chování v souvislosti s tím, kde neboli spíše v čí společnosti (kruhu rodiny či nikoli) se nacházejí? Proč jsou tolerantnější k jednání, které neodpovídá genderu jednajícího, v soukromí nežli na veřejnosti? Tento jev tedy nasvědčuje o jisté tendenci chtít se alespoň dočasně vymanit z pohlavně-genderového systému společnosti a tedy o samotném povědomí jeho existence. Avšak jak ukazuje výzkum – snaha nepřekračovat genderové hranice a jednoduše nevyčínat, převládá. Díky strachu z odsouzení, možná částečně díky výše zmíněné pohodlnosti.

Seznam literatury

- Abu Ghosh, Y., Grygar, J., Skovajsa, M. (2007). *Zaostřeno na etnografický výzkum. Úvodem k monotematickému číslu „Sociální antropologie v postsocialismu“*. Sociologický časopis (43) 1: str. 6 – 12.
- Badinterová, E. (1999). *XY. Identita muže*. Bratislava: Aspekt.
- Badinterová, E. (2005). *XY. O mužské identitě*. Praha – Litomyšl: Paseka.
- Bosá, M. (2003). *Prečo je tá láska taká ťažká*. In Cviková, J., Juráňová, J. (ed.). *Rodové stereotypy a ich dosledky: ružový a modrý svet*. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt.
- Bosá, M., Minarovičová, K. (2006). *Rodovo citlivá výchova*. Bratislava: EsFem.
- Corbinová, J., Strauss, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Cviková, J. (2003). *Nerodíme sa jako ženy a muži*. In Cviková, J., Juráňová, J. (ed.). *Rodové stereotypy a ich dosledky: ružový a modrý svet*. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt.
- Cviková, J., Juráňová, J. (2003). *Rodové stereotypy a ich dosledky: ružový a modrý svet*. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt.
- Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Gjuričová, Š. (1999). *Konstrukce gender: maskulinita a feminita z odlišných perspektiv*. In Věšínová-Kalivodová, E., Maříková, H. (ed.). *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jarkovská, L. (2007). *Gender, genderová socializace a její role v pedagogice*. In Babanová, A., Miškolci, J. (ed.). *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, o. s.
- Jarkovská, L. (2005). *Ve škole je gender všude kolem nás*. In Vlková, K., Smetáčková, I. (ed.). *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Jeřábek, H. (1993). *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha.

- Karsten, H. (2006). *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál.
- Knotková-Čapková, B. (2011). Úvod: Gender v interdisciplinární perspektivě. In Knotková-Čapková, B. *Gender v interdisciplinární perspektivě: mezi obzory*. Praha: Gender Studies.
- Lipka, R. A. (2009). *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia.
- Lišková, K. (2003). Zrcadlo, zrcadlo, řekni. In Cviková, J., Juráňová, J. (ed.). *Rodové stereotypy a ich dosledky: ružový a modrý svet*. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt.
- Meadová, M. (2010). *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: SLON.
- Millarová, S. (1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
- Murphy, R. F. (1998). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON.
- Oakleyová, A. (2000). *Pohlaví, Gender a společnost*. Praha: Portál.
- Renzetti, C., Curran, D. (2005). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Smetáčková, I. (2005). Gender a osobnost člověka. In Vlková, K., Smetáčková, I. (ed.). *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Šiklová, J. (1999). Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v české republice. In Věšínová-Kalivodová, E., Maříková, H. (ed.). *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund.
- Valdrová, J. (2006). *Gender a společnost (vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Internetové zdroje:

Heřmanský, M. (2009/2010). *Kvalitativní analýza dat. Úvod do společenskovědního výzkumu*. FHS UK Praha. [cit. 2015-04-20] Dostupné z WWW: <<http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614>>.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Leták s dívčími a chlapeckými hračkami	27
Obrázek 2 Fotografie prvního z popisovaných pískovišť	30
Obrázek 3 Fotografie druhého pískoviště	30
Obrázek 4 Fotografie Funparku Panda	31
Obrázek 5 Funpark Panda, hrací prostor	32