

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

Katedra Genderových studií

**Genderové aspekty studia a pedagogické
praxe učitelek v mateřské škole**

Diplomová práce

Petra Boumová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Havelková, Ph.D.

Sokoleč 2016

Anotace

Cílem této práce je reflektovat zkušenosti učitelek a odhalit jejich postoje a názory v souvislosti se studiem a jejich prací v mateřské škole. Jak reflektují svou zkušenost se studiem na pedagogické fakultě? A jak ji dávají do souvislosti se svou profesí učitelek? Jaká genderová témata zvýznamňují, když mluví o studiu a vlastní praxi v mateřské škole? A jaké spektrum názorů a postojů zastávají vůči genderovým aspektům své praxe? Kombinuje přitom dva zdroje analýzy, které se prolínají a doplňují. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a polostrukturované rozhovory s učitelkami, které jsou zároveň, které jsou zároveň absolventkami či studentkami kombinovaného oboru Učitelství pro mateřské školy.

Anotation

The aim of this work is to reflect the experiences of teachers and reveal their attitudes and opinions in connection with the study and their work in kindergarten. How they perceive their experience of studying at the faculty of education? And how they understand their position of students in the context of their profession? Which gender issues are they talking about in connection to their studies and practice in kindergarten? What range of opinions and attitudes they hold against gender aspects of their profession? The work combines two sources of analysis to be interconnected and complement. That is the Framework educational program for preschool education and interviews with teachers.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených na seznamu, který tvoří přílohu této práce.

Poděkování

Ráda bych v této části poděkovala své vedoucí práce, PhDr. Haně Havelkové, Ph.D., za její cenné rady a pomoc při vypracování této práce.

OBSAH

1 Úvod.....	7
2 Teoretická část	9
2.1 Institucionální zajištění předškolního vzdělávání v ČR	9
2.1.1 Základní vymezení pedagogických pojmů:	9
2.1.2 Historický exkurz do předškolního vzdělávání – postavení žen	11
2.1.3 Formální kurikulum - základní dokumenty předškolního vzdělávání.....	13
2.2 Gender v předškolní pedagogice	17
2.2.1 Vymezení základních pojmů a konceptů.....	17
2.2.2 Skryté, neformální kurikulum	21
2.2.3 Genderové aspekty komunikace ve třídě.....	23
2.2.4 Hra a hračka z hlediska genderu	25
2.2.5 Genderově citlivý přístup v pedagogice	26
2.3 Mocenské vztahy v prostředí institucí	31
2.3.1 Moc a genderovanost institucí.....	31
2.3.2 Dominance a subjektivita ve vzdělávacích institucích.....	34
2.3.3 Jane Suterland: Kritika pohledu na gender ve vzdělávání.....	35
3 Analytická část.....	38
3.1 Metodologie výzkumu.....	38
3.1.1 Techniky sběru dat, výběr vzorku	39
3.1.2 Analýza dat	40
3.1.3 Etika výzkumu a reflexe vlastní pozice.....	41
3.2 Medailonky narátorek.....	41
3.3 Genderová analýza RVP PV a komentáře narátorek.....	44
3.4 Genderové aspekty studia na pedagogické fakultě.....	53
3.5 Gender v pedagogické praxi	63
3.5.1 Kategorie I: Panenka a sukně pro kluka? Proč ne!	63

3.5.2 Kategorie II: Ta společnost je masíruje.....	69
3.5.3 Kategorie III: I učitelky jsou vystaveny tlaku	75
3.5.4 Hra jako příležitost a zároveň omezující faktor.....	80
4 Závěry	83
Zdroje, literatura	85
Přílohy.....	Chyba! Záložka není definována.

1 ÚVOD

V této práci se zaměřuje na genderové aspekty studia a praxe učitelek v mateřských školách. Zaměřila jsem se přitom na následující otázky. Jak reflektují svou zkušenost se studiem na pedagogické fakultě? A jak ji dávají do souvislosti se svou profesí učitelek? Jaká genderová témata zvyznamňují, když mluví o studiu a vlastní praxi v mateřské škole? A jaké spektrum názorů a postojů zastávají vůči genderovým aspektům své praxe? Cílem je tak reflektovat zkušenosti učitelek a odhalit jejich postoje a názory v souvislosti se studiem a jejich prací v mateřské škole.

Téma této práce jsem si vybrala na základě vlastního zájmu, ale i potřeby, kterou jsem jako studentka genderových studií a zároveň učitelka pociťovala. Šlo mi především o to, co sama vidím ve svém okolí, o čem jsme diskutovaly s mými spolužačkami a čím jsem v průběhu studia na pedagogické fakultě procházela. Z vlastní pozice cítím, že tematizovat gender v prostředí školní třídy – především na předškolním stupni vzdělávání je velmi důležité, protože právě v tomto věku se formuje osobnost jedince, osvojuje si normy společnosti a vyvíjí se jeho myšlení a osobnost. Mě samotnou zajímalo, jak mé spolužačky vnímají genderová témata, která vycházejí z jejich studia a praxe a jak samy tato témata chápou. Proto jsou účastnicemi tohoto výzkumu učitelky, které jsou zároveň absolventkami či studentkami kombinovaného oboru Učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

Propojení studia a pedagogické praxe vychází ze snahy komplexněji popsat zkušenosti narátorek, které tak mají v systému vzdělávání velmi specifickou pozici. Zatímco se identifikují především jako učitelky, v rámci univerzity vstupují do role studentek. Je proto zajímavé sledovat, jak dochází k vyjednávání jednotlivých pozic a jestli tyto pozice ovlivňují pohled narátorek na samotné studium.

Podstatným hlediskem tak budou tyto pozice narátorek ve vzdělávacích institucích. Na školu a obecně na vzdělávání pohlížím jako na instituci, která reprodukuje tradiční hierarchie a mocenské struktury. Pro dokreslení analýzy z institucionálního hlediska jsem se tak rozhodla zapojit i analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní

vzdělávání (RVP PV)¹, který je základním kutikulárním dokumentem, který na státní úrovni poskytuje rámec předškolnímu vzdělávání, definuje jeho základní cíle a principy. Orientace v tomto dokumentu je nutná nejen pro studium na pedagogické fakultě, ale i pro samotnou praxi vyučujících. Odhaluje tak, jaká pozornost je genderovému aspektu věnována na státní úrovni. V RVP PV jsem identifikovala genderová témata, která jsem následně zapojila do rozhovorů s narátorkami.

Práce tak kombinuje dva zdroje analýzy, které se prolínají a doplňují. Jedná se o RVP PV a polostrukturované rozhovory s učitelkami. Původně jsem do práce chtěla zapojit i analýzu internetové diskuze, která proběhla v rámci učebního předmětu Praxe v mateřské škole na fakultě UHK. Jejím prostřednictvím studentky předmětu popisovaly své zkušenosti s prací s dětmi. Nakonec jsem se ale z časových důvodů rozhodla tuto část analýzy vynechat a soustředit se na samotné rozhovory. Materiály jsem analyzovala axiálním kódováním podle metody Strausse a Corbinové (1999).

Teoretická část se věnuje představení institucionálního zajištění předškolního vzdělávání a nabízí krátký pohled do historie. Pozornost je věnována především aspektu genderu v předškolním vzdělávání, kde vycházím z předpokladu přítomnosti skrytého kurikula, které se prolíná s formálním. Pozornost věnuji hierarchickým a patriarchálním strukturám, na kterých je postaven systém vzdělávání. Protože velkou část analýzy tvoří hledisko institucionální, věnuji se i mocenským vztahům v rámci vzdělávacích institucí.

Metodologická a analytická část představuje průběh samotných rozhovorů a předkládá výsledky analýzy. Je rozdělena na tři části, které se však úzce prolínají – jedná se o analýzu genderových aspektů Rámcového vzdělávacího programu v souvislosti s komentáři narátorek, zkušenosti se studiem na pedagogické fakultě a následně identifikaci a analýzu genderových aspektů samotné praxe narátorek.

¹ Vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2004, formuluje obecné požadavky na systém předškolního vzdělávání v podobě rámcových cílů a oblastí, jejich prostřednictvím pedagog či pedagožka rozvíjejí základy klíčových kompetencí.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Institucionální zajištění předškolního vzdělávání v ČR

Abychom pochopili pozici účastnic výzkumu, které prošly systémem vysokoškolského vzdělání, předkládám náhled do institucionálního zakotvení českého předškolního vzdělávání a jeho vztah s otázkami genderové rovnosti a postavení žen – učitelek – v historii i současnosti. Součástí státem daného rámce vzdělávání jsou i oficiální dokumenty, podle kterých mají vyučující postupovat při výuce.

2.1.1 Základní vymezení pedagogických pojmů:

Pedagogika. Pedagogika je společenská a humanitní věda, která se zabývá osobností jedince, osobností vychovatele a sociálním a přírodním prostředím jedince. Pohlíží na člověka v jeho společenských i biologických souvislostech a zaměřuje se na otázky jeho celoživotní výchovy a vzdělávání (Skutil, Zikl, 2011, Průcha, 2006). Základními pedagogickými kategoriemi jsou cíl (záměr a předpokládaný výsledek činnosti), prostředky (metody a formy jak dosáhnout cíle), podmínky a obsah činnosti. Ty jsou zároveň odvozeny od předpokladu, že každá lidská činnost je založena na kategoriích, které dávají smysl lidskému jednání (Opravilová, Kropáčková, 2005). Základem moderní pedagogiky (Pelikán, 1995, Průcha, 2006) je nahlížení na člověka v jeho jedinečnosti a individualitě.

Výchova a vzdělávání. Pelikán (1995) představuje pojetí výchovy jako utváření osobnosti ve třech přístupech. První z nich akcentují roli pedagoga či instituce a jejich vliv na jedince, které mají za cíl přizpůsobit jedince normám společnosti. Druhá je naopak zaměřena pouze jedince jako na subjekt vlastního formování. Funguje tak na základě představy, že nejlepší je pro dítě, abychom se vůbec nevměšovali do výchovy a nechali dítěti maximální svobodu k tomu, aby se poučilo z vlastních chyb a omylů. Třetí proud, kterým je obecně přijímán v tzv. tradičním školství hledá těžiště v interakci pedagoga/žky a dítěte.

Co se týče předškolního vzdělávání, je chápáno především jako kombinace výchovy rodinné (která převažuje) ve spolupráci s institucionální a důraz je dáván především na

socializační působení v prostředí rodiny i předškolního zařízení. Nejpodstatnějším prvkem celého vzdělávání je však důraz na individuální potřeby a možnosti dětí a uzpůsobení prostředí tak, aby bylo pro dítě vhodné a příjemné (Pecháčková, 2011).

Učitel / učitelka, pedagog / pedagožka. Osoba učitele či učitelky je v pedagogických slovnících popsána jako kvalifikovaný pedagogický pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoli typu a úrovně). Je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Kvalifikace je způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti. Získání kvalifikace vymezují příslušné právní předpisy. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících² zavádí podmínky pro kvalifikaci pedagogických pracovníků a uvádí, jaké jsou předpoklady pro výkon učitelské činnosti. Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Dnes je předškolní vzdělávání považováno za důležitý prvopočátek celoživotního vzdělávání, který je v souladu s mezinárodní standardní klasifikací. Je označován jako preprimární úroveň vzdělávání, tudíž jsou kladeny i vyšší požadavky na přípravu učitelství pro mateřskou školu. Znamená to, že pedagogickým pracovníkem či pracovnící může být v této době pouze člověk se získanou kvalifikací prostřednictvím některého z výše uvedených dosaženého vzdělání.

² „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

2.1.2 Historický exkurz do předškolního vzdělávání – postavení žen

Instituce předškolního vzdělávání na našem území má již dlouhou tradici, která sahá až do poloviny 19. století. V roce 1869 byl vydán říšský zákon o obecných školách, který poprvé zahrnoval i předškolní instituce³. Předškolní zařízení v různých podobách existovaly neoficiálně i před zavedením říšského nařízení⁴, po jeho zavedení se však tato zařízení stala součástí zákona a poprvé byl formulován požadavek rovného přístupu ke vzdělání v mateřské škole bez ohledu na ekonomickou situaci rodiny. V roce 1872 byl poté vydán ministerský výnos o mateřských školách a ústavěch jim příbuzných, podle kterého měly mateřské školy povinnost podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, rozvíjet děti po všech stránkách a připravovat je na vstup do školy.

Přestože si instituce i nadále mohly tvořit osnovy samy, musela je schvalovat zemská školní rada a byl poprvé formulován požadavek po kvalifikovaném vzdělávání učitelek. Do této doby měli výhradní odborně pedagogický aparát na vzdělávání muži. Po zavedení zákona, ačkoli zůstávali vedoucími ústavů, byla výchova v předškolních zařízeních – v mateřských školách, opatrovnách i jeslích svěřena ženám. Pro jejich kvalifikované vzdělání byly určeny jednoroční kurzy vedeny opět pouze muži, učiteli, jako byl Š. Bačkora a T. Vorbeš. I první teoretická literatura a vědecké pedagogické práce byly napsány především muži (K. S. Amerling, F. Mošner).

S tímto uspořádáním však nesouhlasila M. Riegrová-Palacká, na jejíž popud byla založena mateřská škola v svatého Jakuba v Praze. Její výhrady proti systému vzdělávání byly mířeny nejen na výsadní postavení mužů v čelech předškolních institucí, ale i na snahy přizpůsobit české školky jejich německým vzorům a soustředit se na všestranné vyučování dětí. V druhé polovině 19. století se v odborných časopisech, pedagogických studiích i didaktické literatuře začínají objevovat i odbornice na předškolní výchovu, například B. Ledvinková, která byla učitelkou a zároveň se stala i vedoucí kurzu pro pěstounky –

³ „Při každém ústavě (učitelském) zřídí se za příčinou praktického vzdělání chovanců škola obecná, jako škola cvičná a vzorná, a při každém ústavě ku vzdělání učitelek zřídí se také škola mateřská.“ (§ 27) Na toto zákonné ustanovení navázalo „Vynesení c. k. ministra vyučování se 22. dne měsíce června 1872 č. 4711, kterým dávají se ustanovení ve příčině škol mateřských a ústavů jim příbuzných.“

⁴ Jednalo se o tzv. „dětské zahrádky“, které byly zřizovány z iniciativy šlechty, měst či obcí. Dále byly zakládány i opatrovny v Karlíně (1832) a v Praze na Hrádku (1832).

vydávala učebnice pro budoucí pěstounky i metodické materiály⁵. Dále to byly například B. Studničková (1849 – 1934) a L. Tesařová (1857 – 1936). Podle úryvku z práce B. Studničkové si můžeme vyvodit, že péče o děti v nových mateřských školách byla umožněna všem sociálním vrstvám a již tehdy byla mířena na pracující matky, které byly primárními pečovatelkami o děti v rodině. Ty však nyní z ekonomických důvodů musely samy nastupovat do práce. „*Společenské poměry jsou dnes takové, že mnohé matky vynasnažiti se musí, aby práci svou pomáhaly muži svému rodinu četnou uživiti. – Některé matky jsou celý den z domu vzdáleny, pracujíce na výdělek; jakož i muž odchází do továrny nebo dílny po práci své.*“⁶

Po roce 1900 dochází ke zlepšení systému vzdělávání učitelek, délka přípravných kurzů se protáhla na dva roky. Brzy začal být centrem zájmu i požadavek vyššího pedagogického vzdělání, který byl v historii přednesen ještě vícekrát. Poprvé například v roce 1920 (Oprailová, Kropáčková, 2005), kdy vyšel ze samotné aktivity učitelek, které pochopily, že nestačí pouze nadání a láska k dětem, ale je potřeba mít i odborné znalosti a ty nadále prohlubovat. Roku 1921 tak byla založena první Škola vysokých studií pedagogických, kterou však až do roku 1932 mohli absolvovat jen muži. Učitelky si však mohly doplňovat vzdělání již před tím od roku 1927 v Praze, později v Brně a v Plzni, kde se mohly účastnit vysokoškolských kurzů. V první polovině 20. století lze přístup v předškolním vzdělávání charakterizovat jako snahu o respektující přístup k dítěti a využívání alternativních metod výuky oproti výuce na základních školách.

Vývoj předškolního vzdělávání v Čechách byl narušen až v roce 1948 zákonem č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství, který měl usnadnit vládě jednotný dohled nad předškolními zařízeními. V souvislosti s ekonomickými potřebami socialistického státu se začaly mateřské školy a jesle rozléhat, aby naplnily potřeby matek, které byly dosud v domácnosti a nyní byly z ekonomických či ideologických důvodů nuceny nastoupit do zaměstnání⁷. V rámci povrchní snahy státu emancipovat ženy a tím tak odstranit všechny

⁵ Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol a metodický souhrn Škola mateřská

⁶ Úvahy a ukázky z metodické z oboru mateřských škol. Božena Studničková. Urbánkova bibliotéka pedagogická: sbírka spisů pro učitele, pěstouny, rodiče a vzdělavatele lidu vůbec; sv. 164, str. 18, převzato z: Šimová, 2012

⁷ *Ženám byla jejich pracovní mobilizace předložena jako dosažení rovnosti, jako cesta jejich emancipace: rovná šance na zaměstnání a rozsáhlý, energicky realizovaný program na osvobození ženy od*

sociální rozdíly mezi jedinci, byla předškolní zařízení hojně využívána (Vodochodský, 2007; Možný, 1999). Mateřské školy postupovaly podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984, jehož základem bylo „zaškatulkování“ dětí podle jejich věku a schopností, které by si měly v určitém období vývoje osvojit.

Uvolnění tohoto systému nastalo po pádu socialistického režimu, kdy se vládní dohled nad školstvím uvolnil a zájem se opět obrátil k individuálnímu přístupu a respektujícího vztahu učitelek a dětí. Jedná se o humanistický přístup ke vzdělávání, který vedl k vytvoření moderních Rámcových vzdělávacích programů na různých stupních našeho vzdělávání (Šlégl, 2012; Mišurcová, 1980). V současné době lze hovořit o feminizaci předškolního vzdělávání – až 99% vyučujících na tomto stupni vzdělávání jsou ženy, jak je uvedeno ve Stínové zprávě o stavu genderové rovnosti v ČR z roku 2015.

2.1.3 Formální kurikulum - základní dokumenty předškolního vzdělávání

V České republice odpovídají formálnímu kurikulu základní dokumenty na státní a školské úrovni a zákony, které upravují cíle vzdělávání, vymezují vzdělávací oblasti a obsah vzdělávání. V této části uvádím stručný výklad jejich funkcí a obsahu, přičemž se zaměřuji především na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je v praktické části analyzován z genderového hlediska.

Nejdůležitějším orgánem, který se podílí na správě školství, zpracovává koncepci vzdělávání, řídí výkon státní správy, schvaluje učební plány a registruje vnitřní předpisy vysokých škol, je v České republice Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Organizace výuky na jednotlivých školách v České republice vychází z kurikulárních dokumentů, které jsou zaváděny na dvou úrovních – státní a školní. Na státní úrovni je vládní strategie v oblasti vzdělávání zformulovaná v Národním programu vzdělávání (NPV), v tzv. Bílé knize⁸. NVP upravuje tzv. „školský zákon“, tedy zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,

handicapu mateřství výstavbou sítě školek a jeslí, jež přijímaly dítě od tří měsíců (kdy tehdy končila mateřská dovolená) a nabízely i celotýdenní péči (Možný 1999, str. 154).

⁸ NPV vypracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Musí být schválen vládou a poté ještě Parlamentem ČR, aby vstoupil v platnost. Vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a je východiskem pro zpracování rámcových vzdělávacích programů.

Na NPV navazují Rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou specifické pro jednotlivé úrovně vzdělávání, tedy pro předškolní, základní a střední a vydává je MŠMT. Ty formulují celkové požadavky vzdělání a vymezují jeho cíle, obsah, prostředky a výsledky.

Na školní úrovni se vytvářejí Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Ty si vytváří každá škola dle individuálních potřeb a cílů (například v souvislosti s alternativními možnostmi vzdělávání), avšak musí vycházet ze zásad určených v RVP.

Vznik a formulace RVP PV vychází z potřeby opustit eticko-normativní přístup ke vzdělání, který byl obvyklý pro socialistickou výchovu. Ten byl považován za omezující, protože neposkytoval dostatek volnosti pro rozvoj jak učitelkám, tak jejich žákům a žákyním. Jednotné osnovy a přesné normy ve vzdělávání tak vedly ke ztrátě individuality a mířily ke konformitě. Snaha opustit tyto manipulativní praktiky tak vedly v letech 1993 – 2000 k zavedení grantových programů v oblasti předškolního vzdělávání, z jejichž výsledků RVP PV vychází. Jednalo se především o „Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ (1993), „Kurikulum mateřské školy se zaměřením na výchovu ke zdravému způsobu života“ (1999) a mezinárodní program „Začít spolu“, dále se kolektiv autorů a autorek nechal inspirovat zahraničními kurikulárními dokumenty a veřejnou diskuzí.

Výsledkem je program vzdělávání, který se snaží reflektovat mocenské nerovnosti mezi vyučujícím a žákem a upravit tento vztah tak, aby nevedl k restriktivním praktikám předchozího modelu výuky. Podstatou současného kurikula je tak výchova, kde by vyučující neměl vstupovat do vztahu jako autoritativní figura, která ovlivňuje a restriktivně ovládá dítě, ale spíše jako prvek, který upravuje podmínky, prostředí a situace, ne dítě samotné. Vyučující by tak měl vycházet z pozorování dětí, ze zjišťování jejich individuálních zájmů a potřeb a na tomto základě vytvářet učební program, který dá zároveň dětem prostor pro vlastní rozvoj.

V tomto smyslu stanovuje RVP PV elementární vzdělanostní základ, rámec vzdělání, který se snaží zahrnout všechno oblasti života dítěte ve vzájemně propojených tematických blocích a zároveň míří k rozvoji schopností, dovedností a osvojování požadovaných hodnot, norem a postojů, které jsou společností uznávané. Zároveň by se pedagog měl snažit dítě rozvíjet tak, aby mířilo k jeho zapojení do společnosti.

RVP PV byl formulován tak, aby umožňoval individuální rozvoj dítěte v rozsahu jeho možností, aby akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a aby vytvářel u dětí základní klíčové kompetence, což jsou: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

Klíčové kompetence jsou vzájemně provázané a prolínají se. Cílem předškolního vzdělávání tedy není osvojit si konkrétní dovednosti v těchto oblastech, ale především vytvořit podmínky pro další vzdělávání a seznámit děti se všemi těmito oblastmi. Úroveň kompetencí by měla být dána především schopnostmi a možnostmi konkrétního dítěte – proto jsou definovány poměrně široce s množstvím různých podob a nabídky aktivit, na jejichž základě si pedagog/žka připravuje vlastní vzdělávací obsah a přizpůsobuje ho konkrétnímu prostředí. Důležitou podstatou RVP PV je možnost využívat různých forem a metod výuky, které se odvíjejí od konkrétní situace a možností konkrétní mateřské školy.

Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání je rozdělen do 5 vzdělávacích oblastí, které obsahují navzájem propojené kategorie – dílčí cíle (co sledujeme, podporujeme u dítěte), vzdělávací nabídku (soubor praktických činností k rozvoji oblasti) a očekávané výstupy (ve formě kompetencí, které jsou pro děti dosažitelné). Jedná se o oblasti – Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět.

Mezi úkoly institucionálního předškolního vzdělávání patří především podněcování dítěte k aktivnímu rozvoji a učení, které by mělo vhodně doplňovat rodinnou výchovu, čehož by mělo být dosahováno takovým způsobem, aby bylo dítě spokojené a šťastné. Rámcové cíle (záměry) se zaměřují především na přípravu jedince pro vstup do sociálního prostředí – cílem by měl být rozvoj učení a poznání dítěte tak, aby bylo schopné zvládat nároky života, které na ně budou běžně kladeny. S tím souvisí osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, ve které se dítě bude celý svůj život pohybovat.

„Pedagog by měl postupovat s plným vědomím, že tyto cíle jsou svým způsobem univerzální, přirozené a všudypřítomné; znamená to, že nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností, působí pedagog na dítě ve všech třech cílových oblastech, a že svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje.“ (RVP PV, 2004, str. 11)

Formální kurikulum tedy obecně určuje, čeho by dítě mělo dosáhnout a navrhuje možnosti, jakým způsobem by měly vyučující postupovat. Cílem je rozvoj dítěte jak

z emocionálního, ale i fyzického, kognitivního a sociálního hlediska, tedy v rámci propojených oblastí. Zásadou je především individuální chápající přístup ke vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je povinným dokumentem pro všechny mateřské školy – samotné učitelky ho často využívají při své práci a na jeho základě tvoří školní a třídní vzdělávací plány, zaměřené na konkrétní potřeby třídy a vycházející z vlastních zájmů a postojů učitelek. Zároveň určuje koncept a směr předškolního vzdělávání a odráží v současné době preferovaný způsob pedagogické práce. Především však formuluje cíle, požadavky a podmínky předškolního vzdělávání, která by měli vyučující v mateřské škole naplňovat.

2.2 Gender v předškolní pedagogice

2.2.1 Vymezení základních pojmů a konceptů

Gender a pohlaví. Ve své práci budu s genderem pracovat jako s analytickou kategorií, jehož pomocí lze odhalovat sociální nerovnosti a hierarchie na rovině symbolické, dělby práce a individuálních identit (Harding, 1986). Gender chápu jako jeden ze základních prvků uspořádání společnosti, je konstruován a zároveň konstruuje a udržuje hierarchický sociální řád (Havelková, 2007). Genderové jevy jsou sociálními konstrukty, které se vážou na určité sociální role, hodnocení a sebehodnocení. Jsou zakotveny v sociálním řádu společnosti a vytváří představu „objektivních“ struktur, jako je pohlaví a s ním binární opozice žena - muž, sociálně chápáno jako dichotomní, biologicky a ukotvené kategoriemi (Renzetti, Curran, 2005).

Gender je vnímán jako v sociálním prostředí neustále přetvářející se, vyvíjející se koncept, který odkazuje na kulturní předpoklady, očekávání a praktiky, jež formují a kategorizují lidské jedince do sociálních kategorií „muži“ a „ženy“. Je tak vepsán do lidského těla, jehož konstrukce je sociálně determinována. Sociální podmínky formují naši zkušenost a hodnocení okolního světa. My je však vnímáme jako něco přirozeného a neměnného, ne uměle a historicky vykonstruovaného (Young 1990, Bourdieu, 2000). Je jevem sociálním a interaktivním. Nevychází tedy z nás – jedná se o soubor činností a aktivit, které děláme (Butler, 2003).

Genderový řád. Gayle Rubin poukazuje na strukturální povahu genderu, když v tomto smyslu hovoří o sex-gender systému, který definuje jako „*institucionalizovaný systém, který rozděluje zdroje, vlastnictví a privilegia osobám na základě kulturně definovaných genderových rolí*“ (Lerner, 1986, str. 238). Connell (1987) označuje tento typ uspořádání jako genderový řád, ve kterém existuje nerovnoměrné rozložení moci a privilegií na základě komplicity jedinců, vystavené na hierarchických vztazích mezi jedinci a i skupinami. Moc a společenské uznání je uděleno na základě postavení v genderových a sexuálních hierarchiích, což zároveň odhaluje i heterosexistickou povahu genderového řádu (Schilt, Westbrook, 2009).

Genderově-sexuální společenský řád v pojetí na Harding (In Šmausová, 2002) spočívá v existenci symbolického univerza, založeného na hierarchizovaném genderovým dualismu, rozdělení soukromé a veřejné sféry, společenské dělby práce, která je normativní

konstrukcí a genderových rolích – jejich učením reprodukuje symbolické univerzum a společenskou dělbu práce. Patriarchální řád, z pozice zdánlivě neviditelné a „přirozené“ dominance, využívá celou řadu prostředků, jak skrze mocenské a normativní vztahy i existující diskurzy udržovat androcentrický řád a reprodukovat a upevňovat hierarchické vztahy mezi muži a ženami (Bourdieu 2000).

Genderové rozdíly jsou ve výsledku spíše produktem, než důvodem genderových nerovností. Kategorie, do kterých se situujeme, totiž nejsou objektivně dané, ale mají relační charakter, to znamená, že dochází k jejich vyjednávání v sociálním a kulturním prostoru (Skelton, Francis, 2005). Nerovnosti se tedy opírají o předpoklady, které se zdají přirozené a nadále se reprodukují v symbolické rovině. Jedná se například o tradiční dělbu práce dle pohlaví, která přisuzuje ženám automaticky úlohu mateřství a pečovatelsví, s nimiž jsou spojeny i stereotypní představy o vlastnostech žen (empatie, obětavost, starostlivost a citlivost). (Oakley, 2000)

Maskulinita a femininita. Ze samotné hierarchické povahy genderového řádu vyplývá dominantní postavení maskulinity vůči femininitě (Connell, 1987). Ty jsou, stejně jako heterosexualita považovány za přirozené a reprodukovány prostřednictvím kulturních tradičních institucí, které zajišťují, aby ti, kteří zapadají do heteronormativních kategorií byli více privilegováni než jiní. Jedná se zároveň o vztahový koncept mezi vlastnostmi a charakteristikami maskulinity a femininity, které vyjadřují představu o binárním systému uspořádání společnosti (Pavlík, 2006).

Toto uspořádání je však zároveň hierarchické a patriarchální, protože androcentrické uspořádání společenského řádu považuje maskulinitu za dominantní normu, zatímco femininita je považována za podřadnou, odchylku od normy (Bourdieu, 2000, de Beauvoir, 1946). Z hlediska poststrukturalistických teorií však lze nahlížet na femininitu a maskulinitu ne jako na extrémní polarity, ale jako na body v prostoru různých genderových identit které si nemusí protirečnit, ale naopak se mohou spojovat v jednotlivcích (Renzetti, Curran, 2003).

Aby však genderový řád fungoval, musí být těla a pohlavní kategorie konstruovány jako binární opozice. Očekávání, že naše sexualita a identita bude s tímto řádem komplicitní produkuje heteronormativní systém, jež funguje na principu neviditelnosti a samozřejmosti tohoto procesu (Schilt, Westbrook, 2009).

Podstatná je tedy normativní povaha genderu (kdy zároveň normativní ideál není nikdy zcela naplňován) a je potřeba neustálé nutnosti jeho konstruování (Šmausová, 2002). Gender je tak neustále konstruován v sociálním prostředí a situacích a má interaktivní charakter. Jedná se tak o proces vytváření genderových rozdílů a upevňování sociálních kategorií, které nejsou přirozené, logické ani neměnné. Gender si tak sami vytváříme, ale zároveň jsme posuzováni celou společností, tudíž se snažíme do kategorií zapadnout⁹ (West, Zimmerman, 2008).

Genderová socializace. Proces, ve kterém se konstruujeme vlastní genderovou identitu tak označujeme jako genderovou socializaci. Ženy a muži se tedy nerodíme, ale stáváme se jimi (Pavlík, 2006). Pohled na tento proces však může být značně zjednodušující. Problém se socializačními teoriemi je však ten, že pohlížejí na kategorie „žena“ a „muž“ jako na ustálené a neproblematické polarizace a přehlížejí pluralitu konceptu genderu (Šmausová, 2002).

Socializační teorie, které na začátku měly kritickou funkci, se rychle proměnily v potvrzení genderové skutečnosti. Během času se ustálila představa genderu, jakou byla předchozí biologická definice pohlaví: výchova k muži či ženě implikuje celoživotní neměnné chování jako muž či žena. Genderové role sice nejsou vrozené, ale během života se stávají jakousi druhou přirozeností. Ve skutečnosti hrají všichni všechny role v závislosti na rodové konstrukci sociálního kontextu (Šmausová, 2002).

Problém nastává právě v okamžiku, když někdo performuje svůj gender jinak, mimo společensky závaznou, „přijatelnou“ podobu „mužství“ a „ženství“ (Butler, 1990). Institucionální i individuální úroveň socializace můžeme nalézt například u Sandry Bem a její teorie genderového schématu (optiky). Bem definuje genderové schéma jako „*kognitivní strukturu, síť asociací, které organizují a vedou vnímání jedince*“ (Bem, 1981, str. 355).

⁹ Na koncept „doing gender“ navázala i Judith Butler (2004), která považuje za podstatnou opačný proces, rozvolňování genderu, kdy se jedinci nechovají podle očekávaných genderových vzorců, tudíž dochází k situaci, kdy je esencialismus binárních rozdílů mezi muži a ženami, založený na pohlavních kategoriích, zpochybněn.

Genderová socializace v naší společnosti zahrnuje osvojení hned několika konceptů. Jedná se o genderovou polarizaci, androcentrismus a biologický esencialismus. Skrze tato „optická skla“ nahlížíme na naši společnost i sebe sama aniž bychom si to uvědomovali. Děti mají k hledání vzorců přirozený sklon a právě schéma podle pohlaví je jedním z užitečných schémat, protože je snadno zjistitelné a vedou k němu jasná vodítka (Bem, 1981, Renzetti, Curran, 2003).

Genderové stereotypy. Stereotyp je obvykle převzatý a neměnný soubor představ o člověku nebo skupině, který významně ovlivňuje jejich vnímání, hodnocení i postoje vůči nim. Sociální stereotypy zjednodušují orientaci a podporují zjednodušené rozlišení na „my“ a „oni“. Jsou velmi houževnaté a člověk je přebírá už v dětství či v mládí od svého okolí, z veřejného mínění i sdělovacích prostředků, často o takových skupinách, s nimiž nemá vlastní zkušenost (Petrušek, Vodáková, 1996). Genderové stereotypy ovlivňují naše chování ve třech směrech – sami se podle nich snažíme chovat a zároveň podle nich posuzujeme ostatní. Vedou k prohloubení rozdílů a podporují nerovnosti (Lippa, 2009). Negativním stereotypům ohledně schopností a charakteru jsou častěji vystaveny ženy, což může vést ke stresu a následnému zhoršení výkonu (Steel in Moskowitz, 2001).

Genderová role a genderová identita. Genderové identity jsou sociálními konstrukty, formované v průběhu našeho života prostřednictvím genderové socializace. Na základě těchto se situujeme do rolí a osvojujeme si způsoby chování s nimi spojené (Oakley, 2000). Znamená to tedy, že naše identity jsou stálé, ale naopak pohyblivé entity složené z významů a chování, které formujeme na základě kulturních hodnot, představ a očekávání, jež jsou na nás kladena. Na jejich základě se tak situujeme do genderových rolí (Kimmel, 1997). Pro některé je vstoupení do genderové role snadné a jednoduché, pro jiné je tento proces bolestivý a nepříjemný, protože aby došli uznání od ostatních, musí potlačovat sami sebe.

Podle Taylora (2001) má uznání (či zneuznání) souvislost s formováním identity. Potřeba vlastní autenticity a důstojnosti, které jsou v moderní době vyzdvihovány, vychází nejen z nás samotných, ale závisí i na druhých. Rozvíjí se totiž skrze vztahy, dialogy s druhými v osobní rovině, ale i v rovině veřejné. Genderová identita je tak naše vnitřní představa o tom, kdo vlastně jsme, která je formována prostřednictvím kombinace našich zkušeností, interakcí s okolím a institucí, které nás obklopují.

Kritiku tohoto konceptu genderové identity uvádí Šmausová (2002), která se snaží se kategorie muž a žena vyprázdnit a ukazuje, že mohou být naplněny nekoherentní identitou.

Kritizuje, že pohlavní identita je brána jako jednotná neměnná genderová identita, kterou dostaneme při narození. Poukazuje přitom na to, že genderově nekoherentní identita existuje. Objevuje se totiž rozmanitost, která existuje předtím, než ji svážeme do binárních kategorií. Nekoherentní identita tak znamená, že do těchto kategorií nezapadáme. Warner (2000) přitom upozorňuje na to, že dítě již od narození nevyrůstá v genderově neutrálním prostředí.

2.2.2 Skryté, neformální kurikulum

Jak uvádím v předchozí kapitole, v současné pedagogice převládá snaha o individuální a respektující přístup k dítěti, vycházející z historického vývoje pedagogiky a navazující na alternativní směry. Takový přístup by měl být z genderového pohledu ideálním stavem – cílem je rozvoj dítěte na základě individuálních vlastností, potřeb a zájmů, ne podle sociálních předpokladů a očekávání, která se vážou k představě biologického pohlaví.

Nicméně v praxi k takové dokonalosti edukační systém zatím nedošel. Stále se ve výuce objevují kvalitativní i kvantitativní rozdíly v komunikaci učitelstva vůči dívkám a chlapcům, rozdílný přístup a očekávání, která jsou na žáky a žákyně kladena. Přetrvává genderově stereotypní pohled na dětské aktivity, hry a zájmy, na jejichž základě vůči nim vyučující přistupují určitým způsobem a tím přispívají k formování jejich představ o genderovém společenském řádu (Renzetti, Curran, 2003; Smetáčková; 2006; Jarkovská, 2005).

Úkolem vyučujících je vytvářet prostředí mateřské školy, ve kterém se děti cítí fyzicky, psychicky i emocionálně v pohodě a rozvíjet je v souladu se schopnostmi a individuálními možnostmi dětí (RVP PV, 2004). Jako činitelé v pedagogickém procesu má činnost učitelů a učitelek významný socializační charakter strukturující nejen kulturní, ale i genderovou identitu dětí (Renetti, Curran, 2003).

Při pedagogické činnosti vycházejí učitelé a učitelky z oficiálních kurikulárních dokumentů, přičemž nejpodstatnější pro jejich praxi je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, na jehož základě tvoří vlastní školní a třídní vzdělávací plány zaměřené na konkrétní skupiny dětí. Pedagogové a pedagožky prostřednictvím těchto plánů a přímé pedagogické práce vedou děti k osvojování základů klíčových kompetencí, které rozvíjejí jejich osobnost po všech stránkách. Oficiální kurikulum ale představuje

pouze malou část učebního procesu, mnohem větší zabírá skryté kurikulum – tedy sociální komunikace, prostředí a klima třídy.

Podle Renzetti a Currana (2003) se děti jeho prostřednictvím učí „*nazírat svět určitým způsobem*“ a zjišťovat, jaká očekávání na ně budou kladena (Renzetti, Curran, 2003, str. 124) Tomu se tak děje skrze školní prostředí a komunikaci, která zde probíhá mezi vyučujícími a dětmi, ale i v kolektivu vrstevníků (Smetáčková, 2006). Skryté kurikulum je silně ovlivněno osobními vlastnostmi a zkušenostmi samotných vyučujících. Tyto charakteristiky mohou být ovlivněny genderovými stereotypy a předpoklady, přestože si to samotní vyučující nemusí uvědomovat. Jejich jednání s dětmi je poté na těchto základech ovlivněno, čímž může docházet k reprodukci genderových rozdílů.

Jedná se především o praktické projevy rozdílného jednání vyučujících vůči dívkám a chlapcům ve třídě, které podle autorek vedou k reprodukci genderových stereotypů a dělby rolí. Zároveň uvádím i kritiku tohoto přístupu (Suterland, 2000), podle které je pohled na genderovou problematiku třídy v rámci rozdílného jednání a vnímání dívek jako obětí androcentrického řádu zjednodušující, generalizující a má deterministický charakter.

Je běžné, že si vyučující nepřipouští, že by jejich výuka mohla být genderově zatížená, ale když se hlouběji seznámí s tzv. genderovým zcitlivěním, mohou ve svém chování objevit momenty, které podporují reprodukci nerovností mezi chlapci a dívkami. Výzkumy potvrzují, že žáci se z obsahu i formy vzdělávání dovídají, že muži a ženy jsou rozdílní a nerovní a že je tato nerovnost způsobena biologickými rozdíly mezi pohlavím. Těmito rozdíly se zmíněné nerovnosti ospravedlňují (Kimmel, 1997).

Také pokud se jedná o situační učení, tedy učení ze zkušenosti, z každodenního života, je důležité, aby vytvářené situace a praktické ukázky různých životních situací a souvislostí byly dítěti srozumitelné a aby dítěti nepodsouvaly myšlenku genderových stereotypů. Podstatnou část hraje osobnost vyučujících, jejich vlastní hodnoty a přesvědčení, které mohou vědomě, ale i nevědomě předávat dětem. „*Škola má vliv na utváření genderové identity každého z nás. Tím, jaké genderové očekávání klade na žáky a žákyně a jaké genderové vzorce jim předkládá, může škola podporovat nebo naopak nabourávat genderové stereotypy a nerovnosti z nich plynoucí*“ (Smetáčková, 2005, str. 73).

2.2.3 Genderové aspekty komunikace ve třídě

Důležitým momentem sociálního procesu je jazyk, jehož prostřednictvím děti se začleňujeme do sociální struktury a zároveň genderových kategorií. Osvojení struktury jazyka tak znamená zároveň osvojení společenského systému a vědomí o příslušnosti jejich členů. Jazyk není pouhým nástrojem komunikace, ale zároveň performativním aktem, skrze který se začleňují do určité skupiny. Jeho prostřednictvím se učíme významům, která jsou připisovány naší sociální realitě, která je zatížena kulturními hodnotami a normami (Renzetti, Curran 2003).

Význam našeho prohlášení je sociální produkcí, skrze kterou je svět formován, protože samotný jazyk je již nějak hodnotově zatížen – není dán objektivně, ale sám ve svém jádru je již genderován. Hodnotové zatížení jazyka také znamená, že existuje více různých významů – pouze jeden z nich si však může získat důvěryhodnost a stát se dominantním. Skrze vyjednávání o dominantních významech tak dochází k marginalizaci jiných.

Náš jazyk a vizuální zobrazování světa a koncepty, které se k tomuto aktu váží, mají přímý vztah k tomu, co je za jazykem. Díky gramatické struktuře nemáme ani moc prostoru pro to, abychom zpochybnili některá tvrzení. Jazyk totiž vytváří realitu života – tedy představu, že je vše přirozeně dáno. Je však nutné si uvědomit, že existuje pole jiných významů, které jsou marginalizovány (Hall, 2003). Samotné užívání jazyka, jeho význam a gramatická struktura je hodnotově zatížena. Genderovanost jazyka a významů, které v jeho struktuře leží, mají dopad na komunikační proces mezi jeho účastníky. Genderové zatížení pedagogické komunikace tak reprodukuje rozdíly a nerovnosti mezi chlapci a dívkami. Kritické výzkumy, které sledují komunikaci ve třídě, se zaměřují na rozdíl v kvantitativním přístupu k dívkám a chlapcům.

Podle Jarkovské (2005) je větší pozornost věnována chlapcům, protože svým chováním ji více přivolávají. Podle výzkumu Petersona je větší pozornost věnována dívkám, protože vychází z předpokladu, že dívky se dají lépe ovlivnit než chlapci (Peterson in Moskowitz, 2001). I chování dívek bývá více omezováno z hlediska očekávání určitého druhu aktivit a toho, jak jsou tyto aktivity prováděny. Chlapcům je dáno více volnosti prostoru pro fyzický pohyb, zatímco dívky v těchto případech bývají více napomínány za to, že jsou „zlobivé“ (Castaneda-Pena, 2008).

Podle výzkumů, které uvádí Janošová (2008) je problémem odlišné chování k dívkám a chlapcům – u dívek je častěji chválen jejich vzhled, při jejich oslovování jsou častěji

používány zdrobněliny. Dívky jsou častěji podporovány v ohleduplném zacházení s hračkami a pomoci druhým dětem. Zatímco pochvalné poznámky vůči chlapcům se týkají spíše jejich schopností a vzrůstu. Dívky jsou tak vedeny k tomu, aby byly „hodné pomocnice“, chlapci spíše jako „šikulové“. Také však upozorňuje na to, že samotný vyučující nevstupuje do učebního procesu genderově nezatížen vzhledem k tak velkému zastoupení žen (především v předškolním vzdělávání) je nutné si uvědomit, že jako příslušnice jedné skupiny mají pravděpodobně postoje, jednání, hodnocení i vlastní životní zkušenosti odlišné od opačného pohlaví (Janošová, 2008).

Na to navazuje i otázka kvalitativní komunikace s žáky a žákyněmi ve třídě – chlapci jsou vedeni více k samostatnosti a logickému přemýšlení. Bývají chváleni na základě dosažených cílů, zatímco dívky jsou vedeny k závislosti na sociálním okolí a rozvoji emoční inteligence. Jejich neúspěch je pak sváděn spíše na jejich osobnostní charakteristiky a schopnosti, což u nich může vést k rozvoji představy, že se k určitým činnostem „nehodí“ (Smetáčková, 2007, Moskowitz, 2001). Častým terčem kritiky je i využívání generického maskulina při oslovování dětí ve třídě, které v podstatě vylučuje z komunikace téměř polovinu ženských účastnic (Spender, 1980).

Ačkoli je povaha komunikace ve třídě mezi učitelstvem a žactvem podstatným faktorem při produkci a reprodukci genderového řádu, objevuje se již kritika vůči přístupu, jehož jádrem je podřadné a nevýhodné postavení dívek ve třídě. Podle Jane Sunderland (2000) jsou ženy a dívky zjednodušeně označovány za oběti mužské dominance ve třídě. Tento pohled na problematiku genderových rozdílů je podle autorky neúplný a zavádějící.

Podstatou autorčiny kritiky je otázka porozumění konceptu genderu jako performativního aktu (Butler, 1990), který narušuje představu o jeho deterministické povaze. Problémem však je, že většina výzkumů zaměřená na komunikaci ve třídě uvádí generalizované závěry zobrazující dívky jako pasivní oběti, aniž by hlouběji zkoumaly individuální odlišnosti. Naznamená to však, že by nedocházelo k odlišnému chování k dívkám a chlapcům nebo k dominantnímu přístupu k chlapcům. Autorka však upozorňuje na to, že výzkumy často automaticky přistupují k dívkám jako obětem systému.

Nejen, že tak dochází k reprodukci zjednodušené představy o genderu v kontextu binárních opozic a zároveň je prezentován jako jednostranný proces, který nereflektuje individuální zkušenosti jeho účastníků. Pokračuje tak v reprodukci genderových rozdílů mezi dívkami a chlapci, což vede ke generalizaci sociálních kategorií a představ o genderu samotném. Autorka vidí problém především v tom, že výzkumy podceňují individuální zájmy,

zkušenosti a motivaci účastníků tohoto procesu a především jejich prostor pro rezistenci vůči nastavenému systému.

Uznáním nejen genderových podobností, ale i individuálních rozdílů. Ačkoli je stále nutné zkoumat rozdíly v praktickém přístupu k dívkám a chlapcům, musíme zároveň upozorňovat na to, že se nejedná o objektivně dané, samozřejmé procesy – tento přístup totiž značně omezuje prostor pro jejich změnu.

2.2.4 Hra a hračka z hlediska genderu

S předškolním věkem dětí velmi úzce souvisí hra dětí, která je v tomto období hlavní náplní aktivit dítěte. Je chápána jako přirozená aktivita, kterou dítě vykonává na základě vlastního podnětu (Krejčířová, 2006). Charakter hry určuje její omezenost v prostoru a čase. Ačkoli ve hře existují paralely s okolním světem, sama se od něj odlišuje (Sokol, 2001). Hru charakterizuje pojem svobody, která je ale omezena prostorem a časem. Zároveň v ní ale nejsou kladeny hranice fantazii a představivosti.

Předškolnímu období odpovídá období symbolické hry, ve které je výrazným prvkem využívání hraček a předmětů, které fungují jako prostředky k nácvičku či nápodobě činností, které dítě vidí kolem sebe. Jejím prostřednictvím dochází k seberealizaci dítěte, které tak získává možnost experimentovat, zkoušet a zároveň se celkově rozvíjet (Kořátková, 2005).

Podle Millar (1978) jsou děti od narození podporovány k určitému typu hry na základě kategorií pohlaví. Hry zaměřené na rozvoj emocionality, péče a vztahů jsou stereotypně prisuzovány dívkám. Zatímco hry rozvíjející intelektové schopnosti a aktivitu bývají prisuzovány chlapcům. S tím úzce souvisí i genderově odlišné hračky. V následující části uvádím tabulku, která ukazuje, jak jsou ve společnosti děleny hračky na dívčí a chlapecké.

Chlapecké	Dívčí
Vojenské hračky, sportovní náčiní, akční postavy, vědecké hračky, dopravní hračky (letadlo, auto), pracovní nářadí	Panenky (a doplňky k nim – domečky, oblečení, příslušenství), úklidové soupravy, nádobíčko, kosmetická taštička, kočárek
<i>Podpora zvědavosti, vynalézavost,</i>	<i>Podpora tvořivosti, pečovatelského přístupu,</i>

<i>manipulační a konstrukční dovednosti, soutěživost, agresivita</i>	<i>atraktivita</i>
Neutrální: Medvídek, tabule, telefon, míč, stavebnice	

Tabulka 1: Genderové dělení hraček (Boumová, 2012)

Genderová socializace probíhá i prostřednictvím hraček, toto dělení je ale umělým konstruktem (Renzetti, Curran, 2005). Hračky formují genderovou identitu dětí. Samotné jsou ale výtvorem dospělých a zároveň jsou jim dospělými poskytovány. Zájem o určité typy hraček je přitom vytvořen uměle prostřednictvím reklamy a marketingu. Cross (1997) tak upozorňuje na to, že samotný výběr hraček je již od narození dítěti předkládán na základě genderových odlišností. Těmi, kdo tyto odlišnosti reprodukuje a konstruuje, jsou dospělí. Prostřednictvím tohoto procesu se vytváří umělá představa, že děti preferují určité hračky na základě vlastního zájmu. Ve skutečnosti je však jejich výběr silně ovlivněn společností.

Podle výzkumu Martin (2005) dochází k genderové diferenciaci nejen mezi samotnými hračkami, ale i mezi tím, jak je nahlíženo na nonkonformní hru dívek a chlapců. Častěji je považována za problematickou především ze strany chlapců, kteří normy překračují. Nekonformní hra bývá ze strany rodičů spojována i s poruchami identity a je považována za problém. Snaha navrátit chlapce do společensky genderových norem vede k reprodukci rozdílů a nerovností. Martin naopak poukazuje na to, že nekonformní chování je užitečné nejen pro děti, ale i pro společnost.

2.2.5 Genderově citlivý přístup v pedagogice

Klima třídy a sociální interakce vyučujících i dětí je podle výzkumů uvedených v předchozí části genderově zatíženo a formuje osobnost a chování dětí ve třídě. Z hlediska státního zajištění vzdělávání pedagogů a pedagožek oficiálně postupuje MŠMT podle přijatých Priorit a postupů při prosazování rovnosti mužů a žen v roce 2013. V jeho rámci proběhl v roce 2013 seminář na téma „Genderová problematika ve školství“. Od roku 2014 do roku 2020 byla schválena Strategie pro rovnost žen a mužů v České republice. V rámci této strategie byl vznesen požadavek, aby na školách bylo zajištěno vzdělávání v oblasti genderových témat a přepracovány učebnice.

V Bílé knize – Národním plánu vzdělávání (dále jen NVP) vydaným MŠMT je otázka genderu řešena především v tématu rovného přístupu ke vzdělání a otázce sociálních nerovností. NPV hovoří o „*rovném přístupu ke vzdělávání, o vyrovnaní nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a o podpoře demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu.*“ Ačkoli i v Bílé knize je kladen důraz na individuální potřeby žáků a žákyň ve vzdělávání, jsou zde pouze obecně řešeny otázky rovného přístupu ke vzdělání, aniž by byly zmíněny otázky genderově citlivého přístupu ve vzdělávání a podstatná témata

Další nadějí při hledání genderové tematiky ve státních dokumentech by tak mohly být samotné rámcové programy. Avšak vzhledem k tomu, že ty přímo vychází a navazují na NVP, nelze očekávat žádný velký pokrok ani na tomto stupni kurikulárních dokumentů. Jejich genderové analýze se v České republice věnovala především Smetáčková (2006, 2008), Ciprová (2008), Labischová a Gracová (2013).

Analýzy těchto autorek upozorňují na skutečnost, že přestože do kurikulárních dokumentů pronikají prvky genderového aspektu – především v souvislosti s „genderově citlivou výchovou“ (Labischová, Gracová, 2013), není v nich genderová dimenze lépe propracována.

V dokumentech se objevuje spíše nárazově a v souvislosti s občansko–sociálními oblastmi vzdělávání. Nicméně některé autorky doporučují zařadit genderovou problematiku jako jedno z průřezových témat rámcových vzdělávacích programů a všech úrovních vzdělávání (Ciprová, 2008). Zaměřují se tedy na obsah samotného dokumentu a především na nepřítomnost podstatných genderových témat. Podle Smetáčkové (2008) je RVP přínosem zejména v důrazu, který klade na osobnost studujícího. „*Staré vzdělávací osnovy se věnovaly zejména tomu, co má škola učit, RVP jsou pojaty z hlediska žáků – co má studující umět. Nesměřují výrazně a explicitně ke snižování genderových nerovností, nicméně obsahují některé dílčí body, které se rovnosti mezi ženami a muži dotýkají.*“ (Smetáčková, in Skálová, 2008, str. 13).

K prosazování genderové rovnosti v oblasti vzdělávání by měly kromě MŠMT také přispívat následující orgány: Česká školní inspekce, Národní institut pro další vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, krajské a obecní úřady (jako zřizovatelé školských zařízení) a také samotné školy. Školy si vytvářejí vlastní Školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou zcela v rukou ředitelů, ředitelek, učitelů a učitelek. Všichni ti, kteří tvoří

ŠVP musí vycházet RVP PV, který určuje základní rámec výuky. Samotné zaměření výuky a její průběh je však zcela v rukou učitelstva, které v nich formuluje vlastní pojetí RVP.

Podle Smetáčkové (2008) hrozí při transformaci RVP do ŠVP dvě rizika. „*Již samotný způsob, jakým je genderová rovnost v RVP zpracována, představuje vnitřně rozporuplný koncept. Druhé nebezpečí se týká možností učitelů a učitelek vytvořit genderově citlivý vzdělávací program bez základní znalosti genderové problematiky.*“ (Smetáčková, 2008, str. 15) Vše tedy spočívá na osobách učitelů a učitelek a na jejich znalosti tématu genderu a otázku genderově citlivého přístupu ve vzdělávání.

Vzhledem k praktické absenci jakýchkoli genderových témat ve státních kurikulárních dokumentech, lze se spoléhat pouze na to, do jaké míry jsou s těmito tématy vyučující seznámeni v profesním vzdělávání – na středních a vysokých školách nebo prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Proto je podstatné zaměřit se i na samotný vzdělávací systém, který učitelstvo připravuje na pedagogickou profesi a sledovat, zde jsou alespoň zde zařazeny předměty, které se zabývají otázkami genderu. Podle dosavadních zjištění je však i tato příprava silně nedostačující (Smetáčková, 2008, Labischová, Gracová, 2013).

V oblasti poskytování informací a dalšího vzdělávání pedagogů a pedagožek jsou však aktivní především neziskové organizace v rámci programů zaměřených na vzdělávání, jako Otevřená společnost o.p.s.¹⁰, Gender Studies o.p.s.¹¹ a Žába na prameni o.p.s.¹² a Evropská kontaktní skupina¹³.

Příručky, vydané v rámci programů těchto organizací, nejen identifikují problematické aspekty komunikace ve školních třídách, ale zároveň navrhují prostředky ke zlepšení situace prostřednictvím „genderově citlivé výchovy“. Jejím cílem je nejen úprava rozvoj

¹⁰ Vycházejí publikace především pod vedením I. Smetáčkové, například: Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách (2006); Příručka pro genderově citlivé vedení škol (2007); Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele (2006)

¹¹ Publikace: Genderovou optikou: Zaměřeno na český vzdělávací systém, sborník kolektivu autorek (2008)

¹² Publikace v rámci projektu Gender v pedagogice: Babanová, A., Miskolci, J.: Genderově citlivá výchova: Kde začít?; dále například genderové omalovánky

¹³ Metodické omalovánky a pracovní listy do mateřských škol: Táta – máma, máma – táta, v kuchyni i u Fiata (2007); Adame, dneska už neva, že letadlo řídí Eva (2009)

genderové senzitivity vyučujících, aby dívkám i chlapcům byl dál stejný prostor pro rozvoj individuálních schopností a zájmů bez ohledu na genderové představy rozšířené ve společnosti (Smetáčková, 2007).

Smetáčková (2007) tak navrhla několik problematických oblastí, na které by se vyučující ve své praxi měli zaměřit. Jedná se především o odstranění genderových předsudků a stereotypního hodnocení žáků z komunikace, revize učebních pomůcek a materiálů, vyvážení obsahu učiva – například se věnovat v historickém výkladu ve stejné míře ženským postavám jako mužským, vyvarovat se segregace na základě pohlaví a stereotypnímu rozdělení úkolů a rolí ve třídě.

Labischová a Gracová (2013) prostřednictvím odborné literatury a výzkumů sestavily několik zásad pro genderově citlivou pedagogickou komunikaci:

- *„Vyvarovat se stereotypním vyjádřením typu: To je typicky ženské myšlení, ženská logika, slepičí mozeček, oslovování berušky, kočička atd.*
- *Neoslovovat zdobnělinami: „Haničko, Kačenko...“ – vyjadřují sice emoční blízkost, ale také nadřazenost.*
- *Oslovovat dívky adresně a individuálně.*
- *Pozor na sexuální podtext!*
- *Zesílit vůči dívkám pozitivní zpětnou vazbu a komentáře: „To zvládneš!“*
- *Dívky i chlapce vyvolávat stejně často, klást stejně obtížné otázky*
- *Otevřeně přijímat, když se žák chová genderově netypicky (nesmát se, neprotahovat obličej).“ (Labischová, Gracová, 2013, str. 34)*

Další doporučení pro vyučující nabízí i Castaneda-Pena (2008), který na základě vlastních zjištění upozorňuje, aby si učitelé a učitelky všímali toho, jak ve třídě fungují a projevují se genderové identity především s ohledem na žákyně na „manažerských“ pozicích. Jejich autorita je častěji podryvána ze strany chlapců a jejich opozičního vzdoru vůči dominantnímu postavení dívek i žen. Autor si všímá i rozdílného pohledu vyučujících na aktivity dětí, kdy jsou dívky více omezovány a napomínány jako „zlobivé“, zatímco chlapcům je dopřáno více volnosti v tomto ohledu. Pokud je chlapcům dovoleno být „hraví a zlobiví“, měla by tato příležitost být dána i dívkám.

Dokud však samotná institucionální rovina přípravy učitelů a učitelek neuzná nutnost zařazení otázek rovnosti do vlastních osnov, nebudou vnímány jako fundamentální součást výuky v mateřské škole. Mateřská škola je prvním krokem většiny dětí, které vstupují do světa institucionální výuky. Právě zde jsou jim předávány základní vzorce sociálního chování a kulturní předpoklady ve věku, který je jejich vývoj zásadní. Pokud by již v tomto věku byly děti v mateřské škole v prostředí, kde je zavedena genderově senzitivní výchova, byl by dětem témata genderové rovnosti a vštípena již od mládí.

2.3 Mocenské vztahy v prostředí institucí

Vzhledem k pohledu na narátorky v rámci institucí vzdělávání, je nutné nahlížet na jejich pozice v kontextu mocenských struktur a vztahů. Ty jsou hluboce zakořeněny ve společenských institucích a v sociální struktuře, jejímž základním prvkem uspořádání je gender. Podle Šmausové (2002) je kategorie genderu otázkou moci. Kategorie muž či žena se dá vyprázdnit, ale ve finále je gender především o mocenské hře dominance a submise. Nikdo neví jaký úmysl s námi moc má, protože jí všichni disponujeme, ale zároveň jsme jí ovládáni.

Rodíme se již do společnosti, která je založena na tradičních normách a hierarchiích, jež formují náš pohled na svět, aniž bychom si to sami uvědomovali prostřednictvím institucí, jako je rodina, škola, média či kultura. Tato kapitola bude sledovat pozici subjektu v mocenských vztazích, jeho charakter produktu společnosti, ale zároveň schopnost odporu vůči strukturám, které na nás působí. Základním podkladem pro tuto kapitolu bude vnímání moci a subjektu podle Foucaulta (1996) a Bourdieu (2000).

2.3.1 Moc a genderovanost institucí

Samotný pojem genderu souvisí s tématem sociální hierarchie, systémem moci a nerovností, jež vedou k dominanci či subdominanci určitých skupin na základě jejich sexuality, biologických znaků či genderových kategorií, jako je maskulinita a femininita (Kummel, 2000). Na vývoji genderové identity a přijímání rolí mají významný podíl instituce, kterých je člověk ve svém životě součástí.

Podle Bergera a Luckmanna mají instituce za úkol řídit lidské chování podle ustálených vzorců, které se budou stále opakovat stejným způsobem. Tyto vzorce se vytvářejí v průběhu dějin, přičemž instituce je reprodukuje a zároveň vytváření (Berger, Luckmann, 1999). Bourdieu označuje tento systém jako „symbolickou mašinerii“, která se vyskytuje ve všech oblastech života, v rozdělení činností, struktuře prostoru, ale i v samotných tělech jedinců. Tyto představy se doslova vpisují do našich těl a ovlivňují způsob, jak se oblékáme, holíme a češeme, ale i jak se pohybujeme, jaký zaujímáme prostor či jak se díváme (Bourdieu, 2000).

Instituce jsou způsoby jednání či vztahů, které jsou určitým způsobem mocensky uspořádány. „*Instituce je způsob, jak lidé v kultuře dělají nějakou věc*“ (Jandourek, 2008, str. 108). Mocenské struktury je zároveň nutné nahlížet skrze instituce, které udržují fungování společenského řádu (Millet, 1970). Podle Millet (1970) jsou mocenské struktury institucí navzájem objektivně zharmonizované, všechny působí na struktury nevědomí, hlavní role v uchovávaní mužské nadvlády a mužského pohledu má především rodina, zkušenost dělby práce podle pohlaví a legitimní, zákonem garantovaná a do jazyka vepsaná představa o ní se právě v rodině vnucuje velmi záhy. Hierarchické struktury možná nejsou viditelné na první pohled, ale jsou základem sociálních interakcí a institucí.

Hawkesworth (2016) využívá gender jako analytickou kategorii, na jejímž základě sleduje přístupy k analýze institucí. Jedná se o:

1. Gender v institucích: Přístup, který sleduje především zastoupení a postavení žen v institucích. Většinou se soustředí na pozitivní opatření, která by zlepšila formální postavení žen, jako jsou kvóty, kampaně, vzdělávací možnosti pro ženy, rovné odměňování a nediskriminace. Ačkoli je tento přístup podstatný, autorka na něj pohlíží kriticky především proto, že nepropojuje téma genderu a institucí. Naopak na instituce pohlíží spíše jako na „neutrální“ a předpokládá, že formálním upravením podmínek se změní i celá struktura organizace.
2. Genderované instituce: Označení „genderované“ instituce používám, abych poukázala na to, že instituce nejsou neutrální, samostatné entity, které lze oddělit od konceptu genderu. Naopak, proces konstruování a reprodukce maskulinit a femininit je součástí její každodenní praxe. Gender tedy není jedna z proměnných, ale je to základní organizující princip (Acker, 1992). Na tomto principu institucionální normy a pravidla privilegují určité formy chování a jednání, které jsou žádoucí a naopak trestají či ignorují nežádoucí. Důraz ve feministických výzkumech se klade především na patriarchální a maskulinní charakter, který privileguje jedince, kteří zapadají do „správné“ představy maskulinního chování. To souvisí i s heterosexuálními očekáváními, na kterých jsou instituce vystaveny.
3. Na instituce jako producenty genderu je pohlíženo v tom smyslu, že jejich samotným základem je udržování a reprodukce nerovností, nejen skrze normy a nařízení, ale i prostřednictvím institucionálních procesů a praktik, které separují sféry pro muže a ženy různých ras, etnicit a distribuují politické možnosti na

základě rasy a genderu. Instrukce tak ovlivňují genderové role, omezují možnost performace a trestají ne-konformní jednání jedinců (Young, 1990).

Ačkoli genderové struktury nejsou neměnné, jakmile jsou ospravedlněny a objektivovány prostřednictvím institucí, je téměř nemožné je transformovat (Connell, 1987). Neznamená to však, že by sociální vztahy uvnitř těchto institucí měly být fixní či stát mimo možnosti kritiky. Genderová struktura se totiž odvíjí i od individuálních zájmů jedinců, kteří jsou jejich součástí. Závisí tedy i na tom, zda účastníci chtějí „dělat gender“ a jak s touto strukturou implicitně pracují, formují a reprodukují a zároveň jak jsou v tomto prostředí formováni (Risman, 2004).

„Moc“ je nutno chápat jako vztahový, sociální koncept, který se formuje v interakcích mezi jednotlivými činiteli. Není to tedy objektivní, obecný princip, či působící síla, ale forma vědění, které je mocensky konstruované a strukturované. Lidský subjekt se nachází ve velmi komplexních mocenských vztazích. Moc působí na subjekty skrze společenské vztahy, které však nelze zaměňovat za pouhou komunikaci. Komunikační vztahy (protože zahrnují účelné činnosti) modifikují informační pole mezi autory, takže mohou mít mocenské účinky. Samotné mocenské vztahy však neprobíhají jen v komunikaci, ale i na úrovni produkce a symbolů (Foucault, 1996).

To má dalekosáhlé následky na vnímání a přijímání patriarchálního řádu společnosti, který hierarchicky staví ženy do podřízeného postavení (Bourdieu, 2000). Podle Foucaulta (1996) tkví podstata normativního charakteru společnosti v jeho zdánlivé neviditelnosti a přirozenosti. Zároveň je však pro analýzu mocenských genderovaných vztahů nahlížet skrze optiku rezistence vůči těmto strukturám.

Každý mocenský vztah zahrnuje alespoň možnost či strategii boje proti ní, přičemž obě síly se navzájem neeliminují. Pokud chceme porozumět mocenským vztahům, je třeba analyzovat formy odporu, jejichž cílem je tyto vztahy rozpojit. Mocenské vztahy nemůžeme analyzovat bez analýzy forem odporu. Pohled na mocenské struktury, které ovládají náš život, kritizuje například Judith Butler (1990), která nevidí subjekty jen jako determinované strukturami. V jejím pojetí jde o dynamický vztah mezi aktéry a strukturami.

2.3.2 Dominance a subjektivita ve vzdělávacích institucích

Jedinec v prostředí vzdělávacích institucí se nachází v mocenské síti vztahů, kde se prolínají nejen genderově hierarchické struktury, ale i sociální postavení, jejich role, třída, rasa, etnicita a v neposlední řadě identita. Vztah člověka a vzdělávací zkušenosti je formován individuálními emocemi, touhami a historií. Očekávání a určité typy odezvy na edukační proces jsou vnímány jako „normální“ a „přirozené“, zatímco jiné jsou považovány za odchylky a deviace. Co je považováno za normální nebo naopak deviantní odpověď vůči zkušenosti vzdělávání je formováno sociálním kontextem a mocenskou dynamikou subjektů v určitých situacích (Boler, 1999).

Když proto mluvíme o odporu vůči mocenským strukturám, nelze ho považovat za obecnou, automatickou reakci, která by byla u všech jedinců stejná. Naopak, liší se podle individuálních důvodů, zkušeností a situací, ve kterých se nacházíme. Boler (1999) tak kromě odporu vůči mocenským strukturám v pedagogickém procesu uvádí ještě další formy reakcí, jako je například:

- Individuální strach z odsouzení, který se objevuje v soutěživém prostředí školy v rámci známek a evaluace
- Radost a uspokojení ze sociálních vztahů a interakcí ve třídě
- Nejistota a stud spojená především se zkušeností žen na vyšších stupních vzdělávání, spojená s pochybnostmi o vlastní intelektuální autoritě
- Hněv, odcizení a pocit bezmoci těch, kteří nejsou schopni zapadnout do konformních heterosexuálních, patriarchálních kategorií a očekávání, která jsou jejich prostřednictvím na jedince kladena, což vede k sociálnímu vyloučení či pocitu prohry
- Emocionální zatížení, které si s sebou bereme do třídy z našeho rozdílného kulturního, náboženského, genderovaného a sociálního prostředí (Boler, 1999, str. 3).

Odvrací se tedy od předpokladu, že existuje jeden velký narativ, který by shrnoval všechny vztahy dominance a subjektivity. Důraz je kladen na subjekty, jejichž identita není pevně daná, ale vyvíjí se prostřednictvím vyjednávání i strategií odporu. Zároveň však upozorňuje, abychom – i přes důraz na identitu jedinců v edukačním procesu – stále měli na paměti přetrvávající hierarchické struktury těchto institucí a velmi mocnou, přetrvávající dynamiku dominance a subdominance, na které participujeme.

Boler dále kritizuje poststrukturalistický pohled na problematiku vzdělávání a moci, kvůli jejich stereotypizaci ostatních přístupů a zároveň cynickému pohledu na jakékoli aktivní snahy o reálnou nápravu škol. Postmoderní přístup k analýze vzdělávacích institucí nám možná pomáhá vidět transformaci těchto institucí, na druhou stranu je však pro toto paradigma těžké odhalit, že se často jedná o nové způsoby reorganizace a reprodukce starších hierarchií.

2.3.3 Jane Suterland: Kritika pohledu na gender ve vzdělávání

Kritiku zjednodušujícího pohledu na gender ve vzdělávání přináší Jane Suterland (1998, 2000), která navazuje na Foucaulta a Butler. Podle její teorie jsou většinou současné výzkumy s touto tematikou zaměřeny především na rozdíly v chování či komunikaci vůči dívkám a chlapcům.

Problémem podle Suterland je, že tento přístup, protože automaticky předpokládá, že dívky jsou v tomto procesu oběťmi hierarchického, patriarchálního genderového řádu, který prostřednictvím systému dominance a subjektivity upřednostňuje chlapce. Podle autorky nelze vnímat účastníky pedagogického procesu pouze jako oběti genderového řádu bez jejich vlastního aktivního vztahu k tomuto řádu a jeho struktuře.

Pokud zkoumáme mocenské struktury a téma genderového aspektu ve třídě, nahlížíme na účastníky pedagogického procesu v kontextu mnoha různých identit, které se v jednom okamžiku prolínají (jejich identitu nelze definovat jen jako „chlapec“ nebo „dívka“, ale i prostřednictvím jejich sociálního postavení, zájmů, motivů, potřeb a členství v různých sociálních skupinách). Podle Suterland většina výzkumů, které se věnovaly komunikaci ve třídě, nevěnovaly dostatečnou pozornost právě tomuto podstatnému faktoru individuální zkušenosti jedince, a to odporu subjektu vůči mocenským strukturám.

Komplexní pohled na problematiku tkví v tom, že nelze automaticky předpokládat subjektivní postavení dívek v procesu učení, ale zároveň nesmíme zapomenout, že se tak skutečně dít může. Pokud půjdeme hlouběji do problematiky a odhlédneme od pouhého „odlišného přístupu k dívkám a chlapcům“, můžeme zjistit, že pozornost věnovaná chlapcům ve třídách není nutně pro chlapce výhodou.

A navíc, pozornost není věnovaná všem chlapcům, ale pouze určitým jedincům. A naopak, dívky mohou, ale nemusí být, nutně tišší než chlapci. A pokud skutečně jsou, může se tak

dít z mnoha důvodů, nejen proto, že jsou objekty mužské dominance ve třídě, nebo proto, že jim vyučující věnují méně pozornosti.

Podstatou tedy je, že nelze na proces genderově odlišného přístupu vůči dívkám a chlapcům pohlížet optikou determinujícího, nevyhnutelného „osudu“, ten sice může hrát roli při formování identit všech jeho účastníků, ale zároveň je význam proměnlivý a nikdy není s konečnou platností fixován. Jedná se o oboustranný proces, kdy dávání a přijímání významu vyžaduje aktivní interpretaci. Účastní se he nejen žactvo, ale i vyučující, kde ani jedna skupina není pouhou obětí genderované komunikace, ale kde jedinci mají vlastní motivy, zájmy a potřeby.

Nejsou pouhými figurkami bez schopnosti vzdorovat jakémusi „objektivnímu“ vlivu. Důraz je kladen i na reprezentaci, v rámci které je význam vytvářen a předáván prostřednictvím jazyka. Ačkoli tedy pedagogové a pedagožky mohou používat rozdílný způsob komunikace, je charakteristická aktivní účast všech jejích členů. Naše subjektivita a identity se vytváří a formuje znovu v každém jejím momentu (Sunderland, 1998, 2000). Genderový řád je tak proměnlivý, závislý na našem vyjednávání a odpovědích vůči němu (Hall, 2003).

Na to, jak je složité sledovat odpor vůči genderovému řádu, upozorňuje i Bourdieu (2000), který zkoumá subjektivní postavení žen v androcentrickém společenském řádu. Jedním z důvodů je právě neviditelnost mocenských struktur, které na nás působí a naše neschopnost z nich vystoupit a poznat jiný pohled, čímž na účastnících vykonává symbolické násilí. Jeho problémem je však hluboká zakořeněnost v myslích a tělech jeho aktérů.

Castaneda-Pena (2008), který prováděl diskurzivní analýzu mocenských vztahů v prostředí mateřských škol, se také zaměřil na dominantní a subjektivní pozice maskulinních a femininích identit dětí ve třídě. Genderová identita dětí je podle autora formována prostřednictvím situací, kdy se z žáků a žákyň stávají vedoucí nebo manažeři určitých činností (dostávají se do dominantního postavení vůči ostatním) – označuje to za situace, kdy se děti chovají „jako učitelé“.

Výzkum odhalil, že v těchto situacích bývá autorita dívek - „jako učitelek“ i samotných učitelek podkopávána subtilními diskurzí, prostřednictvím kterých jim chlapci odporují. Chlapci tak mají tendenci překonávat mocenské pozice institucionálně získané nebo udělené ženám či dívkám. Děti tedy – a především chlapci prostřednictvím určitého typu

chování spíše odporují dominantním praktikám ženské moci a umísťují dívky i učitelky do subjektivních pozic maskulinních autorit (Castaneda-Pena, 2008).

3 ANALYTICKÁ ČÁST

3.1 Metodologie výzkumu

Tato práce vychází z feministických výzkumů a je založena na kombinaci zdrojů analytického materiálu. Prvním zdrojem práce je genderová analýza rozhovorů s učitelkami a zároveň studentkami pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v oboru Učitelství pro mateřské školy, druhým je rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mým cílem je sledovat představy a postoje studentek k tématu genderu a jeho provázání s praxí v mateřské škole a se studiem na pedagogické fakultě.

Cílem práce je podívat se na genderovou problematiku očima učitelek. Identifikovat genderové aspekty v rozhovorech účastnic v souvislosti s jejich postavením ve vzdělávacích institucích a zjistit jejich názor na genderová témata v RVP PV. O souvislosti s těmito třemi oblastmi zájmu formuluji své výzkumné otázky:

1. V jakých konotacích chápou narátorky citace z RVP PV, které jsem identifikovala jako relevantní z hlediska genderu?
2. V jakých genderových souvislostech narátorky zvýznamňují svou zkušenost vycházející z jejich postavení studentek pedagogické fakulty?
3. Jak se genderové postoje a názory narátorek projevují v jejich formulaci zkušeností z pedagogické praxe?

Práce v souladu s feministickým přístupem vychází z paradigmatu kritické teorie, zároveň ale nahlíží na realitu jako na konstrukci. Předpokládá, že lidská společnost je založena na sociálních strukturách, které přestože jsou konstruované, mají vůči nám objektivní funkci. Cílem výzkumů je kritická reflexe těchto sociálních struktur (Lincoln, Guba, 1994).

3.1.1 Techniky sběru dat, výběr vzorku

Abych měla možnost lépe poznat institucionální zázemí a zkušenosti samotných studujících, rozhodla jsem se využít kombinaci několika výzkumných metod. Využívám kvalitativní výzkumné strategie sběru dat, a to polo-strukturované rozhovory a analýzu dokumentu. Kvalitativní výzkumy se pokoušejí popsat společnost tím, že analyzují systémové a sociální vztahy, které je vytvářejí. Jedinci jsou subjekty ve vztahu s druhými a s formami sociální organizace. Zároveň jsou součástí komunity, třídy či kultury (Morrow, Brown, 1994). Abych dokázala postihnout hned několik hledisek tohoto systému, kvalitativní výzkumná strategie mi umožní lépe porozumět tomu, jak instituce formují zkušenost, názory a postoje narátorek a jak je ony samotné reflektují v rozhovorech (Hendl, 2005).

Zároveň využívám analýzu RVP PV, který udává institucionální rámec předškolní pedagogické činnosti – prostřednictvím této analýzy se pokouším identifikovat genderové aspekty textu z hlediska obsahu i využití jazykových prostředků. Identifikované části dokumentu jsem následně využila i jako podklad pro rozhovory a zařadila je do svého guide listu. Rámcové dokumenty pro předškolní vzdělávání tak chápu jako kulturní produkty, vztahující se k tématům dané společnosti v dané éře. Na nich je možné sledovat, co vypovídají o struktuře kultury a institucí (Reinharz, 1992). Kurikulární dokumenty tak odhalí, jaký je postoj MŠMT k předškolnímu vzdělávání z hlediska tematizace genderu.

Zásadní metodou pro sběr pro mě však byly polo-strukturované rozhovory se studujícími a absolventkami pedagogické fakulty předškolního vzdělávání. Pokusila jsem se tímto způsobem zachytit problematiku výuky skrze individuální pohledy těch, které si tímto vzděláváním prošly. Rozhovory mi poskytly přístup k myšlenkám, vzpomínkám a představám, které jsou popsány vlastními slovy účastnic. Ukazuje se totiž, že sebe-koncepce vypravěček určuje výběr a interpretaci jejich zkušeností. Původní prožívání událostí se rekonstruuje, přičemž vypravěčky zvýznamňují určité situace a fakta s ohledem na vlastní motivace, hodnoty, postoje a názory (Reinharz, 1992). Forma polo-strukturovaného rozhovoru umožňuje zařadit nové otázky v průběhu podle toho, jak se rozhovor vyvíjí.

Rozhovor vidím jako interaktivní proces, v jehož procesu dochází ke konstruování sociální reality prostřednictvím komunikace mezi výzkumníci a respondentkou. Aby byla zachována rovnost v tomto vztahu, je nutné dát respondentce prostor vyjádřit se a navazovat na témata, která sama zvýznamňuje (Kiczková, 2006). Pro mne samotnou byl

tento aspekt rozhovoru složitý, protože jsem musela upravit prvotní představu o tom, jak rozhovor budu vést a především, jak ho nevést autoritativním způsobem. Především u prvních dvou rozhovorů jsem si uvědomovala, jak omezují sebe sama i své narátorky tím, jak se příliš soustředím na kladení otázek místo toho, abych reagovala na to, co říkaly.

Na základě vlastní frustrace a uvědomění, že jdu proti principům, které jsem si stanovila, jsem v dalších rozhovorech více dávala důraz na to, co narátorky samy zvýznamňovaly a více s nimi interagovala. Proto jsem se rozhodla opakovat rozhovory s některými narátorkami a vrátit se k tématům, na které se nemohly soustředit, protože jsem sama příliš lpěla na vlastních cílech.

Vzhledem k tomu, že jsem sama studentkou pedagogické fakulty, získala jsem přístup a kontakty skrze své spolužačky, studentky kombinovaného studia. Velmi užitečné kontakty jsem získala i prostřednictvím kolegyň a známých mé matky, které také studovala pedagogickou fakultu. Výběr vzorku participantek tak proběhlo metodou „nabalování“.

Tato metoda odpovídá cílům mého výzkumu – jedná se o nenáhodný výzkum, ideální pro kvalitativní studie, protože je nejen snadněji proveditelná, ale zároveň lze získat kvalitativní informace ohledně sociálních sítí i jednotlivců (Strauss, 1999). Společnou charakteristikou participantek je tedy jejich profese učitelky v mateřské škole a zároveň pozice studentky či absolventky oboru Učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Rozhovoru se nakonec zúčastnilo 7 účastnic a probíhaly v průběhu března a dubna.

3.1.2 Analýza dat

Analýza rozhovorů a diskuze následně probíhala formou kódování inspirovaného metodou Strausse a Corbinové (1999). Rozhovory jsem nejdříve se souhlasem narátorek nahrávala a následně přepsala. Texty jsem poté procházela a přiřazovala kódy, jejichž spojováním napříč rozhovory jsem identifikovala axiální kategorie. Po vytvoření těchto kategorií a zařazení kódů jsem rozhovory znovu prošla a hledala další souvislosti, které mi z hlediska fragmentace mohly uniknout. Při tomto postupu se objevilo mnoho momentů, kdy jsem sama váhala a rozhodovala, do kterých kategorií kódy zařadím, z jakého hlediska je budu chápat a analyzovat.

3.1.3 Etika výzkumu a reflexe vlastní pozice

Jako výzkumnice a zároveň účastnice procesu konstruování vědění zavrhuji koncepci zdánlivé objektivitě a stavím se proti pozitivistickému přístupu „tradičních“ mainstreamových výzkumů (Reinharz, 1992). V souladu s feministickým přístupem si sama uvědomuji vlastní zainteresovanost, se kterou do procesu tvorby vstupuji. Základem pro mě je skutečnost, že stejně jako respondentky jsem sama učitelkou v mateřské škole a studentkou pedagogické fakulty. Se svými kolegyněmi a spolužačkami tak cítím pocit sounáležitosti na základě těchto společných rysů. Zároveň jsem však i výzkumnice, která se snaží tento svět odkrýt a představit očima svých kolegyní. Samotný proces vytváření práce je tak konstruktivní – některé aspekty zvýznamňuje, jiné potlačuje a formuje tak výsledný obraz.

3.2 Medailonky narátorek

Narátorka A: *„Jsem původně zdravotní sestra a ve svém oboru už jsem nemohla sehnat práci, tak jsem se vrhla na to, co tomu bylo nejbliž, což bylo studium mateřinky.“* (str. 1) Narátorka je 38 let. V mateřské škole pracuje 6 let, po nástupu se rozhodla dodělat si vysokou školu pedagogickou se zaměřením na předškolní pedagogiku. *„Díky zákonu, kdy museli mít v roce 2014 všichni pedagogický pracovníci pedagogický vzdělání, tak jsem nastoupila do školy.“* (str. 1) Vystudovala tedy při práci kombinovaně bakalářský program, který studovala v letech 2011 – 2014. Narátorka má dceru a žije s ní a manželem na vesnici. Učí v mateřské škole v nedalekém městě.

Narátorka B: Narátorka je 55 let. V pedagogické praxi je už 35 let a stejně dlouhou dobu učí v jediné mateřské škole. Tady zastává pozici nejen učitelky, ale i zástupkyně ředitelky. Má nástavbu v oboru pedagogiky, kterou vystudovala hned po střední škole. Po letech v praxi se rozhodla doplnit si vzdělání a vystudovala kombinovaně bakalářský a následně magisterský program učitelství v mateřské škole. Ty studovala v letech 2009 – 2015. Co ji motivovalo ke studiu? *„Protože jsem měla pocit, že bych se v informacích, v poznatkách měla posunout někam dál a že bych měla mít větší nadhled na tím způsobem vzdělávání těch dětí předškolního věku.“* (str.1) Narátorka má dvě dospělé dcery a žije s rodinou na vesnici, kde také pracuje.

Narátorka C: Narátorce je 35 let. Je učitelkou hudební výchovy na základní umělecké škole. Zároveň je garantkou vzdělávání v dětském klubu. Jako učitelka v mateřské škole pracovala. Při práci studovala kombinovaně bakaláře na pedagogické fakultě. *„No, tak hlavní motiv byla hrozba povinného vysokoškolského vzdělání pro učitelky mateřských škol.“* (str. 1) *„No já jsem očekávala, že pro mě bylo důležité to předání praktických zkušeností s téma kolegyněmi a pro mě bylo podstatný taky, že se dozvím nějaké jako inovační věci, něco, co je nového, co je teď moderního, protože za tu dobu, co jsem dostudovala, už uběhlo, že jo. A čekala jsem nějakou koncepci, jak vést školu, jak ji řídit, protože tam byla ta metodika a hlavně mě motivovalo i to, že tam byla kvalitní katedra i hudební výchovy, což pro mě bylo i jako pro člověka s hudebním zaměřením fajn.“* (str. 4) Po mateřské dovolené se do mateřské školy nevrátila a začala pracovat jako učitelka hudební nauky a hry na nástroj. *„Mám střední ped'ák, předškolní a mimoškolní pedagogiku a vždycky jsem se chtěla zaměřit na péči o předškolní děti. To, že jsem nastoupila do základní umělecké školy, to byla nabídka, kterou jsem přijala v době, kdy jsem neměla práci, ale vždycky jsem inklinovala k tomu předškolnímu věku.“* (str. 3) Narátorka vystudovala bakalářské i magisterské studium v oboru předškolní pedagogiky. Nyní studuje magisterský obor Školský management na UK v Praze. Má dvě děti a žije s rodinou na malém městě, kde i pracuje.

Narátorka D: Narátorce je 38 let. Momentálně zastává dvě pracovní pozice – první z nich je zdravotní sestra, na kterou má vystudované již jedno vysokoškolské studium. Zároveň působí jako učitelka v lesní mateřské škole, kde učí už tři roky. *„Máme malou skupinu dětí, máme jenom 15 dětí, takže je to trochu jiný, než když jich je pak třicet.“* (str. 9) Narátorka je studentkou pedagogické fakulty v bakalářském programu kombinovaného studia. Je ve třetím ročníku a chystá se dokončovat studium. Má dvě dcery a žije s manželem a dětmi v Hradci Králové. Proč se rozhodla studovat na pedagogické fakultě? *„Protože jsem začala pracovat ve školce a měla jsem pocit, že jsem se měla něco dozvědět, abych se v tom oboru trochu orientovala, protože jsem spíš začínala učit z nadšení než s nějakými vědomostmi. Tak proto.“* (str. 1)

Narátorka E: Narátorce je 26 let. Jako učitelka v mateřské škole pracuje už tři roky. Učí v mateřské škole v Hradci Králové, kde vede třídu nejmladších dětí ve věku tří let. Zároveň s nástupem do zaměstnání začala studovat i na pedagogické fakultě v Hradci. Nyní je ve třetím ročníku bakalářského studia a hlásí se na navazující studium magisterské. Narátorka bydlí se svým přítelem ve společném bytě v Hradci Králové. Proč se vlastně rozhodla pro studium mateřinky? *„Tak protože mě to zaujalo, ta práce v mateřské škole, a hlavně proto, že jsem si musela doplnit kvalifikaci. Tak proto studuji. (...) Asi hlavně na to má vliv moje maminka, která pracuje jako učitelka v mateřské škole, takže jsem se s tím setkala už od dětství a vůbec pocházím z učitelské rodiny.“* (str. 1) Původně má však vystudovanou vysokou školu pedagogickou se zaměřením na druhý stupeň základní školy – obor dějepis a německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Nakonec se ale rozhodla pro učitelství v mateřské škole. *„Po vystudování tohoto oboru jsem zjistila, že pro mě není ta věková kategorie od deseti výše, ale že si spíš rozumím s těmi mladšími.“* (str. 1)

Narátorka F: Narátorce je 58 let. Jako učitelka v mateřské škole pracuje téměř 30 let – zastává teď pozici zástupkyně ředitelky a zároveň učitelky v mateřské škole v Poděbradech. *„Já jsem studovala střední školu, tu jsem vystudovala v Praze a potom jsem studovala až po 25 letech vysokou školu pedagogickou v Hradci Králové.“* (str. 1) Při práci se rozhodla studovat bakalářský program předškolní pedagogiky. Teď je ve třetím ročníku. *„No, i když to bylo po takové dlouhé době, tak mě lákalo znovu si oživit tyhle věci a nebo novinky, mít rozhled po tolika letech, nejenom takový to, někdy když se vám stává ta monotónní práce s dětma, než chodit na další vzdělávání pro pedagogické pracovníky, tak jsem zvolila tohle. A taky v druhé řadě bych řekla i jako finanční ohodnocení, protože v téhle době nám nebyla uznána naše kvalifikace a spadly jsme do těch nižších kvalifikací. Ale oni to zas po roce dali zpátky, ale to už člověka táhne dál, ta touha to dokončit, mě by to vadilo to nedodělat.“* (str. 1) Narátorka má dvě dospělé děti a žije s manželem v Poděbradech.

Narátorka G: Narátorce je 24 let. Martina má vystudované všeobecné gymnázium, po kterém se rozhodla jít na pedagogickou fakultu pro předškolní vzdělávání. *„Tak hlavně s gymplem se nikde moc do práce nedostaneš, tam se prostě předpokládá, že půjdeš někam na vysokou. Tak jsme doma hledali a přemýšleli. No a vždycky se říká, že pedák je nejlehčí, tak jsem to šla zkusit a dostala jsem se, tak jsem tam prostě zůstala. A mně se tam*

docela líbilo, ale lehké to tedy nebylo.“ (G, str. 1) Po absolvování bakalářského studia nastoupila jako učitelka do praxe a učí 1 rok v mateřské škole v Hradci Králové, kde pracuje na částečný úvazek. *„Já jsem vlastně nastupovala s tím, že nevím, jak se mi vlastně ta práce bude líbit. Bylo to takové spíš střelení naslepo. Vypadalo to jednoduché a je to práce s děckama, tak aspoň se připravím na budoucnost, ne? (smích)*“ (G, str. 2) Narátorka žije s rodiči ve městě, kde zároveň chodí i do práce.

3.3 Genderová analýza RVP PV a komentáře narátorek

Na úvod této práce zařazuji rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jedná se o klíčový dokument, který formuje koncepci předškolního vzdělávání a jeho aspekty, které jsem představila v teoretické části. Cílem této části analýzy je zjistit, zda a jak pracuje RVP PV s genderovými tématy. Z hlediska genderové analýzy jsem se proto nejdříve zaměřila na to, zda se koncepce předškolního vzdělávání vůbec zaměřuje na tuto tematiku a v jakých konotacích je s genderem pracováno. Dále sleduji, jak je v dokumentu konstruován koncept pohlaví a v jakých souvislostech je uváděn.

Na závěr této části zařazuji i analýzu jazykových prostředků dokumentu. Původně jsem neměla v úmyslu se na něj zaměřit. Při analýze jsem ale objevila zajímavý aspekt toho, jak je v RVP PV využíváno generické maskulinum. Tento koncept chápu podle Valdové (2004) jako úzus označování žen mužskými názvy. Především se jedná o konotace slovních tvarů „učitel“ a „učitelka“.

Gender jako neviditelný aspekt

V analýze navazuji na rozbor dokumentu od autorek Smetáčkové (2006) a Labischové a Gracové (2013). Ty upozorňují na přílišnou obecnost některých témat a naprostou absenci genderu jako samostatného či průřezového tématu. Tento nedostatek chápou jako důsledek toho, že celý současný systém vzdělávání se na něj primárně nezaměřuje. A zároveň nepovažuje toto téma za dostatečně relevantní, aby zde bylo zařazeno. Neznamena to ale, že by se v RVP PV neobjevila témata, která s genderem úzce souvisí. Právě naopak. Jedná se ale spíše o obecné principy a společenské hodnoty, které jsou v rámci dokumentu formulovány.

„Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou

nepřípustné." (RVP PV, 2004, str. 33). Právě rovnocenné postavení dětí ve třídě je chápáno jako jeden z klíčových prvků pro vytvoření vhodného psychosociálního prostředí ve třídě. RVP PV tedy řeší rovný přístup k dětem, ale především v obecné rovině (RVP PV str. 7). Můžeme tak odvodit, že z hlediska tohoto prostředí je rovnost chápána hlavně formálně. Spravedlnost je vstavena na předpokladu, že s každým by se mělo zacházet stejně. Takový koncept formální spravedlnosti však může vést k jinému důsledku. A tím je zakrývání a zneviditelňování rozdílů, které vycházejí ze strukturálních nerovností ve společnosti. Tato formální rovina je ale v dokumentu doplněna i o uznání odlišností.

Rovnost se totiž objevuje i jako požadavek v oblasti osvojování klíčových kompetencí, které si mají osvojit i děti. Jedná se o oblast sociálních a personálních kompetencí, kterých by dítě *„je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem; chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí“* (RVP PV, str. 14). V podobném duchu je i formulace v části činnostních a občanských kompetencí. *„Uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu“* (RVP PV, str. 14).

Základem je tedy dvoudimenzionální model stojící na uznání odlišností, ale zároveň rovném přístupu (Fraser, 2007). Podle Fraser je ale samotná koncepce spravedlnosti úsilím o rovnocennost, aniž by se jedinec musel přizpůsobovat skupině. Z hlediska tohoto pohledu je ale zároveň nutné tyto odlišnosti konfrontovat a poukázat na ně. V této rovině ale funkce dokumentu selhává. Formulace se pohybují především na rovině obecné a nezaměřují se na konkrétní společenské jevy, ze kterých nerovnosti a hierarchie vycházejí a vlastně s nimi vůbec nepracuje.

Strukturální nerovnosti přitom mohou být spojeny nejen s genderem, ale i s rasou/etnicitou či třídou, které se ve školách neobjevují odděleně, ale vzájemně se kombinují a vytvářejí stratifikovanou hierarchii sociálních vztahů. Problematická je tak především nereflektovanost procesů, ze kterých tyto nerovnosti mohou pramenit. Samotná koncepce tak sice předpokládá, že děti jsou si rovné v odlišnosti, ale s tímto konceptem dál nepracuje.

Problematický je i koncept přizpůsobení se svému okolí, protože právě cílem předškolního vzdělávání je začlenit dítě do společnosti, ve které žije. Ta stojí na tom, že dítě *„má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat“* (RVP PV, str. 14). Předškolní vzdělávání se tak snaží o *„rozvoj základních kulturně společenských postojů,*

návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny“ (RVP PV, str. 26).

Problematické je právě propojené společenských norem, hodnot a snaha se „*podle nich chovat*“. Ale samotná společnost, na které jsou tyto normy a hodnoty vystaveny, je patriarchální a konstruuje maskulinní a femininní identity a způsoby chování, kterým je přisuzována různá hodnota. Chybí tak kritická reflexe těchto hodnot a uznání strukturálních nerovností, které jsou spojeny s důrazem na začlenění do společnosti a internalizaci norem. Kritická reflexe toho, jaké vlastně tyto hodnoty a normy společnosti jsou, a jaké mohou mít důsledky pro děti je nakonec v rukou samotných vyučujících.

Z hlediska koncepce, kterou RVP PV předkládá, je tak gender spíše neviditelným prvkem, který se skrývá pod formálním pojetím spravedlnosti. Nebezpečí tohoto pohledu je představa univerzálnosti a obecnosti, protože není definováno, o jaké hodnoty se jedná a v jakých souvislostech jsou tyto pojmy chápány. Genderové nerovnosti, které jsou ve třídách reprodukovány, nemusí být chápány jako nerovnosti, ale jako „*přirozená*“ součást těchto společenských norem. Na tento přístup upozorňuji dále v práci, například v souvislosti s „*galantním*“ chováním. To je chápáno jako součást slušného společenského chování, i když samo reprodukuje odlišnosti a zároveň je ospravedlňuje.

Právě na souvislost společenských norem a genderu upozorňuje jedna z narátorek během rozhovoru. Reflektuje přitom, že tyto normy jsou odlišné pro dívky a chlapce: „*Já si myslím, že ta společnost má ty normy, co jsou dané pro holky a nějaké pro kluky. A že jo, že by bylo dobré, se jako řídit, tím. Tak asi proto bychom měli už od toho útlého věku. (odmlka) Proto jim vštěpujeme už, takhle se máš chovat a tahle se budeš oblékat*“ (F, str. 10). Chovat se podle norem tak ve výsledku znamená něco jiného pro chlapce a něco jiného pro dívky. Na základě jejich genderu jsou totiž již samotná očekávání a přístup odlišné.

Norma však nemusí být spojena pouze s jednotlivými atributy, které jsou přiřazované určitým skupinám, ale i samotné určování kategorií, které jsou chápány jako běžné, normální a přirozené. Pokud jedince těmto normám neodpovídají, odlišují se od normativních stereotypů, dochází ke stigmatizaci (Goffman, 2003).

Vztahy mezi pohlavími

Další část analýzy se zaměřila na to, jak je v RVP PV konstruován koncept pohlaví. Ten se objevuje ve dvou formulacích. V prvním případě se jedná o vzdělávací nabídku ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý. Součástí této vzdělávací nabídky jsou „*aktivita podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.)*“ (RVP PV, str. 24). Pohlaví je prezentováno jako duální koncept, který zároveň předem vylučuje možnost rozmanitosti. Zároveň reprodukuje předpoklad, že mezi těmito „oběma pohlavími“ existují specifické vztahy, které by se daly oddělit od konceptu přátelství, kamarádství, nebo úcty ke stáří. Co je základem těchto vztahů, poté záleží opět na individuální interpretaci. Narátorky tuto část komentovaly především v souvislosti s „galantním“ chováním mezi dívkami a chlapci.

„Já jim budu předávat nějaké základy slušného chování. Že chlap prostě není hanba, když ti vezme tašku a ženská to prostě přijme. Že není hanba, když ti chlap otevře dveře, že je to automatické a ráda půjdu první. Prostě uvědomit si, že ta galantnost není tak úplně rozdíl mezi pohlavími, ale že prostě tak to je. A má to tak být.“ (A, str. 10)

Právě zde se objevuje propojení konceptu norem společnosti a jejich genderové konotace. Těmto normám je udělen status quo, který zároveň vychází z konstrukce kategorií jako binárních opozic. Galantnost je tedy chápána jako společensky hodnotné chování. V tomto smyslu je zajímavá narátorkina formulace, že to „*není hanba*“ a „*není (to) tak úplně rozdíl*“. Normativní povaha genderového řádu a jeho reprodukce v tomto případě vychází z předpokladu dodržování vykonstruovaných tradičních forem chování.

Prohlášení narátorky je ale nutné interpretovat z hlediska pozice, kterou v rozhovoru zastávala. K jiným procesům konstruování genderového řádu se totiž stavěla spíše kriticky („*to jsou zase ty blbé stereotypy*“, nebo „*role dané pohlavím mě vyloženě vytáčí, protože at si každý vybere roli sám*“). Proto si její názor vykládám spíše v tom smyslu, že galantní chování považuje za společensky výhodné. Narátorka na něj nenahlíží jako na reprodukci nerovností, ale na způsob chování, které rozvíjí pozitivní vztahy a ohleduplnost v kolektivu. Podobný přístup je možný vidět i u další narátorky.

„Určitě v té společnosti má nějaké postavení žena nebo dívka a jiné postavení hoši. Třeba taková maličkost na začátku toho školního roku, tak řekneme, že jeden stoleček jde třeba holčičky, to jsou beruškový, tak jdou a teď začneme říkat a máme tady gentlemany a genlemaní pouštět dámy. A pane, jak hochům se to líbí, a dávají jim přednost. Aholčičky to tak šťastně přijmou, jak se rozzáří. Jo, to je úžasné.“ (F, str. 7)

I když zde je dán větší důraz na rozdíly, než v případě Narátorky A, názor na „galantní chování“ je velmi podobný. I zde je považováno za výhodné, protože podporuje obecně dobré vztahy mezi dětmi ve třídě. Zároveň je ale nutné upozornit na to, že toto ohleduplné chování je rozdílně konstruováno pro dívky a pro chlapce. Rozdíl tkví v tom, že toto chování je jednosměrné. Zatímco chlapci jsou chápáni jako ti, co podněcují akci, dívky jsou spíše viděny jako objekty tohoto chování. Zároveň se předpokládá, že ho rády přijmou. Pro aktéry tohoto chování tak plyne nerovné postavení. Dívky staví do pozice, kdy musí samy spoléhat na to, jak se zachová chlapec a je v pasivní roli. Odmítnutí nebo nesouhlas s tímto jednáním pak může vést i ke společenskému odsouzení. Proč? Protože je chápán jako součást slušného chování, které by se mělo přijmout „s radostí“ přijmout. Jedná se tak o reprodukci tradičních genderových vzorců chování.

Důraz na reprodukci galantního chování se ale neobjevila ve všech rozhovorech. Příkladem je další narátorka, která zároveň poukazuje i na další hledisko, jak může být nahlíženo na vykonstruovaný vztah „*mezi oběma pohlavími*“.

„Bavíme se o tom, jak se k sobě chovat navzájem, ale nezdůrazňuji tam, že by se holky měla chovat tak a kluci tak. Já jsem spíš ráda, když všichni se k sobě chovají hezky, než jako že by měly být nějaké výjimky, jako že to prostě neznamena, že holky nebudeme mlátit a s klukama se budeme řezat.“ (D, str. 9)

Tento vztah je dán i do souvislosti s agresivním chováním, které je společensky stereotypně spojováno s chlapci. Narátorka pravděpodobně vychází ze společenského předpokladu, že dívkám by se nemělo ubližovat. Kriticky přitom reflektuje asymetrii, která je s tímto vzorcem společenského chování spojená. Pravidlo „*holky nebudeme mlátit*“ nevyklučuje to, že chlapci se prát nebudou. Agresivitě, která je stereotypně spojována s maskulinitou, je poskytnuto ospravedlnění, pokud je mířena na jiné muže. Snaha vyvarovat se reprodukci tohoto vzorce tak vede narátorku k tomu, aby vztahy nerozvíjela na základě odlišnosti pohlaví. V souvislosti s agresivitou se v rozhovorech objevuje ale i další hledisko.

„To právě si myslím, že to jsou ti kluci, kteří by měli jakoby chránit ty holčičky a ty holčičky (...) No, že je to v podstatě takový vžitý model, ale že by to třeba nemuselo být třeba až takhle. Že třeba by se to mohlo posunout někam jinam, tyhle zažité modely.“ (B, str. 6 - 7)

Tím hlediskem je model ochranného chování vůči dívkám, který zároveň ještě více komplikuje vztah agresivního chování a dává mu další genderový rozměr. Nejen, že by se dívkám nemělo ubližovat, ale zároveň by měly být ochraňovány chlapci. Ochrana žen má přitom v naší společnosti dominantní postavení. Ochrana žen přitom nemusí spočívat pouze doslovně vůči agresivitě, ale mohou ji charakterizovat i způsoby chování, které popisují výše Narátorky A a F (otevírání dveří, dávat přednost). Přijetí tohoto způsobu chování vytváří představu dívek a žen jako těch, které tuto ochranu vyžadují, což zároveň slouží jako ospravedlnění k jeho reprodukci (Hoagland, 1999). Narátorka si tohoto stereotypního modelu všímá a vyjadřuje snahu se od něj odpoutat.

Dodržujeme role dané pohlavím...

V RVP PV je pohlaví zmíněno i v další části. Jedná se o následující citaci, která se nachází ve vzdělávací nabídce k oblasti Dítě a společnost. Do činností s dětmi by se měly zapojit „*hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává*“ (RVP PV, str. 26)

Ani v tomto případě není jasné, k čemu vlastně „*role dané pohlavím*“ odkazují. *Jedná se o role, které by dítě mělo rozlišovat? Nebo o ty, do kterých se „přirozeně dostává“?* A nevypovídá ona „*danost*“ právě o tom, že tyto společenské role by si měly děti osvojit právě na základě svého pohlaví?

Koncept pohlaví zde jasně předpokládá, že jsou děti na základě biologického těla přisouzeny určité společenské role. Vyvolává to představu pevného a neměnného vztahu mezi pohlavím a jeho sociálními konotacemi. V souvislosti s osvojováním těchto rolí je v RVP PV zajímavá i další pasáž v oblasti Dítě a společnost, podle které má dítě „*pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat*“ (RVP PV, str. 27). Není přitom jasné určeno, na základě čeho je tato role ve společenství udělena – může vycházet z věku dítěte, jeho postavení v rodině, ve skupině vrstevníků a podobně. Nicméně pořad zde zůstává předpoklad, že je mu dána role i pohlavím. Jak na toto propojení nahlíží narátorky?

„*Role dané pohlavím mě upřímně řečeno vyloženě rozčilují. Protože ať si každý vybere roli, kterou chce. Tohle si nemyslím, že je role. Dobře, role daná pohlavím je, že je matka a otec. To je jediná role kdy té holce budu říkat – jo, ty jsi maminka, ale to co dělá maminka,*

ať si ale vybere, jakou roli hraje v rodině ta holka. Ale já jí chci ukázat tu možnost, že nemusí mít přece tu roli danou pohlavím, to si myslím, že tak nemá být.“ (A, str. 11)

Narátkorka A. upozorňuje na to, že na základě pohlaví bychom neměli být staveni do rolí, které jsme si sami nevybrali. Důraz klade především aktivitu samotných dětí v tomto procesu, které by měly mít šanci si vybrat – nebýt společensky definováni na základě pohlaví. Učením a osvojováním genderových rolí reprodukuje symbolické univerzum (Harding in Šmausová, 2002). Zajímavé ale je, že i přes ostrou kritiku tohoto spojení, odlišuje narátkorka roli otce a matky. Pro Narátkorku A je tak možnost volby – opuštění restriktivních představ o propojení pohlaví a sociálních konotací s nimi spojenými. Zároveň je ale nutné podotknout, že narátkorka chápe pohlaví jako spojení biologického těla a stálé genderové identity. Její východiska tak vidím především v souvislosti s ontickou představou genderu, jak ji navrhuje Šmausová. Objevuje se tedy kritika stereotypního spojování genderových rolí s „pohlavím“, na tuto kategorii je ale nenahlíženo jako na stálou a neměnnou.

S tím souvisí i názor a navrhovaná činnost s dětmi a další narátkorka. Ta vychází z myšlenky transformace obsahu rolí. A navrhuje aktivity, kterými by se snažila představy o univerzální danosti genderových rolí u dětí nabourat.

„No tak jednou jsme zkoušeli třeba vyměnit si role a hrát si jako – kluci teď budou si volit hračky, který, kdyby přišly do školky a byly holčičky – volili by si který hračky. To zas samý obráceně. Zkusit si hrát ty hry s těmi hračkami tak, jak by si hráli ti druzí. Zkusit si v té roli pohrát a vyzkoušet si to.“ (B, str. 8)

Ačkoli tedy stále operuje s předpokladem, že jsou role mužské a ženské, obsah těchto rolí se snaží se tyto role subvertovat. V tomto případě vychází narátkorka z předpokladu, že „role dané pohlavím“ mají souvislost i s genderovým dělením hraček. S touto představou ale dále pracuje. Snaží se dětem ukázat, že ne vždy musí být genderové role naplňovány tak, jak je od nich očekáváno. Snaží se navodit situace, kde děti samy aktivně překračují hranice, které jim společnost určila v souvislosti s představou propojení biologického těla a genderové identity.

I tento koncept může být problematický z hlediska toho, že se učitelka opírá o předpoklad, že děti si budou volit hračky „jako by byly holčičky“ nebo obráceně. Reprodukuje se tak předpoklad bipolární diferenciace pohlaví a dualismu (Šmausová, 2002). Narátkorka pracuje se stereotypním myšlením samotných dětí a do jisté míry ho od nich i očekává. Jako

pozitivní však vidím snahu narušit představu propojení sociálních rolí a pohlaví a vytvořit příležitost k činnostem, které by děti třeba samy nevyzkoušely.

Prostřednictvím analýzy z hlediska genderu se tak odhaluje, jak instituce vzdělávání v České republice ignoruje podstatná témata, jako jsou strukturální nerovnosti a ukrývá je za koncepci obecné a formální rovnosti. Místo jasných a adresných formulací nabízí kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání spíše obecné principy, přičemž reprodukuje koncept neviditelnosti genderových, ale i rasových a třídních nerovností, které se skrývají pod zdánlivě neutrálními formulacemi rovnosti a lidského přístupu. Představa univerzálních hodnot a postojů společnosti totiž není dána, ale je výsledkem bojů o dominantní výklad reality (Bourdieu, 2000). Odhaluje se i to, že učitelky nejsou pouhými pasivními čtenářkami RVP PV, nepřebírají pasivně koncepty dané textem, ale pracují s nimi a vykládají je na základě vlastních postojů. Ty poté aplikují ve své praxi.

Pedagog nebo učitelka?

Jak již bylo v předchozích kategoriích ukázáno, genderové aspekt celého dokumentu jsou spíše problematické a často nejasné. Tento trend se objevuje i na rovině jazykové. Problematické je v tomto smyslu především to, jak je v textu používáno generické maskulinum. Samotné využívání tohoto jazykového prostředku chápu jako znak genderovanosti a hodnotového zatížení jazyka, který je jedním z nástrojů udržování hierarchizace genderového řádu. Vycházím tedy z předpokladu, že povaha samotného jazyka je sexistická (Spender, 1980). Jenže v případě RVP PV není generické maskulinum využíváno v úplně celém dokumentu. V několika málo případech je od něj upuštěno. A právě to, v jakém kontextu se tyto případy objevují, mě zaujalo. Proto jsem se rozhodla tomuto hledisku věnovat.

Jedná se právě o kontext využívání výrazu „pedagog“ a „učitelka“. Téměř v celém dokumentu je zcela ignorovány všechny učitelky, protože v textu je v drtivé většině využíván výraz „pedagog“ v mužském rodě¹⁴. Využití generického maskulina v textu ale problematizuje skutečnost, že v některých pasážích je používán i výraz „učitelka“ – a

¹⁴ Výraz „pedagog“ je v celém dokumentu použit celkem 133 v různých pádech a množném či jednotném čísle. Například: „Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy...“ (str. 8); „Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním...“ (str. 9); „Pracuje-li tedy pedagog při vzdělávání dětí průběžně s vědomím vzdělávacích záměrů...“ (str. 10); dále kapitola s názvem „Povinnosti předškolního pedagoga“

především, v jakých konotacích je tato forma využívána. „Pedagog“ je používáno téměř v celém dokumentu a je spojeno s profesionální náplní pedagogické činnosti, s požadavky a nároky na praxi a na samotnou osobu pedagogického pracovníka. V textu je uváděna verze latinského původu (místo českého označení „učitel“), což spíše vychází ze snahy, aby dokument vyzněl více odborně.

Výraz „učitelka“ je v dokumentu celkem ve 4 případech. První případ je uveden již v předchozí kategorii, nicméně považuji za podstatné ho zopakovat i zde. Jedná se o vzdělávací nabídku v oblasti Dítě a společnost: *„hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává.“* (RVP PV, str. 26)

O nekritickém využívání pojmu sociálních rolí spojených s pohlavím jsem již psala. V tomto případě se ale zaměřuji přímo na výraz „učitelka“. Všimněme si, že „učitelka“ je zde zcela postavena mimo profesní roli – je to poprvé, kdy je použit tento tvar v ženském rodě a navíc v situaci, která ji staví do pozice sociální role a ne do postavení profesionální pedagogické pracovnice.

Porovnání kontextů, ve kterých jsou výrazy používány, odhaluje i to, jak je konstruovaná jejich hierarchie. V mužském tvaru je „pedagog“ spojen se schopnostmi, profesionalitou a odborností, zatímco ženský tvar „učitelka“ je využíván v případě sociální role oddělené od profese, určené k tomu, aby byla poznávána a rozlišována v pasivních konotacích. Čím odbornější nebo prestižnější je funkce, tím spíše je spojena s mužským pohlavím, zatímco žena je zneviditelněna (Valdrová, 2004).

To ukazují i další tři případy, které se vyskytují v jedné společné kapitole s názvem *„Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu“*. V této kapitole jsou uvedeny odborné nároky, které by měl splňovat každý školní vzdělávací plán¹⁵. Ten je splňuje, pokud... *„pomáhá učitelkám rozvíjet pedagogický styl...“*; *„ponechává učitelkám dostatek volného prostoru k tvořivosti...“*; *„je zpracován tak, že mu učitelky rozumí a mohou z něho při tvorbě TVP dobře vycházet“* (RVP PV, str. 44).

Všimněme si, že „učitelka“ je využita ve zcela specifických kontextech. Jedná se o situace, kdy nejsou učitelky chápány jako kompletní profesionálky. Kdy je jim potřeba pomoci, dát

¹⁵ Ten si tvoří každá škola samostatně, musí přitom ale vycházet z obecného rámce, který udává RVP PV

prostor a hlavně sepsat ŠVP tak, aby tomu rozuměly i ony. Je vidět, jak je prostor odbornosti strukturován z hlediska androcentrické, maskuliní pozice. Zatímco ženské tvary jsou použity v situacích, které tohoto ideálu nedosahují. Zajímavé je i samotné využití výrazu pedagog v cizím, řeckém původu tohoto slova, zatímco ženský tvar „pedagožka“ není použita vůbec.

Problém je i s formulací dalších odborných profesí: „*Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují...*“ (RVP PV, str. 7). Tento problém lze vysledovat i v dalších školských dokumentech a zákonech – zde se však jedná o paušální používání generického maskulina v rámci celých dokumentů. Tento krátký jazykový rozbor má za cíl doplnit pohled na RVP PV jako na dokument, který je z hlediska genderu problematický na více úrovních. Hlavně proto, že se jedná o oficiální dokument, měl by se zrevidovat nejen z hlediska tematického, ale i jazykového. V tomto smyslu by bylo lepší využívat bezpříznačná označení, jako například „vyučující“, „pedagožstvo“ apod.

3.4 Genderové aspekty studia na pedagogické fakultě

V medailonkách jsem uváděla motivace narátorek, proč se rozhodly nastoupit do studia. Do popředí vystupovala především snaha získat nové zkušenosti a dozvědět se praktické vědomosti, které by mohly použít ve své profesi. Zároveň ale i nutnost získat potřebnou kvalifikaci pro výkon povolání. Právě touha načerpat informace pro vlastní praxi následně souvisela s jejich spokojeností se studiem a jeho obsahem. Stávalo se totiž, že ne vždy se naplnily představy, se kterými narátorky studium začínaly. V této části se zároveň odhaluje velmi specifická pozice samotných narátorek, které jsou učitelkami, ale při svém studiu zastávají roli studentek. A z hlediska této pozice i reflektují své postavení v instituci univerzity.

Kolikrát ty kolegyně věděly víc, než přednášející

„Mě přišlo, že tam bylo tolik teorie, že jsme se vlastně k těm praktickým věcem ani nedostaly, že to byl jenom výklad, aby se to stihlo, ale to důležité, to co jsme potřebovaly, to jsme vlastně nedostaly.“ (G, str. 2)

Touha po nových informacích a lepší orientaci v oboru byla hlavním požadavkem narátorek. Jejich cílem však nebylo jen samotné získávání nových vědomostí, ale

především potřeba vztáhnout tyto vědomosti k praxi a propojit je, aby je mohly samy využít při své práci. K tomuto propojení při výuce ale nedocházelo, protože k němu nedostaly příležitost. Nedostatek těchto příležitostí často v argumentaci pramenil právě z charakteru kombinovaného studia. Toto hledisko zohledňuje i další narátorka. *„Já to spíš beru jako takové inspirace, kam se třeba dál, na co se víc zaměřit. Protože na tom dálkovém je to spíš takové, tady to si přečtete, tady na to se podívejte“* (D, str. 2).

Narátorky tak v souvislosti s obsahem studia vyjadřovaly spíše rozčarování. To vycházelo právě z toho, že fakulta nedokázala naplnit jejich potřeby pro praxi. Přitom právě to by mělo být hlavním cílem vzdělávání na pedagogické fakultě. Ne vždy ale byly formulace takto negativní.

„Doufala jsem, že načerpám takové ty praktické zkušenosti. Myslím, že docela jako... já nevím, v některých předmětech to docela tak i je. Je tady plno předmětů, které nepovažuji tak jako stěžejní pro tu činnost, tu moji praxi, ale zároveň jako si myslím, že většina předmětů i naplnila to moje očekávání.“ (E, str. 2)

Nicméně snaha získat praktické znalosti použitelné pro praxi stále zůstává hlavním linií celého studia, který vystupuje do popředí. Proč ale nedochází k naplnění těchto potřeb? To může souviset s tím, že jim není dán prostor tyto potřeby vyjádřit. Výše bylo zmíněno, že samotný charakter kombinovaného studia neposkytoval dostatek času věnovat se některým praktickým hlediskům. Opravdu se ale jedná pouze o nedostatek času ve výuce?

„My jsme jim to tehdy říkali, jako proč do výuky nezařadí něco opravdu užitečného. Hlavně pro nás, co jsme s praxí začínaly, my jsme se vlastně nikde nenaučily, jak s těmi dětmi pracovat. A přece to by snad mělo být cílem pedagogické fakulty, ne? A stejně se nic nezměnilo.“ (G, str. 2)

Ukazuje se, že to není pouze způsobeno nedostatkem času. Ale především neochotou aktivně zjišťovat potřeby samotných studentek. Jejich potřeb, hledisek a vlastních zkušeností z často dlouholeté praxe. Jak narátorka poukazuje, škola podle ní neplnila tu nejpodstatnější funkci. Důvodem nemuselo ale být pouze nevyslyšení potřeb, ale i výběr samotných přednášejících v rámci předmětů.

„Z praktického hlediska, kolikrát ty kolegyně, věděli víc, než bych řekla, že věděli přednášející. Pak jakoby daleko důležitější byly ty sleziny, takové ty komunikace mezi těmi ředitelkami a učitelkami, jako to, o čem jsme se spolu bavili. Takhle když jsme se sešly a ony se bavily, jak to u nich nefunguje, jak to u nich funguje, tak to je pro mě hrozně

důležité. Jako to metodika, ano, teorie v pohodě, ale kolikrát je jenom teorie, kdyžto ta praxe a jako ze života tam chybělo. Tam byla úžasná logopedie a pan Z, protože on byl jakoby z praxe.“ (C, str. 4)

Rozhovor s Narátorkou C tak poskytuje vodítko, proč se vlastně studentstvu nedostávalo to, co pro svou praxi potřebovalo. Důvodem je, že v mnoha případech samotní vyučující z praxe přímo nejsou. To by nebyl takový problém, kdyby tito vyučující využili kapitál vlastních studentek, které mají praktické zkušenosti. Jak ale příspěvek ukazuje, tento prostor při přednáškách jim dán nebyl.

Obsah studia by měl odpovídat požadavkům studentů a studentek. To, že tento obsah neodpovídá jejich požadavkům, je znakem, že jejich potřeby nejsou vyslechnuty. Místo toho dochází k opakování zaběhlých vzorců instituce, které pro ně nemají reálný užitek. A toho si narátorky všímají právě proto, že jsou zároveň z praxe a mají možnost tohoto porovnání. Vidí tak, že některé předávané informace a znalosti v praxi nefungují, nebo fungují trochu jinak.

Zajímavější je proto právě důsledek, ke kterému tyto situace vedly. A tím je obrat k neoficiálním informačním kanálům. Studentky hledaly užitečné informace u spolužaček z praxe, místo u vyučujících. K propojování teorie a praxe tak docházelo neoficiálními cestami. Jak ale upozorňuje samotná narátorka – nebylo tomu tak vždy. Neoficiální komunikace mezi učitelkami však nebyla důležitá jen z hlediska předávání podstatných informací, ale byla chápána i jako podpora při samotném studiu.

„No, nové poznatky, ale v podstatě v té škole jsem nic nového neobjevila. Možná jako práce s počítačem, tohle bylo nové. Jinak jsem musela nejvíc čerpat ze střední školy, tak vlastně tam jsem nic nového neobjevila. No a co jsem neuměla, tak jsem se musela obrátit na kolegyně. Já jsem třeba byla hrozná na výtvarku, tak jedna kolegyně skočila, namalovala mi všechny obrázky na zápočet. A já jí zase pomohla s hudební výchovou.“ (F, str, 2)

Narátorky si tak vytvářely mezi sebou sociální sítě vztahů, které jim poskytovaly podporu při studiu. A zároveň umožňovaly získávat potřebné vědomosti. Formovaly si tak strategie, které jim při studiu pomáhaly. Tím si zároveň vytvářely i pocit sounáležitosti ke kolektivu spolužaček, jejichž vztah z významňují v konotacích vzájemné reciprocity a pomoci. To ale nebylo jediné hledisko, proč považovaly komunitu učitelek při studiu za významnou. Objevuje se totiž další prvek, a tím je i věk.

„Tak když to vezmu jakoby z pohledu toho věku, kdy mě už třeba nebylo 25, ale kdy už jsem se blížila k padesátce, tak mě se to třeba líbilo, protože člověk se setkal s mladými lidmi, novými názory, s mladým prostředím, s novými poznatky a poslechl si vlastně ty problémy z toho oboru těch lidí širokého věkového spektra, co pro člověka je přínos. Jako to prostředí.“ (B, str. 2 – 3).

Ukazuje se tak, že samotná fakulta byla pro narátorky podstatná z hlediska kolektivu učitelek, který sdružovala. A že právě prostřednictvím tohoto kolektivu a neformálních setkání se dozvídaly užitečné informace a potřebné vědomosti. A především díky vlastním kolegyním jim bylo umožněno diskutovat praktická hlediska vlastní profese, ke kterým při výuce v některých případech nedostaly příležitost.

Jsme nemehla, neumíme a jsme starý

Pozice narátorek jako studentek na fakultě byla dávana do souvislosti s přístupem některých vyučujících. Tento pohled budu sledovat především ve vyprávění Narátorky C, která popisuje své zážitky s předmětem tělesné výchovy.

„No já jsem jakoby měla problém s katedrou tělesné výchovy, což asi většina z nás, protože si myslím, že měli nepřiměřené nároky, na nás... nebo ne, já si myslím, že ten učební plán prostě nebyl na nás udělaný. Pak tedy oni uznali i naši výtku s ohledem na účinnosti a funkčnost v mateřské škole.“ (C, str. 5)

Stejně jako v předchozí části, i zde narátorka poukazuje na to, že obsah předmětu neodpovídal potřebám učitelek. V tomto případě ale nešlo pouze o to, že předmět nebyl užitečný pro praxi. Šlo především o samotnou koncepci nároků, které byly na studentky kladeny. A které neodpovídaly skladbě tohoto kolektivu. V tomto směru se může zdát pozitivní, že se studentky ozvaly a byly vyslyšeny. Jenže celá tato situace byla mnohem složitější, jak se ukazuje při hlubším vysvětlení problému. A že samotná „výtku“, jak ji charakterizovala narátorka na počátku, měla spíše charakter vzpoury, jako reakce na diskriminující chování vyučujících předmětu.

„Ne ne, my jsme se ani nebránily, my jsme šli s tím, že to zkusíme. Mě spíš šlo o ten přístup k nám, kde ty tělocvikáři... já chápu, že každý máme něco, že každý máme jiné nadání, ale těch tělocvikářů přístup byl vyloženě o tom, že oni nás mnohdy až jako ponižovali. To se mi nelíbilo. Ten jejich přístup k tomu, že jakoby jsme nemehla, neumíme, jsme staré, mnohdy naráželi na naše postavy, neumíme to. Jakože, nikdy bych si jako hudebník nikomu nedovolila říct, že je levý na hudbu a takhle ho ponížít. Tohle mi jako

vadilo lidsky, tenhle jejich přístup nadřazenosti hlavně pro mateřinky. Ale neříkám, že to byli všichni zase. Byla tam naopak učitelka, která byla hrozně fajn a říkala, že to zvládneme, ale šlo o tu motivaci, která byla vesměs hodně na nule, někdy i pod nulou. Tak, tam šlo o to, že jsme se vzbouřily, protože se dotkli naší lidskosti, naší osobnosti, což bylo špatné. Proto na to mám doted' negativní vzpomínky.“ (C, str. 6):

Ukazuje se tak, do jakých extrémů musely být studentky dohnány, aby se ozvaly a aby jejich problémy byly fakultou vyslyšeny. Jak je možné, že byly v rámci univerzity vystaveny takovému ponižování? Tuto vzpouru studentek chápu jako strategii odporu vůči formám moci, které činí z jedinců objekty moci (Foucault, 1996). Moc byla v tomto případě v rukou „tělocvikářů“, která jim byla udělena na jejich základě postavení v rámci instituce jako vyučujících.

K tomu je ale přidán i genderový rozměr. Z příspěvku je totiž jasné, že tento vztah vycházel i z dominantního postavení vyučujících jako mužů, který jim uděluje patriarchální genderový řád (Bourdieu, 2000). Studentky ale nebyly ponižovány jen na základě genderových nerovností, ale objevil se ageismus. Jednalo se tak o kombinaci hned několika faktorů. Genderová hierarchie tak nesouvisela pouze s tím, že se jednalo o nerovnost mezi muži a ženami. Narátorka upozorňuje i na další hledisko. A tím je postavení samotného oboru učitelství pro mateřské školy. Narátorka totiž upozorňuje na to, že toto chování se objevilo především pro „mateřinky“. I to ale může souviset s genderovým aspekt, protože „*mateřinka*“ je považována za femininní obor a většina studentek oboru jsou právě ženy.

Tyto strukturální nerovnosti vedou ke genderovému násilí, které se projevuje v tomto případě zesměšňováním (Young, 1990). K diskriminaci zároveň mohla vést i stigmatizace studentek, které evidentně nenaplnovaly představu „ideálních“ studentek předmětu tělesné výchovy. Ta vyplývá z předpokladu menší lidskosti stigmatizovaných (Goffman, 2003). Na to upozorňuje i samotná narátorka: „*oni se dotkli naší lidskosti*“. Upozorňuje tak na to, že ponižování míří na osobu jedince nebo skupiny snížit jejich lidskou hodnotu. V rozhovoru se ale objevilo i další hledisko. A tím je identifikace narátorky jako učitelky, která by tento přístup nikdy nepoužila na vlastní žáky. Ten tematizuje i další narátorka.

„Můžu třeba říct to nepěkné chování ke studentům na hudební katedře, tak to mě jako fakt nevyhovuje, takové jednání, jako že urážení, ale to si myslím, že nemá se školou co společného, že to je prostě těmi učiteli, těmi lidmi, i když mě to zaráží. Jako na

pedagogické fakultě speciálně tak, že se může někdo takhle ke studentovi chovat, přitom by ho měl vychovávat tak, aby se choval k ostatním slušně.“ (D, str. 3)

Narátky si tak všímají toho, že škola zároveň narušuje vlastní principy, které by měla předávat dál, především proto, že se jedná o pedagogickou fakultu. Právě uvědomění tohoto rozporu vyplývá z pozice narátorek jako učitelek, což zároveň může vést i k tomu, že tím více reflektují nespravedlnost a nerovnost tohoto systému. Samy totiž v mateřské škole zastávají pozici vyučujících a reflektují toto nerovné postavení ve svých zkušenostech v praxi. Hodnoty, které hlásá samotná instituce, se v jejím rámci nedodrží, ale očekává se, že je budou studentky nadále předávat dětem. V tomto směru se můžeme vrátit k tomu, jak je definována rovnost v samotném RVP PV (*„Jakékoliv projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.“* str. 33). Jak ale upozorňuje Narátorka C, ne vždy měly studentky takto negativní zkušenosti.

Narátky na negativní přístup některých vyučujících nahlíží především jako na problém jednotlivců. Podstatné ale je, že těmto jednotlivcům je udělena moc na základě jejich postavení v hierarchické struktuře samotné instituce.

Gender? Ten se moc neřešil

Z hlediska samotné koncepce výuky, mě zajímalo i to, jestli je téma genderu zapojeno do výuky na fakultě a v rámci jakých předmětů je zmiňován. Prostřednictvím rozhovorů se neodhaluje pouze to, v jakých předmětech je toto téma probíráno. Ale i co si vůbec pod pojmem „gender“ samotné narátorky představují. A zároveň jestli ho vůbec považují za podstatný nebo užitečný prvek pro svou praxi.

Většina narátorek si nebyla zcela jistá, jestli se toto téma vůbec ve výuce objevilo. Na gender vzpomínaly především v souvislosti s předměty, v rámci kterých bylo toto téma zmíněno. Gender byl často nahlížen jako problematika genderových a sociálních rolí v sociální pedagogice nebo dramatické výchově: *„Já si myslím, že ne. Nebo možná že na té sociální pedagogice, že tam mluvila o rolích, takže možná, i když asi ne.“* (C, str. 10); *„tak určitě v nějaké té dramatické výchově jsme se na to zaměřili. Jinak si myslím, že moc ne. Že v podstatě se tohle moc neřešilo.(...) To bylo v podstatě nějaká ta tvořivá dramatika, v podstatě se o tom jako mluvilo i jako – vyměnit si ty role, nebo prostě zkusit si to třeba trochu jinak, než to děláme běžně, nějaký ty věci při těch dramatizacích.“* (B, str. 9)

Dále v souvislosti s učitelstvím jako „typicky ženským“ povoláním, do kterého začínají vstupovat i muži – analýze tohoto hlediska jsem věnovala v práci jednu celou kategorii:

„No tak to si asi nevzpomenu, ale tak určitě, tak děláme, studujeme obor, který je tak trochu typický pro ženy. Takže si myslím, že stoprocentně jsme na to narazily. Možná konkrétně když jsme řešily problematiku učitelek a učitelů v mateřských školách například.“ (E, str. 10)

Ale i v souvislosti se samotnou praxí v mateřské škole, kde konkrétně Narátorka A zmiňovala problematiku segregace na základě genderu a tématu svateb – oběma těmito tématům se v dále práci také věnuji: „No, tak počkej. No určitě se to řešilo o tělocviku, kdy byly nějaký hry, kde to ta jedna holka rozdělovala na kluky a holky. Tak se ptaly, jak jako a proč. To jsme tam hodně řešily jako rozdělení vůbec v rámci pohybových her. (...) A pak vlastně vím, že se ještě hrozně řešily svatby ve školce.“

Další narátorka poukazuje na to, že jí toto téma příliš nezajímá, proto si ho nepamatuje: „Já si teď upřímně nevzpomínám, opravdu nevím. Já jsem se o to moc nezajímala, tak jsem asi tohle téma i vypustila z hlavy. Vážně nevím.“ (F, str. 3)

Narátorky tedy uvádějí, že gender byl zmíněn v rámci několika málo předmětů. Jako samostatné téma nebo předmět ve výuce se ale neobjevil. To, že se téma genderu příliš neprobíralo, ale neznamená, že se neprobírala témata, která s genderem souvisí – příklad při diskuzích v rámci jiných předmětů. Souvisí to právě s tím, jak narátorky chápou termín „gender“ a v jakých souvislostech. Úryvky ukázaly, že podle narátorek se spíše jedná o téma vztahů mezi pohlavími a sociálními rolími.

Rodina: Studující žena jako problém

Tato kategorie se bude soustředit na téma, ke kterému se v souvislosti se studiem účastnice vyjadřovaly velmi často, a to je podpora ze strany rodiny. Ta se zpočátku zdála jako nekomplikovaná a samozřejmá reakce okolí na to, že narátorka začala studovat. Postupně se ale ukazuje, že tato podpora je nejen podmíněčná, ale má i své hranice. Studium je totiž v rodinách narátorek vnímáno i jako problém, který rodina musí řešit. Narátorky tak byly současně se studium vystaveny tlaku ze strany, jehož důvodem byla snaha o návrat do původního uspořádání. Odhalují se tak překážky a problémy, se kterými se narátorky musely při studiu vypořádat v souvislosti s rodinou.

Prvním hlediskem je samotná potřeba změnit systém domácnosti a skutečnost, že rodina tuto změnu vidí jako problém, který je nutný vyřešit. V případě následujících narátorek se jedná především o uspořádání domácích povinností. Ve své analýze vycházím toho, že žena bývá ve společnosti tradičně spojována se soukromou sférou. Ta je ve společnosti

konstruována v hierarchické duální opozici vůči veřejné sféře. Genderové nerovnosti jsou dále legitimizovány na základě normativních konstrukcí společenské dělby práce, které legitimizují genderové nerovnosti (Harding in Šmausová, 2002).

„No, (přítel) souhlasil s tím a podporoval mě. A snaží se mě podporovat i teď. Jako že mě pomáhá doma, třeba domácí práce, když beru v potaz, nebo nějaký zařizování další, tak se snažíme, aby to všechno nepadalo jenom na mě. Snaží se mě co nejvíc podporovat (...) ...určitě se to změnilo v tom, že to není všechno na mě. Že se tak jako s tou dobou, kdy navštěvuju tu vysokou školu, jsem si s ním musela párkrát promluvit, že nemůže všechno nechávat jenom na mě a že i on musí přidávat ruku k dílu. Že vím, že i on je taky z práce maximálně vyčerpaný, ale že taky musí občas ten vysavač vzít a vyluxovat. Už i sám to docela dělá, že mu to nemusím pořád připomínat. Ale víceméně platí to tak, že mu vždycky řeknu, co má udělat. Třeba dneska má vyluxovat, a neřekla jsem mu to, tak doufám, že bude doma vyluxováno.“ (E, str. 2)

Příspěvek odhaluje, jak se do vztahu prolínají genderové nerovnosti a dělba práce. Odhaluje se, jak je domácí práce neviditelná, dokud ji v domácnosti vykonává žena, protože se to od ní společensky očekává (propojení žena – péče – domácí práce). Domácí práce pro narátorku tvořily samozřejmou povinnost, druhou směnu, která následovala po její vlastní učitelské práci (Hochschild, 1989). Ke zviditelnění dojde v okamžiku, kdy některé povinnosti musely přejít na partnera narátorky. Na tuto zkušenost ale nahlíží účastnice spíše v pozitivním smyslu, protože její studium napomohlo pozměnit rozdělení rolí v domácnosti. Podstatný je přitom samotný argument, který na přítele použila, v němž vlastně reflektovala nerovnost vlastní pozice. V tom trefně poukázala nejen na to, že z práce jsou unavení oba, ale že i domácí práce by měly být společnou povinností.

„Tak z rodiny byla ohromná podpora a myslím si, že i jako z okolí jako ze známých, že všichni obdivují to, že se člověk do toho znova pustí. (...) No doma se to změnilo tak, že jsme si pořídili paní na žehlení, která dělala práci, co manžel odmítal a jinak se to skoro rodiny nedotklo, protože studování bylo o víkendech. Takže to bylo v pohodě.“ (A, str. 1)

I v tomto případě došlo v souvislosti se studiem k přerozdělení domácích povinností. I tady se však objevuje jedno *ale*... Zatímco v případě narátorky E se jednalo spíše o to, že žije v nejistotě, jestli její partner splní své povinnosti nebo ne – v případě Narátorky A partner jasně vymezil hranice, žehlit nebude. Ukazuje se tak, že podpora není vždy bezpodmínečná a má jisté hranice, které si partner cítil právo určovat. Na jednu stranu je tedy jistě pozitivní, že ke změně v domácím uspořádání vůbec došlo. Na druhou stranu se ale

odhaluje, jak se samy narátorky poukazují na to, že ony jsou hlavní pečovatelky, zatímco ostatní členové rodiny jsou pouze dočasnými pomocníky.

V rodinách se v souvislosti se studiem ale neřešilo pouze téma domácích prací. Zároveň jako „problém“ vykrystalizovala otázka péče o děti a téma mateřství. V souvislosti s tím narátorky reflektovaly, že na ně byl vyvíjen určitý tlak k návratu do role „maminky“.

„Tak děti byly ze začátku hodně malé, tak jim to až tak nedocházelo a teď občas říkají, že už by to mohlo skončit. (...) Protože to zabírá dost času, dost víkendů, které bychom třeba mohli někam vyrazit, protože vyrážejí sami s tatínkem. Tak já vyrážím do školy.“ (D, str. 2)

„Jo, to byli rádi, že už to mám jako konec, že už zase bude ta maminka. (...) No, že už bude uvařeno, že už ten víkend bude klidný, že už maminka nikam nejezdí, že už taky nějaký ten výlet, jakoby. Taky taková ta rodinná pohoda, sobota neděle.“ (A, str. 2)

Z těchto úryvků rozhovoru se dozvídáme, že od narátorek se po ukončení studia neočekává jen návrat k domácím povinnostem, ale i k roli matky. V prvním případě přitom sama narátorka uvádí, že nejen pro její rodinu, ale i pro ni samotnou je složitá zkušenost, že s nimi nemůže trávit dostatek času. Kromě vnějšího tlaku k ukončení studia se tak objevuje i vnitřní motivace. V druhém případě se v podstatě jedná o podobnou situaci, ovšem s jedním rozdílem. Jak je vlastně v tomto případě definovaná role matky? Nejedná se pouze o to strávit čas s rodinou a s dětmi, ale i o péči, která ji má doprovázet. Je vidět, že „být matkou“ neznamená pouze strávit čas s rodinou. Důležité je *jak* ho má trávit. Jako pečovatelka, kuchařka a tvůrkyně „domácí pohody“. Ukazuje se ale, že ne ve všech rodinách bylo studium chápáno jako problém z hlediska přerozdělení pracovních povinností.

„Ale ty děti jsme si... my jsme jako vycházeli z toho, že ty děti jsme si udělali oba, chtěli jsme je oba a ta péče o děti by měla být rovnocenná. Tam u nás nefunguje, jako že ty seš matka a ty by ses měla starat o ty děti víc nebo zajišťovat domácnost. U nás to tak není. U nás obou, u nás to tak vždycky fungovalo.“ (C, str. 3)

Přístup rodiny ke studiu tak vychází ze samotného přístupu jednotlivých členů. V případě Narátorky C se tedy jedná o rodinu, která k tradičnímu hierarchickému modelu dělby práce i rolí v rodině přistupuje jinak. Vlastní zkušenost přitom dává do souvislosti s rovnocenností péče. To znamená, že si všímá, jak tyto rozdíly reprodukuje nerovnosti v rodině.

Sociální prostředí narátorek ovlivňuje jejich vlastní zkušenost. Proto je pro ně důležitá i potřeba sociálního uznání, které by se mělo dostat nejen jim samým, ale i jejich profesy a studiu. Potřebu uznání vidím v souvislosti s Taylorem (2001) jako základní lidskou potřebu. Zneuznání je tedy formou útlatku, který vede k pocitu méněcennosti. Ne vždy se narátorkám tohoto uznání dostávalo.

„Museli mě nechat být v klidu a jít se učit a někdo mě taky třeba musel zkoušet a pro manžela to třeba jako není. Jako pro něj to jsou absolutní blbosti jako to, co nás tam učí, když je on ten technik. Jako on to nechápe.“ (A, str. 2)

Narátorka žije v prostředí, které neuznává hodnotu jejího studia. Toto zneuznání vede i k ospravedlnění soudit její volbu studia a tím potvrzovat vlastní dominanci, a to nejen z hlediska genderu, ale i z pozice argumentu binárních protikladů – pedagogiky a techniky. I těm jsou ale v genderovém řádu přiřazeny různé hodnoty, vycházející ze společenského podhodnocení femininních profesí a práce. Neschopnost uznat hodnotu a smysluplnost studia tak může vycházet právě z těchto pozic. Zároveň se ale nejedná o jediný případ:

„Ty lidi kolem mě tomu fandili, i když třeba říkali, máš to nechat, nebo jestli je ti to za potřebí, ale v podstatě mi jako všichni fandili. (...) No, myslím, že toho magistra, třeba spousta lidí kolem mě měla pocit, že toho magistra dělat už bylo třeba zbytečný, že bych ho už dělat ani nemusela.“ (B, str. 2)

Podpora s hranicemi a omezeními a pocit ospravedlnění hodnotit výběr narátorky se objevuje i zde. S čím ale souvisí v tomto případě? Se studiem a devalvací jeho hodnoty. Na jednu stranu je tak souzena hodnota studia. Na druhou stranu samotná narátorka proto, že se rozhodla jít studovat dál. Ta přitom vnímá souvislost mezi tlakem jejího okolí a magisterským studiem, které bylo podle některých „zbytečné“. I zde se odhaluje, jak jsou hranice podpory nastaveny pro narátorky jen v určitých mezích.

Dcera na mě byla pyšná, učila mě hrát na piano

Na závěr této dlouhé kategorie bych ale chtěla uvést další hledisko. Je nutné se totiž zeptat: Byla opravdu podpora narátorek ze strany rodiny tak omezená, ohraničená a negativní? Kdybych kategorii prezentovala jen z tohoto hlediska, nebyla by kompletní. I když se ukázalo, že narátorky jsou tomuto tlaku vystaveny, neznamená to, že by jim jejich okolí zároveň nemohlo poskytnout i emocionální oporu a zázemí. A to nespočívalo pouze v tom, že v mnoha případech docházelo k reorganizaci systému domácnosti a péče. Problematičnost tohoto konceptu „podpory“, která vlastně nebyla podporou, ale nutností,

jsem rozebírala výše. Ukazuje se totiž, že podporu viděly narátorky i v následujících situacích:

„Jo, ta (dcera) na mě byla pyšná, učila mě hrát na piano a tak. Ta se do toho hodně zapojila.“ (A, str. 1)

„Dcera mi tehdy pomáhala přepisovat bakalářku na počítač, protože já jsem s tím počítačem byla tehdy hrozná. Tak s magistrem už jsem se potom zlepšila a tolik jsem to nepotřebovala A věděla jsem, že vždycky když jsem potřebovala pomoc s tím počítačem, tak to nebyl problém.“ (B2, str. 2)

Pomoc při samotném studiu tak byla jedna z dalších forem, kterou narátorky při rozhovorech vyjadřovaly. V tomto případě se jednalo o využití kapitálu některého ze členů rodiny pro usnadnění studia. Jedná se o zajímavé strategie, které odhalují, že podpora nespočívala pouze v tom, že by členové nebo členky domácnosti přebrali původní povinnosti od narátorky. Vycházela spíše ze snahy zapojit se, pomoci při samotném studiu a dát dohromady dovednosti a vědomosti, které narátorkám zrovna scházely. Tyto strategie odhalují, že ne vždy byla podpora propojena nutně s hranicemi a podmínkami. A že ne vždy byla spojena se stresem nebo tlakem. Jak reflektuje Narátorka B, tato jistota přinášela i určitou formu emocionálního klidu – možnost spolehnout se na dalšího člena domácnosti.

3.5 Gender v pedagogické praxi

3.5.1 Kategorie I: Panenka a sukně pro kluka? Proč ne!

Hra a hračky jsou centrálním pojmem této kategorie a zároveň společným prvkem všech rozhovorů s narátorkami. Právě prostřednictvím tématu hry a výběru hraček dětí v mateřské škole, narátorky formulovaly své názory a postoje ke genderovým aspektům vlastní praxe.

V oblasti hry se přitom zaměřují na konkrétní hledisko, a tím je překračování vykonstruovaných genderových norem. Toto překračování probíhá při výběru hraček a herních aktivit, které narušují představu tradičního binárního dělení genderových kategorií. Všímají si tak především fluidity v překračování společensky vykonstruovaných hranic mezi genderovými kategoriemi. Prostřednictvím toho, jak tuto fluiditu reflektují v rozhovorech zároveň odhalují vlastní postoje k genderovým aspektům práce v mateřské škole.

„Prostě máme holčičky a chlapečky a holčičky nosí sukýnky a hrají si s panenkami a chlapečci nosí kalhoty a hrají si s auty. I když to tak často není. A v mateřské škole zrovna je to velmi častý jev, že kluci si rádi hrají s barbínami a berou si sukni na sebe a holky si hrají s auty, staví stavby a takové ty typické chlapecké záliby vyhledávají. A to se mi stává strašně často. A jako když to pak řeknu rodičům, jenom tak jo... a tak Ondra si dneska vzal sukni, to zkoušel... tak se hrozně jako zděsí, mě to vždycky taky hrozně jako vyděsí potom, ta reakce toho rodiče – já a nemyslíte, paní učitelko, že s ním není něco v nepořádku? A tak říkám ne, tak to zkusil, se mu to líbilo. A tak se rád parádí.“ (E, str. 7 – 8)

V první řadě je opět nutné podotknout, že narátorky chápou genderovou identitu jako pevnou a neměnnou kategorii. Když si všímají genderové fluidity u dětí, vidí ji především jako překračování genderových norem, které v souvislosti s těmito kategoriemi společnost vytváří. Účastnice si všímají, že existují genderové normy, které vycházejí z genderového dělení hraček na dívčí a chlapecké. A že tato kategorizace ovlivňuje přístup okolí k dětem na základě jejich genderu.

Narátorka E v rozhovoru poukazuje na to, že samotná rodina hraje v procesu genderové socializace velkou roli, když tyto normy na dítě vztahuje. Ty souvisí i s tím, co je pro tyto kategorie chápáno jako „normální“ nebo „přirozené“. Na tuto problematiku nahlížím skrze Goffmana (2003), který upozorňuje na to, že právě zdání přirozenosti je mechanismem normativního očekávání určitých předpokládaných výsledků. Nenaplnění těchto očekávání vede ke stigmatizaci jedince. To, že samotné chápání „normality“ je vykonstruovaný pojem se ukazuje v příspěvku Narátorky E, když ji „vyděsí“ reakce rodičů, kteří se obávají, jestli je něco v nepořádku.

Dát dětem možnost

Tato část bude analyzovat názory narátorek, které si reflektují genderovou fluiditu dětí ve třídě. Zároveň si ale všímají, že některé procesy tuto fluiditu omezují. Na základě tohoto názoru tak samy vyjadřují snahu dát dětem větší svobodu ve výběru vlastních aktivit.

„Myslím, že by ty děti si třeba měly uvědomit to, že... nebo jako měly by pak větší možnost si vybrat to, co je zajímavé. Ne každé holčičce je bližší to, co je holčičí a klukovi to, co je klučičí. Když budou mít víc možností se seznámit s těmi věcmi okolo toho druhého, tak jakoby jim dát šanci si to zkusit, třeba se na to zaměřit, protože zjistí, že je to třeba baví víc a je to pro ně třeba podstatně bližší než to, do čeho je vlastně strkáme.“ (B, str. 8)

V některých případech si narátorky uvědomovaly, jak omezující genderové normy jsou. A jak silně mohou na děti působit. V případě Narátorky B je kladen důraz především na to, aby poskytla dětem možnost volby. Sama si uvědomuje, že děti nezapadají do binární představy maskulinních a femininních kategorií. Naopak, upozorňuje na fluiditu a narušuje tak představu o hranicích těchto kategorií. Zároveň si ale i všímá i genderového působení společnosti na děti, které vidí jako restriktivní a svazující. Hlavní narátorčinou snahou, jako učitelky je tak dát dětem svobodu, aby si samy mohly vybrat nezávisle na jejich pohlaví. „Dát jim šanci to zkusit“ zároveň ale znamená, že se narátorka stále pohybuje v rámci nastavených kategorií. Podobně kriticky, ale zároveň dekonstruktivně o tom mluví i Narátorka C:

„Jako proč v té školce nedat příležitost, nebo jako nedat klukům panenku? Vždyť jednou budou v roli otce a proč jim říkat, nemůžeš pověsit záclony, protože je to ženská práce. On se na té domácnosti podílí stejně. Tak jako doopravdy jde o to, odbourat tyhle pravidla a tohle na čem jsme postaveni a co nás brzdí.“ (C, str. 12)

I když se Narátorka vyjadřuje ke hře, adresuje zároveň i širší hledisko genderových rolí, se kterými je dělení hraček úzce spojeno. Podstatným rysem je ale snaha o dekonstrukci norem, které jsou tímto způsobem reprodukovány. Narátorka C si přitom všímá potenciálu, který se skrývá ve hře s panenkami a kočárkem, jako nástroje pro rozvoj schopností péče. Ta je tradičně přisouzena ženám a je odsunuta do soukromé sféry (Sevenhuijsen, 2009). A tento systém kritizuje jako nevýhodný a omezující. Všímá si tak negativních důsledků, které vznikají na základě reprodukce těchto genderových vzorců chování, které začínají už v rovině hry. Dekonstrukce těchto norem je tak chápána jako možnost osvobodit děti od toho, co je brzdí.

V případech předchozích narátorek se jedná o velmi kritické názory, které je vedou k závěru, že dětem by měla být dána větší svoboda výběru. Vyjadřují tak respekt a přijetí vůči genderové fluiditě. Ne vždy je s tím ale spojena kritika genderového řádu. V některých případech může jejím prostřednictvím docházet i k jeho utvrzování představy o jeho neměnnosti a „normality“.

„A tak proč by si to ten kluk s tou panenkou nezkusil, že jo. Když ve školce ještě tu možnost má, tak já je od toho tahat přece nebudu, ale oni, myslím si, že z toho jednou vyrostou. Hele, většina si v tomhle věku hraje na ty opačné role, takže já jsem k tomu tolerantní u těch malých. V tomhle věku mě to prostě nepřijde nenormální.“ (G, str. 4)

I Narátorka G se staví do pozice tolerantní, otevřené vůči genderové fluiditě dětí. V tomto případě vychází ale ze zcela jiných východisek, než Narátorky C a B. Tolerantní přístup, který formuluje v souvislosti s překračováním genderových norem, totiž zároveň obnáší i podmínku. Je podmíněná věkem dítěte a předpokladem, že „z toho jednou vyrostete“. Narátorka tak nenarušuje představu statusu quo, ale spíš ho prostřednictvím této formulace potvrzuje. Podobně se staví i k tomu, co chápe jako „ne nenormální“. Samotné využití dvojího záporu odkazuje na to, že pokud fluidita překročí hranici, která je vymezena věkem, bude už chování dítěte nenormální. Vylučuje se tak aktivní snaha změnit samotný generový řád. Narátorka tak má představu o pevné a přirozené genderové identitě, ve které je překračování pouhou odchylkou, která potvrzuje status quo.

„U nás je to spíš v normě, ta hra. Moc se s tím neseškávám, že by si děti hrály nějak, jako že jinak. Ale záleží i na tom, v jaké jsou zrovna skupině, myslím v kolektivu dětí, na co si hrají. Do toho jim samozřejmě nezasahuji, to nedělám.“ (F, str. 9)

Narátorka F také do určité míry vyjadřuje toleranci k některým činnostem. Zároveň však vychází z podobných východisek, jako Narátorka G. Ačkoli je chování dětí tolerováno, je tato toleranci podmíněná předpokladem „normy“, zatímco na překračování této normy je nahlíženo jako na hru „jinak“. I v tomto případě se ale objevuje názor, že do hry dětí zasahovat nebude. V případě Narátorek F a G ale princip „nezasahovat“ do hry nemusí znamenat, že dětem poskytují možnost výběru. Spíš je to o tom, že je „nechávací“ hrát si s tím, co si vybraly a z hlediska své mocenské pozice ve třídě toto chování tolerují. Tato tolerance ale není spojena s uznáním.

Málokdy vezmu lopatu a řeknu holce, pojď, jdeme stavět dům.

Jedním z aspektů, které se v některých rozhovorech objevily, byla i reflexe toho, jak jsou genderová očekávání zakořeněná v nich samých. Jednalo se především o ty narátorky, které zastávaly kritický postoj ke společenským normám. V některých případech narátorky vlastní limity svého otevřeného přístupu ke hře dětí. Ten tkví v uvědomění, že samy pasivně reprodukuje tradiční modely chování vycházející z genderových rozdílů.

„Že je prostě necháme hrát si s tím, s čím jsou zvyklí a do toho jdeme. Málokdy vezmu lopatu a řeknu holce, pojď, jdeme stavět dům. Jako furt to je ve mně, jako pojď, uvaříme si dortíček. A s klukem hop, jdu na ten písek a budu s ním stavět. I když je pravda, že už jsem se zlepšila a vaří mi taky kafe, ale pořád je to i ve mně. A snažím se na to myslet, tak někdy nám to ujde.“ (A, str. 9)

Sama Narátorka A identifikuje problém automatizace stereotypních genderových modelů. A především to, že toto „automatické“ jednání vede k jejich utvrzování a reprodukci. Právě tento princip reprodukce může být problémem, protože je hůře reflektovaný. K tomu, aby docházelo k vlastní reflexi chování tak musíme mít kritické povědomí o fungování genderového řádu. Právě toto povědomí se objevuje u Narátorky A. Může to přitom vycházet z jejího vlastního velmi konstruktivního a kritického postoje vůči reprodukci genderových stereotypů v oblasti dětské hry. Zároveň ale není jediná.

„Člověk ty holčičky automaticky směřuje k holčičím hrám, holčičím hračkám, do koutku holčiček, a že vlastně si myslím, že v té školce ty koutky třeba jsou tak jako by nastavené a člověk automaticky posílá tu holčičku, běž si hrát s panenkami a chlapečka a běž si vzít nějaké to autíčko. A že to prostě člověk tak má zažitě, že směřuje ty děti podvědomě a vlastně nad tím ani nepřemýšlí.“ (B, str. 5)

Stejně jako v předchozím případě, se i zde se Narátorka B vyjadřuje k reprodukci genderových rozdílů ve hře. Reprodukci rozdílů chápe jako automatickou, podvědomou – člověk o ní nepřemýšlí. I zde se tak objevuje reflexe toho, jak je genderový řád zdánlivě „neviditelný“, protože je vnímán jako normální a přirozený. Jako něco, co není nutné problematizovat. Narátorka B přitom upozorňuje na to, že tento „automatický“ proces je zároveň podporován i v rámci prostoru ve třídě a rozložení hraček. Upozorňuje na to, jak jsou jednotlivé herní koutky genderově strukturovány. Rozmístění hraček v těchto koutcích tak podporuje zdánlivou nekomplikovanost tohoto systému. Podobná sebereflexe, která se objevila u Narátorky A a B byla ale spíše výjimkou.

Lesní školka jako genderově vyrovnanější prostředí?

Dalším zajímavým aspektem tématu rozdílů ve výběru hraček se stalo téma alternativních mateřských škol. Podle některých narátorek „alternativní“ přístup je zároveň více genderově vyrovnanější. To se týká právě především rozložení hraček a herních koutků ve třídě. V tomto ohledu se ale věnují především lesním školám, ve kterých pracuje Narátorka D a dříve pracovala Narátorka C. Podle těchto narátorek právě jiná skladba hraček a herního prostoru přispívá k genderové vyrovnanosti. A zároveň dává dětem větší možnost si vybrat. K tomu, že se ale vyjadřovala již Narátorka B, jejíž příspěvek jsem uváděla v tématu „Málokdy si vezmu lopatu...“. Pro lepší orientaci ale uvádím tuto část znovu.

„Člověk ty holčičky automaticky směřuje k holčičím hrám, holčičím hračkám, do koutku holčiček, a že vlastně si myslím, že v té školce ty koutky třeba jsou tak jako by nastavené a člověk automaticky posílá tu holčičku, běž si hrát s panenkami a chlapečka a běž si vzít nějaké to autíčko.“ (B, str. 5)

Právě uspořádání prostoru je podle narátorky jedním z faktorů, proč se „směřování“ dětí k určitým hračkám a činnostem zdá tak automatické. První, co k tomu přispívá je samotné genderové dělení hraček na „dívčí“ a „chlapecké“. Právě konkretizace těchto hraček omezuje děti i ve způsobu hry (například že s autíčkem se jezdí a panenka se má oblékat a podobně). Nejen že tak prohlubuje rozdíly mezi samotnými dětmi, ale zároveň podporují i určitý způsob hry. Druhým hlediskem je pak samotné uspořádání těchto hraček v prostoru, ke kterému se vyjadřuje Narátorka B. Uspořádání hraček, které zdánlivě „logicky“ patří k sobě na základě společného prvku (například koutek domácnosti, kde jsou růžové panenky, kuchyňka, kočárky jako oddělení „dívčích“ hraček atd.). Právě proto bylo zajímavé zjistit, jak v tomto ohledu kolegyně z lesních školek popisují jejich vlastní uspořádání jako méně genderované.

Narátorka C svůj názor tímto způsobem: *„Tak já vzhledem k tomu, že jsem učila v lesní školce a jsem pro alternativy, tak je samozřejmě nechám vybrat (hračky)“ (C, str. 10).* Zaujalo mě právě propojení představy alternativního přístupu a větší možnosti výběru. Tento názor může mít souvislost s chápáním alternativ v opozici vůči tradičním mateřským školám, které jsou chápány v opozici jako více restriktivní. Zatímco alternativní směry dávají důraz více na individualitu. Narátorka však tuto představu sama narušuje v dalším příspěvku. V něm se přímo zmiňuje o rozmístění hraček, ale i o dalším podstatném prvku, a to je osobnost samotné učitelky.

„Tak jsou to hlavně přírodní hračky, ale z toho složení těch hraček se mi líbilo, že každý dělal všechno. Tam jakoby do tohohle postavení nebo do té odlišnosti se děti nedostávaly, protože tam měly, pracovalo se v malé skupině dětí a procházeli jsme činnostmi společně. Takže jsme zapalovali oheň společně – jak holky, tak kluci, nebylo to o tam jako – já jsem chlap, já tady budu zapalovat oheň, kluci s námi i vařili, připravovali věci, pekli perníky, všechno jsme dělali. Ale to se může dělat i v běžné školce, jako jestli bude s holčičkami péct a ty kluky k tomu nepustí. To záleží na té učitelce.“ (C, str. 11)

Narátorka C tak vidí v lesních mateřských školách potenciál genderové rovnosti především z hlediska rozložení hraček. Zároveň ale do jeho struktury zavádí i postavu samotné učitelky. Genderově rovný přístup tak podle narátorky sice může mít spojitost

s alternativou, ale může ho být dosaženo i v „běžných“ mateřských školách. Z hlediska prvního příspěvku tak může právě „alternativa“ značit spíše postoj a způsob myšlení narátorky, než charakteristiku učebního přístupu. Můžeme si všimnout i toho, že nejen hračky, ale i samotné aktivity chápe jako genderově rovné. Z pohledu narátorky tak právě rovnost přístupu ke všem aktivitám je jednou z možností, jak stírat genderové rozdíly.

„My máme ve školce většinou nějaké stavebnice, my nemáme žádná autíčka, žádné panenky. Tedy teď tam máme jednu panenku, kterou jsme dostali k Vánocům, která tam spíš tak leží. A takže stavebnice a hlavně přírodní věci, které si děti najdou venku.“ (D, str. 9)

Důraz klade narátorka na stavebnice a přírodní hračky, ze kterých děti vytváří vlastní hry. Přírodní hračky chápu jako genderově nestereotypní, protože fantazie dětí a jejich výběr tak není omezen jejich dělením a uspořádáním. Humorný je pak dovětek, že s panenkou, kterou dostali k Vánocům, si děti příliš nehrají. Zřejmě jim tak stačí méně specifické hračky. Podle mého názoru i samotná učitelka v takovém prostředí nemusí být tolik omezena genderovým uspořádáním prostoru.

3.5.2 Kategorie II: Ta společnost je masíruje

Tato kategorie úzce navazuje na předchozí. Základním tématem totiž stále zůstává především hra. Nyní je na ní ale nahlíženo z jiného úhlu. Základním tématem této kategorie je kritická reflexe narátorek, které si všímají procesů genderového působení na děti. A s jakými

„V těch menších třídách ty kluci ty sukně nasadí a vůbec jim to nepřijde divné, je to přirozené. A i ty starší. Vždyť přece holčička je na stejné úrovni jako já a já si to přece taky můžu půjčit, že jo. A taky si můžu jít támhle pro tu panenku. A tak jako pak potom, jak je ta společnost, ty rodiče, učitelé, učitelky, jak je tak jako masírují postupně během té předškolní výchovy a vzdělávání, tak v těch šesti letech už by si ten kluk tu sukni jako ve většině případů nevzal, protože by to chápal jako něco špatného, co s tou normou společnosti není slučitelné. Ale ten kluk kdyby si vzal sukni, naopak si třeba myslím, že by to pro něj bylo i ponižující. Protože tak je společností zmasírovaný.“ (E, str. 8)

Tento výrok jsem si vybrala, protože v něm narátorka velmi silně reflektuje vliv společnosti na genderovou socializaci dítěte. Stejně jako Narátorka E, i další narátorky vyjadřují nesouhlas s tím, jak jsou děti tlačeny do určitých rolí, které jsou spojeny s hrami

a aktivitami. Nebo jsou od nich naopak odrazovány na základě jejich pohlaví. Terčem kritiky je tak společnost, která skrze tyto procesy omezuje individuální volbu dětí.

Mladší děti jsou takové nepopsané tabule

Už v předchozí kategorii bylo možné si všimnout, že některé narátorky zvýznamňují věk dítěte v souvislosti s tolerancí jeho fluidity. V tomto případě používá narátorka argumentaci „mladšího“ věku dítěte v podobné souvislosti.

Narátorka se vyjadřuje k situaci, která je nám již známá a objevuje se v rozhovorech často. Je to téma chlapce, který překračuje genderové normy. Narátorka předpokládá, že děti mají již od nejmladšího věku implicitní představu o rovnosti a že tato rovnost má genderové konotace. Proto využívá argumentaci „*vždyť přece holčička je na stejné úrovni jako já*“. Tento postoj dítěte se ale podle názoru narátorky mění pod vlivem dvou faktorů, které se prolínají. Jsou jimi věk a „masírování“ dítěte společností.

Právě věk je první hledisko, kterému bych se ráda věnovala více. Narátorka pohlíží na mladší děti jako volnější, více genderově fluidní. Dokonce předpokládá, že v mladším věku je pro dítě přirozené překračovat hranice – právě v souvislosti s jejich implicitní představou genderové rovnosti. Souvislost tohoto postoje vidím především s teorií politického studu (Warner, 1999). Součástí jeho teorie je i hledisko věku, podle kterého je dítě socializací naučeno, že nejdříve by se nemělo stydět za nic. A teprve poté je na něj přenášena představa, že se má stydět. To, co je v souladu s genderovou normou, je konstruováno jako přirozené a zároveň morální. Pokud se jedinec odlišuje od těchto norem, je zatlačeno do studu a dochází ke stigmatizaci. I když Warner tuto teorii rozvíjí předem v souvislosti se sexualitou, dal by se samotný koncept aplikovat i na tento předpoklad. Podstatné tak je, že narátorka vidí vliv společnosti v tom smyslu, že působí na samotnou psychologii dítěte. A postupem věku formuje jeho postoje.

Pohyb mezi genderovými normami může být zároveň spojen právě s mladšími dětmi, kterým je dáována větší svoboda v překračování norem. Podle Narátorky E má tato přirozenost při překračování norem základ v samotných dětech: „*zvlášť když jde o ty mladší děti, to jsou takový jako nepopsané tabule a nesnažím se je nějak jako ovlivňovat*.“ (E, str. 9) Narátorka tak konstruktivisticky předpokládá, že děti v mladším věku ještě nejsou ve svém chování omezovány genderovými normami ani samy ve svém myšlení. Podobný názor má i Narátorka G.

„Ti tříletácci, když přijdou do školky a jsou takoví víc v pohodě v tomhle. Většinou to neřeší, zvláště když jsou ve třídě samy a nejsou spojení se staršími. Ti starší už je pak jakoby víc táhnout k některým činnostem a hrám. Jakože kluci jsou k těm autům a tak. Když jsou ty mladší samy, tak to tak silné není.“ (G, str. 6)

Narátkorka zároveň reflektuje i proces genderové socializace, kdy na mladší děti působí jejich starší spolužáci. Myšlení starších dětí popisuje Narátkorka G jako více genderově stereotypní. Na tomto základě působí i na mladší děti, které vidí narátkorka jako více fluidní ve svém výběru hraček a činností. Popisuje přitom proces, kdy dochází k ovlivňování starší skupiny dětí těch mladších. Podstatné je ale hledisko samotného věku. Narátkorky E i G předpokládají, že pro děti tříleté je překračování genderových norem přirozený proces. Jejich myšlení totiž ještě není tolik stereotypní. Tíhnutí k určitým aktivitám a hračkám vidí až v souvislosti se vstupem do školky a vlivem socializace.

V kontrastu k tomuto názoru bych ráda uvedla předpoklad Narátkorky A, která uvádí, že proces genderové socializace začíná již mnohem dříve, než s příchodem do mateřské školy: *„Jako že ty holky prostě jdou a k těm kočárkům, že ten kluk půjde a bude si stavět ty kostky, protože mu nikdo neukázal, že taky se dá mimino chovat“ (str. 9).* Podle Narátkorky A dítě samo po nástupu do mateřské školy preferuje určitý typ hraček. I ona však vychází z toho, že tato preference je výsledkem genderové socializace v rodině. Především tím, že dítě je od malička obklopeno genderově odlišnými hračkami.

Tento názor jsem uvedla především proto, abych ukázala, že ne všechny narátkorky považují mladší děti za svobodnější při výběru svých hraček. Věk totiž není jediným faktorem tohoto procesu. Vrátime se nyní k prvnímu příspěvku Narátkorky E. Ta totiž propojila vztah mezi věkem dítěte a vývojem jeho psychiky vlivem „masírování“ společnosti.

Když se z přirozeného se stane ponižující.

Pro lepší orientaci uvádím znovu příspěvek Narátkorky E, který jsem zařadila na začátek kategorie: *„...v těch šesti letech už by si ten kluk tu sukni jako ve většině případů nevzal, protože by to chápal jako něco špatného, co s tou normou společnosti není slučitelné. Ale ten kluk kdyby si vzal sukni, naopak si třeba myslím, že by to pro něj bylo i ponižující. Protože tak je společností zmasírovaný.“ (E, str. 8)*

Podle narátkorky se s postupujícím věkem proměňuje postoj dítěte a vytváří v něm umělý pocit studu a ponížení. Narátkorka tak vidí vývoj chlapců v souvislosti s jejich vztahem vůči

feminitě. Podobná teorie se objevuje i u Chodorow (in Giddens, 1999), podle které se identita chlapců vytváří radikálně prostřednictvím odmítnutí toho, co je definováno jako „ženské“. To devaluje jeho postavení hegemonní maskulinity. To, co je znakem feminity, je najednou chlapcem považováno za podřadné.

Podobný předpoklad se objevuje i v teorii Kimmela (1997), podle kterého je základním kamenem „mužskosti“ strach vycházející z homofobie a vztah k ostatním mužům. Odmítnutí tradičně femininních prvků tak souvisí se strachem z toho, jak je budou vnímat jiní muži. Tohoto předpokladu si můžeme všimnout i u další narátorky.

„Já si myslím, že hlavně ti kluci jsou pod velkým tlakem. Jako prostě, ty musíš být ten chlapák, ten silák, žádná plačka a tak. To na ně asi hrozně působí, proto jsou pak takoví, více agresivnější, průbojnější. Ale je to také hrozně o lidech, liší se to od dítěte na dítě, velkou roli tam hraje povaha a jaké to dítě je, někteří tohle moc neřeší.“ (B2, str. 4)

I zde se objevuje předpoklad, že chlapci odvíjejí představu mužnosti od odmítnutí feminity. Spojitost můžeme najít s prvním pravidlem „mužnosti“ podle Brannona (in Kimmel, 1997): *Nebud' baba*. I v tomto případě narátorka klade důraz na to, že chlapci jsou pod větším tlakem k preferované představě maskulinity, která ve společnosti panuje. Ta je podle jejího názoru propojena s maskulinními vlastnostmi, jako je agresivita, fyzická síla a zároveň psychická i fyzická odolnost. To, že chlapci vykazují určité chování, vidí především jako důsledek tlaku společnosti, která na dítě působí. V tomto případě ale Narátorka B uvádí i další faktor, kterým je osobnost samotných dětí. Dává tak silnější důraz na individuální přístup jedince, který s těmito normami pracuje.

Některé narátorky se vyjadřovaly kriticky vůči svému okolí a tím stavěly samy sebe do pozice více tolerantních. Zajímavé z tohoto hlediska je podobný předpoklad, o který se většinou opírají: že jejich kolegyně není tak tolerantní, jako ony samy.

„No jako jo, ale znám třeba kolegyně, který řeknou – ježiš nenoš tu sukni, to nosí holky, jo, mám takové kolegyně. Ale já to tak jako prostě neřeším. No tak si chtěl vzít sukni, no tak ji má. No, takový na to mám názor, ale myslím si, že většina učitelek na to má názor opačný.“ (E, str. 8)

„Já argumentuju tím, že když si holka vezme montérky a bude si hrát tím, že opravuje auta, tak holku taky nebudou svlékat. Tak když holce, tak ať kluk má i sukni. Mně osobně to nevadí, ostatní nad tím kroutí hlavou.“ (A, str. 8)

Tento postoj může být buď výsledkem toho, s jakými názory se narátorky setkávají při styku se svými kolegyněmi. Nebo může být výsledkem snahy zdůraznit vlastní kritickou pozici.

Svatby ve školce

V souvislosti s tím, že narátorky reflektují genderové působení společnosti na děti, si neodpustím zařadit situaci, která mě v jednom rozhovoru zaujala. Jedná se o případ extrémního upevňování tradičního genderového řádu. Tuto situaci uváděla Narátorka A v souvislosti s tím, o čem diskutovaly se spolužačkami na fakultě.

„A pak vlastně vím, že se ještě hrozně řešily svatby ve školce. Kde tedy si každý kluk měl vybrat tu holku a to tedy bylo opravdu šílený. Že teď tedy se ty holčičky taky chtěly vzít, když to byly kamarádky. Jako že to tam kolegyně popisovaly o přednášce z praxe no. To dělaly v květnu jako v tématu rodina, kdy se to vztahuje na ty maminky a normálně si kluk vybral holku a oni jim udělali svatbu. Holky měly bílé šaty, kuchařky jim upekly dort, byla do toho zapojená celá školka, druzí svědčili... no nevím. No a vím, že tam řešily, že se nějaké dvě holky chtěly vzít a že to ty učitelky jako zarazilo. A myslím si, že je nechaly. Ale to už si jako nepamatuju. Ale mě zarazily ty svatby.“ (A, str. 7)

V první řadě se objevuje model heteronormativní tradiční rodiny, která je reprodukována prostřednictvím svatebního obřadu. Ta je ještě upevňována institucí tradičního manželství, kdy si „chlapec vybírá dívku“. Jsou tak zároveň reprodukovány i tradiční patriarchální hodnoty. Podle tohoto vzorce je dívka pasivním objektem výběru chlapce. Zároveň je třeba si všimnout, že se jedná o aktivitu, která daleko přesahuje hranice hry tím, že je do ní zapojena celá školka i s dalšími zaměstnanci. Narátorka zároveň poukazuje i na to, jak velkým problémem byly pro tyto kolegyně dvě dívky, které se chtěly také vzít.

Odhaluje se zde zároveň i inherentní nátlak k heterosexuality, který je vyvíjen na děti (Šmausová, 2002). Samotná obřad „svatby“ je pouze jedním z případů, který je spojen s předpokladem univerzálních a doplňujících se kategorií. Svatba „dvou holčiček“ narušuje tuto nekomplikovanou a zdánlivě přirozenou danost kategorií.

Zajímavé ale je, že narátorka tuto situaci kritizuje z trochu jiného hlediska, než z hlediska genderu. Za problém to považuje především z hlediska psychologického vlivu na děti „No já si myslím, že by se oficiálně dělat svatby neměly, že opravdu v té duši se něco zablokne - já už jsem přece svatbu měla, já už se nemůžu zamilovat. V některých to nezůstane a já bych do toho tedy osobně nešla. Jim dělat oficiálně oddávací.“ (A, str. 8)

V této souvislosti je to velmi zajímavé, protože sama narátorka byla v celém rozhovoru velmi kritická k tomu, jak společnost genderově působí na děti. V tomto případě ale toto formativní působení nereflektuje přímo. To ale může souviset podstatným hlediskem toho, co narátorky reflektují jako genderový tlak. A s jeho kritikou.

Asymetrie genderových norem: Když to může zkusit Anička, proč by to nemohl zkusit Pét'a?

Během rozhovorů jsem zjistila, že si narátorky všímají asymetrie genderových norem, které spočívají ve dvojím standardu. Zatímco u dívek není překračování genderových norem viděno okolím jako tak velký problém, překračování chlapců se řeší vždy. Proto jsem se rozhodla zařadit tento způsob argumentace jako samostatnou část. Narátorky si tohoto aspektu nerovnosti všímaly právě v situacích, kdy kriticky reflektovaly názory svých kolegyně na překračování genderových norem při hře.

„No, řešilo se to hodně (s kolegyněmi). Kluci si hrají v kuchyňce, a jestli je to dobře, jestli můžou kluci nosit kostýmy holek a holky – nikoho nezarázelo, že holky tedy nosí kostýmy kluků, ale kolegyně se tam třeba bavily o tom, že kluci nosí sukně.“ (A, str. 5)

Narátorka si všímá, že se objevují rozdíly v reakcích na genderovou fluiditu dívek a chlapců. Zatímco dívkám je v tomto ohledu dána větší možnost výběru hraček a oblečení. Druhá část argumentu mířila na to, že si narátorka všimla, že právě překračování u chlapců kolegyně vůbec cítily potřebu řešit. Narátorka tak odkazuje na zviditelňování témat, která nejsou v souladu s genderovými normami. A zároveň na to, že jsou formulována jako „problém“, zatímco u dívek je už toto chování chápáno jako normální.

„Zajímavé je, že když holka chodí v modrém, tak to nikomu nepřijde divné, kdežto když kluk jde v růžové, teď už teda bych řekla, že se to trochu zlepšilo, ale dát klukovi růžovou bylo nemyslitelné.“ (C, str. 11)

Narátorka C se vyjadřuje v podobných souvislostech. Místo hraček a oblékání ale využívá příklad barev. Systém je ale podobný – zatímco tradičně maskuliní barva modrá je v pořádku pro dívky, femininní růžová pro chlapce je stále považována za zvláštní. V tomto případě se ale přidává i další zajímavý aspekt. Narátorka předpokládá, že dříve bylo toto striktní omezení přísnější. V současné době se ale normy posouvají směrem k větší fluiditě těchto hranic. Nicméně stále zůstává argumentace, která považuje genderové normy za asymetrické v neprospěch chlapců. Následující komentář se zajímavý v tom, že vychází z prakticky stejné pozice, ale argument je vystaven trochu jinak.

„No tak si chtěl vzít sukni, no tak ji má. Tak to zkusí, proč by to nemohl zkusit. Když to může zkusit Anička, proč by to nemohl zkusit Péťa, ne, přece? No, takový na to mám názor, ale myslím si, že většina učitelek na to má názor opačný.“ (E, str. 8)

Narátorka E se opírá o trochu jiný argument. A to je argument rovnosti dětí nezávisle na jejich pohlaví. Předchozí narátorky upozorňovaly na rozdíl, na nerovnost mezi chlapci a dívkami při překračování. Narátorka E se vyjadřuje v podstatě ke stejnému problému, neupozorňuje ale na to, že překračování dívek je méně problematické. Argumentem je tak v tomto případě spíše důraz na spravedlnost v přístupu činnostem nebo věcem.

Narátorky v nich upozorňují na to, že chlapci jsou při překračování více omezováni. To může vycházet z předpokladu, že jsou kladeny vyšší nároky na chlapce z hlediska dodržování preferovaného vzorce maskulinity. Tyto vyšší nároky reprodukuje dominantní postavení maskulinity. Femininní prvky v chování chlapců jsou pak spíše považovány za negativní, protože narušují představu této dominantní pozice. Může to vycházet i z toho, že genderová identita chlapců je založena na negativním odmítání feminity (Chodorow in Gidden, 1999). Zatímco dívkám je v tomto ohledu povolena větší fluidita.

V této argumentaci se ale může skrývat i jisté nebezpečí – představa, že dívky již mají volnost ve všem. Jenže viditelné omezování některých činností chlapců – které bylo zmíněno v průběhu této kategorie opravdu mnohokrát, může být pouze jednou stranou problému. Restriktivní chování vůči chlapcům je totiž více viditelné a tím pádem i lépe reflektovatelné. Genderová socializace ale probíhá ve větší míře zdánlivě „nenásilně“, prostřednictvím upevňování některých vzorců chování a jejich reprodukci. Problematické může být tak to, že reflektované nejsou a jsou stále spíše „neviditelné“.

3.5.3 Kategorie III: I učitelky jsou vystaveny tlaku

Kritická reflexe genderové socializace a zároveň snaha dát dětem ve třídě svobodu volby. To jsou hlavní body této kategorie. Jak se zdá, mají učitelky právě v této oblasti velké možnosti, jak dětem dát prostor k vlastnímu vyjádření. Některé narátorky se tak snaží takové prostředí pro děti vytvořit. Celá situace ale pro učitelky není tak jednoduchá, jak se může zdát. Ukazuje se totiž, že samotná jejich práce je často vystavena tlaku jejich okolí – především rodičů dětí nebo dokonce jejich kolegyň.

Co jsem si to dovolila jeho klukovi natáhnout sukni

V první řadě se budu věnovat právě rodičům. Narátorky reflektují, že rodiče jsou hlavními činiteli v primární socializaci dítěte. A jejich postoje a představy mají vliv na samotné dítě. To odhaluje situace, kterou uvedla Narátorka C:

„To mě třeba zaujalo. Já vím, že tam kolegyně tenkrát měla problém, ale tam byl problém s rodiči, že na učitelku přišli s tím, že nechala jejich syna hrát si s kočárkem a s panenkou. Že přišel doma, že chce kočárek a panenku, protože si s nimi hrál ve školce. Což ji zarazilo a právě jim vysvětlila, že si s tím chtěl hrát a tatínek řekl, že si to nepřeje, protože nechce, aby byl teplý, takže jí to jakoby překvapilo, ale že jim to dokázala vysvětlit, že v rámci manipulačních denních her jsou s tím děti seznamovány, takže naštěstí šlo o rodiče, který na to jakoby přistoupily.“ (C, str. 6)

Genderové dělení hraček přispívá k prohlubování genderových rozdílů. Zároveň se ukazuje i to, že nejde pouze o samotné dělení a kategorizaci hraček, ale i o význam, který je jim v rámci genderového řádu prisuzován. V tomto případě sukně jako femininní znak sloužila jako podnět k vyjádření homofobních postojů. Mým hlavním zájmem však nejsou východiska rodičů dítěte. Ale jejich důsledek pro učitelku, která tak byla vystavena tlaku z jejich strany.

Ukazuje se, že genderovému působení ze strany rodičů nejsou vystaveny děti pouze přímo. Rodiče v některých případech mohou cítit i ospravedlnění k tomu, aby vyvíjeli tlak na učitelku. Toto ospravedlnění jim je poskytováno skrze charakter genderového řádu, který konstruuje dominantní předpoklad „normality“. Učitelka tak musela „vysvětlovat“ rodičům, proč si jejich dítě hrálo s určitou hračkou. I učitelky jsou tak vystaveny genderovému tlaku. V tomto tlaku ale hrají určitou roli prostředníků mezi požadavky rodičů a vlastní prací s dětmi.

„To jsme takhle hráli divadlo a já hloupá jsem si říkala, že to nějak ozvláštním, jako ty role. Tak jsem role rozdala různě, holky, kluci, že prostě se to proházelo. Ale nějaká úplně hloupá pohádka to byla, ani si teď nevzpomenu, co. No a odpoledne na mě takhle vlítnul jeden tatínek, co jsem si to jako dovolila jeho klukovi natáhnout na divadlo sukni. Že jsem prý jenom pitomá úča, že takhle oblbuju jeho dítě, a že kdyby nebyl unavený z práce, tak by mi jednu natáhnul. Hele, všichni v pohodě, ale tenhle mě teda dostal.“ (G, str. 12)

Ještě silnější reakci popisuje Narátorka G v souvislosti s činností, kterou sama zorganizovala. Zároveň se tu ale objevuje další společný prvek, a to je zdůrazňování role otce při stížnosti. To dodává celé konverzaci další genderovou rovinu – především

v druhém případě, kde otec dítěte využíval své dominantní maskulinní postavení a přímo vyhrožoval učitelce. Na to lze ale nahlížet podle Kimmela (1997) jako na kompenzační reakci, která vychází z pocitu strachu ze ztráty mužnosti. Zajímavé ale je, že tuto reakci projevil právě otec chlapce. Každopádně se jednalo o silně přehnanou reakci, která postavila učitelku do stresové, téměř nebezpečné situace.

Ať už byly ale pohnutky otce jakékoli, podstatné je, že pro narátorku to byla silně negativní zkušenost. Útok totiž mířil i na snížení její vlastní hodnoty a zároveň na znehodnocení celá profese. I to ale navazuje na systém genderových nerovností, které tradičně maskulinním profesím dávají postavení profesionality a autority, zatímco femininní bývají považovány marginalizovány. Smutné je, že tato reakce se objevila na situaci, kterou sama v dobré víře zorganizovala. Po takto silném zážitku může dojít z toho, že ze strachu o vlastní osobu od takových činností upustí.

Pro dokreslení uvádím i další případ, který sice není tak silný, jako v předchozích dvou situacích. Narátorka v něm ale jasně dává najevo, že i její praxe může být ovlivněna názory a postoji rodičů. *„Jako že jsou děti v rodině, kde jsou dvě maminky, dva tatínci, jo, že my o tom prostě normálně mluvíme o takových věcech, protože děti se s tím třeba někdy setkají nebo na to někdy narazily a máme takové osvícené rodiče, takže před nimi nic nezatajujeme, všechno řešíme.“* (D, str. 8)

I v tomto případě se ukazuje, že narátorka cítí tlak ze strany rodičů. To se odhaluje právě v tom, jak je formulován přístup rodičů. Jsou „osvícení“, takže dětem není třeba nic zatajovat. To jasně ukazuje na to, že učitelky jsou neustále vystaveny možnosti, která plyne z jejich pozice. Jsou totiž chápány jako pečovatelky o děti rodičů, kteří na základě toho cítí ospravedlnění zasahovat do samotné praxe.

Co je ale ještě zajímavější – tomuto tlaku nejsou vystaveny pouze ze strany rodičů, ale i vlastních kolegyně a kolegů. Zde však hraje roli hierarchie celého kolektivu.

Kolegyně mi říkaly...

„Třeba jako když, to mi říkaly ty kolegyně moje, jako že nepodporuju ženskost v těch holkách, jo spíš v tomhle. Že možná máme v té skupině mnohem víc kluků než holčiček a tak ty holky se možná začínají chovat tak jako hruběji než... (narátorka se odmlčela) Protože jsou prostě v té skupině těch kluků a já do toho jsem taková k těm klukům víc a tak se jim potom jako zdá, když jsme se o tom bavily, že jsou všichni takoví jako klučičí. (...) Takže mezi ně tak jako trochu nezapadám v tomhle, no ale mě baví dělat ty mužské práce.“

Třeba mě baví vzít si sekyru a jít třeba s dětma do lesa se sekyrou, sekat dříví, vyřezávat s nožem a dělat takové věci. Takže to s nimi tak dělám.“ (D, str. 5 – 6)

V případě Narátorky D se objevuje mnoho odlišností od předchozích rozhovorů. Jedno ale mají společné – i zde je narátorka vystavena genderově motivovanému tlaku, který je mířený na její výkon v práci. Rozdílem ale je, že se jedná o narátorky kolegyně. A o to, že v tomto případě jsou objektem jejich zájmu dívky, které jsou podle nich příliš „klučičí“. Princip je ale stále stejný – jakmile se objeví činnosti, které nejsou v souladu s genderovými normami, z okolí narátorky se objeví tlak k tomu, aby se vše vrátilo do normy. V tomto směru je zajímavé, že sama narátorka nezapadá do esencialistické představy „ženskosti“, kterou má podle svých kolegyní podporovat u dívek.

Ukazuje se tak, že okolí se nesnaží působit na děti pouze přímo, ale i prostřednictvím učitelek. Snaží se i korigovat aktivity, které děti s učitelkami provozují. Překračování přitom nemusí být nutně výsledkem řízené činnosti samotné učitelky, ale i vlastní aktivitou dítěte. Narátorky zároveň reflektují, že ne všichni vyvíjejí tento tlak („*Hele, všichni v pohodě, ale tenhle mě teda dostal.*“ G, str. 7). Záleží především na tom, jaké názory a postoje jednotlivci zastávají. Problémem ale zůstává skutečnost, že na základě vlastních genderových představ cítí tyto lidé ospravedlnění soudit profesi narátorek. To nejen vede k podceňování celé profese, ale zároveň vytváří stresující prostředí pro samotnou učitelku.

Na narátorky, stejně jako na děti, nelze ale pohlížet jen na objekty tlaku. Zároveň si musíme všimnout i toho, že samy se svým okolím pracují, přetvářejí si ho a reagují na něj. Zároveň projevují i formy odporu vůči genderovým hierarchiím. V této souvislosti si můžeme všimnout, že Narátorka D, i když je terčem kritiky svých kolegyň, nechce upouštět od toho, co ji baví.

Ženám něco chybí, co mají ti chlapi

V souvislosti s tím, jak je pohlíženo na profesi učitelek jsem chtěla zapojit k tomuto tématu i otázku mužů jako učitelů v mateřské škole, ke které se narátorky vyjadřovaly.

„No tak jako ty ženské jsou takové. Prostě jim chybí to, co mají ti chlapi. Prostě chlapi mi přijdou takoví bezstarostní ohledně té výchovy a vzdělávání dětí. Myslím, že by to bylo takové okoreněné víc. Že by to bylo takové víc prožitkové možná.“ (E, str. 10)

Narátorka E se ve svém názoru opírá o konstrukci feminity a maskulinity jako binárních opozic, které se však zároveň doplňují. Feminita je zároveň nahlížena ve smyslu nedostatku. To vychází z předpokladu, že ženám chybí něco, co mají muži. Právě tato

formulace může vycházet i z androcentrického pohledu na feminitu. V rámci tohoto přístupu se pohlíží na muže jako normu, zatímco ženy jsou od muže odvozené (Bourdieu, 2000). Podle názoru, který ale dále uvádí narátorka, spíše vychází právě z předpokladu mužů a žen jako doplňujících se protikladů. I tato představa však reprodukuje představu genderových rozdílů.

Na „mužský“ způsob výuky je nahlíženo jako na aktivní, prožitkový, zajímavější. Bezstarostnost muže zároveň konstruuje i charakteristiku ženy jako více opatrné, pečující a především pasivnější. Zajímavé přitom je, že o učebním stylu žen se narátorka přímo nevyjadřuje. I přesto však konstruuje i její obraz. Ten je ale odvozen negativně, skrze nedostatky.

„Protože my máme jenom jednoho muže tam a dětem to hrozně vyhovuje, ten chlap, když tam je. A oni za ním jdou a vidím na nich, jak jsou nadšení, že ten chlap se prostě chová úplně jinak k těm dětem. Dělá jiné věci, které ženské se třeba bojí, nebo do toho nejdou, jestli jsou takové jako víc opatrné. A ti chlapi prostě, vezmou vrtačku klidně a třeba vrtají.“ (D, str. 5)

I Narátorka D formuluje svou představu maskulinity jako odlišného konceptu od feminity. Zajímavé je, že muži jsou popisováni velmi podobně, jako u Narátorky E – jako více aktivní. Objevuje se důraz na manuální práce, které jsou ve společnosti spojovány především s muži. Zatímco na ženy je nahlíženo optikou péče a mateřství. Na to může navazovat i představa větší opatrnosti. Můžeme si přitom všimnout ale především toho, že konstruovaným maskulinním kvalitám je přiřítána vyšší hodnota. Ta vychází z předpokladu, že muži přinesou do mateřské školy jiný způsob výuky – odlišný a lepší, než je „ženský“. Proč ale uvádím tuto kategorii? Především v souvislosti s tím, jak narátorka nahlíží sama na sebe v souvislosti se svým kolegou.

„Jako když přijde ten Honza, co ho tam máme, tak jsou všichni... jako to se člověk může snažit, jak chce a v tu chvíli, jak vejde do dveří, tak prostě je tam Honza a to ostatní už není tak důležité. Ale máme ho tady a můžeme s ním dělat takové jako jiné věci. Tak jako myslím, že to ty děti tak jako cítí. A myslím, že jsem četla i v nějaké knížce „Výchova kluků“, to jsem si musela přečíst, protože mám hodně kluků. Tak je to tam vidět, že od šesti let, že ti kluci se orientují na toho muže a já teď mám šest šestiletých kluků a to je když (lusknutí prsty) prostě otočí někdo a oni jsou jak úplně, a přestávají mě jako respektovat. Ti malí jako ještě dobrý, ale oni jdou za tím chlapem a strašně ho chtějí.“ (D, str. 6)

Narátkorka D se vyjadřuje k autoritě jejího kolegy, kterou vidí téměř jako přirozenou součást jeho maskulinity. Rozhovor zároveň ale ukazuje i to, že charakter této pozice autority, znamená pro ženu a muže něco jiného. Dominantní pozice maskulinity vychází z předpokladu autority, kterou na sebe muž připoutá už jen svou přítomností v kolektivu dětí a ostatních učitelek. Zatímco nárátkorka, o tuto autoritu přichází. V tomto případě se ale objevuje nové hledisko. Ukazuje se totiž, že nárátkorka nevidí autoritu muže pouze z toho důvodu, že je mužem. Ale zároveň i proto, že s dětmi dělá „jiné věci“.

Příspěvek zároveň přidává i další téma. Tím je uvedená psychologická literatura s názvem „Výchova kluků“. Ukazuje se tak, že předpoklad dominantního postavení muže v životě dítěte, je upevňováno i v rámci odborné literatury. Co ale tento předpoklad znamená pro učitelku? Především, že není pokládána za rovnocenný vzor pro chlapce, kteří ve svém dospívání potřebují „mužské“ vzory. Na maskulinitu je tak nahlíženo jako na výlučnou hodnotu, která se předává mezi muži. Odborná literatura tak samotnou nerovnost ospravedlňuje a ukrývá ji pod předpoklad odbornosti.

Jak poté nárátkorka s touto literaturou pracuje? To se dozvídáme v další části rozhovoru. *„Jako že to je člověku někdy líto. Ale když jsem si pak přečetla tu knížku nebo nějaké ty věci kolem toho, ty psychologické, tak si to uvědomuji (...) Takže pro mě, co jsem se tam jako naučila, že musím se trošku stáhnout, protože já se do všeho hrnu a je potřeba abych se trochu stáhla a dala jim prostor, aby objevily zase jiný svět, než to maminkovské.“* (D, str. 6) Kniha tak strukturuje zkušenost a postoj nárátkorky vůči tomuto procesu. Především tím, že poskytuje odborné „vysvětlení“ tohoto procesu. Jeho prostřednictvím se tak reprodukuje dominantní postavení muže ve výchově chlapců. Frustrace, kterou nárátkorka cítí tak může být i formou odporu vůči této nerovnosti. Maskulinní kvality tak mají být předávány opět jen mužem. Pečovatelská role je ale stále spojována s ženami. Zatímco mužská role je chápána jako opozitní vůči „maminkovské“.

Zajímavé tak je, že nárátkorky samy přispívají a vytváří představu muže v mateřské škole v diskurzu jeho dominantního postavení. Vycházejí z předpokladu, že samotná přítomnost mužů přispěje ke zlepšení kvality výuky. Nerovnost je poté doprovázena frustrací.

3.5.4 Hra jako příležitost a zároveň omezující faktor

Společným prvkem kategorií je především význam hry jako příležitosti k tomu, aby se děti projevovaly jako genderově fluidní. Všimněme si, že i nárátkorky, které byly velmi kritické

vůči společenskému řádu, také tuto kritiku vyjadřovaly v souvislosti se hrou. Pokud byl dán důraz na svobodu dětí v rámci genderových norem, opět byl kladen právě v oblasti hry nebo s výběru hraček. Otázkou tak je, proč se narátorky soustředí právě na tuto aktivitu, když mluví o genderové fluiditě?

Jednoduchým vysvětlením by mohlo být, že právě hra bývá součástí většina dětských aktivit a v rámci mateřské školy je považována za klíčovou. Nabízí se ale i jiné hledisko. To vychází ze samotného charakteru hry, které je považována za prostředek, jak experimentovat, zkusit a rozvíjet svou fantazii. I proto je možné, že ji narátorky považují za tak důležitou a zmiňují ji nejčastěji. Zároveň dává prostor „vyzkoušet“ si některé činnosti.

„A tak proč by si to ten kluk s tou panenkou nezkusil, že jo. Když ve školce ještě tu možnost má“ (G, str. 4); „Když budou mít víc možností se seznámit s těmi věcmi okolo toho druhého, tak jakoby jim dát šanci si to zkusit, třeba se na to zaměřit“ (B, str. 8); „No tak si chtěl vzít sukni, no tak ji má. Tak to zkusí, proč by to nemohl zkusit. Když to může zkusit Anička, proč by to nemohl zkusit Péťa, ne, přece?“ (E, str. 8); „No, je to většinou spíš takový experiment. Moc často se to opravdu nestává, že by se chlapci nějak převlékali, nebo si hráli s panenkami. Opravdu je to spíše v normě.“ (F, str. 7)

Hra ale může být i přijatelným prostorem k překračování. Pokud je totiž toto chování v rámci hry, nepřesahuje tato hra do reality. A především nenarušuje předpoklad stálé a jednotné genderové identity. Proto může být překračování genderových norem v jejím rámci přijímáno a respektováno. Není tak považováno za problém. Základním předpokladem hry je totiž „oddělení od reality“ a především její charakter konečnosti. Protože každá hra jednou skončí a dítě se navrátí ke své „přirozené“ genderové identitě.

Důkazem tohoto hlediska mohou být situace, kdy fluidita dětí „překročí“ hranice hry a začne ohrožovat samotný předpoklad jednotné genderové identity.

„Mám ale ve školce 4 letého chlapečka, který se fakt chová jako holka. Ve školce se kamarádí a hraje si vždy jen s holčičkami a při hrách hraje spíš holčičí role. A měli jsme vánoční besídku, kde chlapci měli být za čerty a holky za andílky, a on tam probrečel dvě hodiny kvůli tomu, že chtěl být andílek. Je takový i dost citlivý a víc brečí, nosí si do školky pořád panenky a tak. Na druhou stranu má o dva roky staršího brášku, který se tak vůbec nechová. S něčím podobným jsem se ve své praxi ještě neseťkala. Přemýšlela jsem, že

zavolám třeba do poradny nebo tak, nebo se třeba bych se poptala nějakého psychologa. Nevím no. Spíš nevím, jak k němu jako přistupovat.“ (G, str. 12)

Narátorka v tomto případě nemůže pohlížet na genderovou fluiditu jako na hru. Jedná se totiž o situace, které probíhají i v rámci dalších aktivit ve školce, než pouze při hře. Fluidita je tady totiž popsána nejen prostřednictvím hry a hraček, v chování („*chová se jako holka*“, je „*dost citlivý a víc brečí*“), ale i v tom, že se doslova snaží překračovat zdánlivě pevné genderové kategorie („*chlapci měli být za čerty a holky za andílky, a on tam probrečel dvě hodiny kvůli tomu, že chtěl být andílek*“). Je tak chápána jako psychologický problém, který by bylo potřeba řešit.

Kombinace všech těchto hledisek už překračuje hranice toho, co je v rámci věku a samotných herních aktivit dítěte ještě „v pořádku“ a co už je za touto hranicí. Nejistota, kterou toto chování v narátorce vyvolává, pak vede k předpokladu, že psycholog-odborník bude schopen jí poradit, *jak* se k takovému dítěti chovat. Jako problém tak není samotná kategorizace nebo omezující mechanismus genderové segregace, ale chování chlapce. Ten je za své chování stigmatizován, protože nezapadá do předem určených „škatulek“ (Goffman, 2003).

4 ZÁVĚRY

Na začátku práce jsem si stanovila cíle odpovědět na tyto otázky: V jakých konotacích chápou narátorky citace z RVP PV, které jsem identifikovala jako relevantní z hlediska genderu? V jakých genderových souvislostech narátorky zvýznamňují svou zkušenost vycházející z jejich postavení studentek pedagogické fakulty? Jaká genderová témata se objevují při formulaci jejich zkušeností z pedagogické praxe?

V první řadě jsem zjistila, že oblast RVP PV, studia i praxe jsou navzájem propojené a v jejich rámci narátorky formulují své názory a postoje k jejich genderovým aspektům. Při zpětném zhodnocení RVP PV z hlediska genderového aspektu jsem došla k závěru, že samotný dokument odráží benevolentní postoj státní úrovně ke vzdělávání a MŠMT k genderovým aspektům.

Proto bylo podstatné, jak s těmito koncepty narátorky pracovaly a jak si je vykládaly. Samotnou mě překvapilo, jaké spektrum názorů a pohledů se objevilo a zároveň utvrdilo mé přesvědčení o nesourodosti a problematické koncepci dokumentu, který by měl být přepracován. Především aby více podporoval kritickou reflexi některých konceptů, které jsou v něm považovány za dané a univerzální.

V oblasti studia jsem se zaměřovala na to, jak budou na instituci univerzity narátorky nahlížet. Prvním podstatným rysem byla reflexe toho, že škola nenaplnuje potřeby studentek, které se musely obracet pro podporu a informace do vlastních řad. To vedlo k upevnění sounáležitosti v komunitě spolužaček a ke sdílení informací a vzájemných názorů a postojů. Zde se objevuje, jak narátorky z hlediska své pozice učitelek nahlíží na instituci fakulty. To se děje právě optikou jejich profese. Poukazují přitom na ambivalenci mezi formálními cíli předškolního vzdělávání a tradičními hierarchiemi, které jako instituce zachovává a reprodukuje.

Z hlediska přítomnosti tématu genderu ve výuce sama pociťuji, jak důležité by bylo zpracovat smysluplné, na praxi zaměřené metodiky a učební materiály, které by toto hledisko reflektovaly. Zároveň je nutné přepracovat základní kutikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání, aby v nich i genderová témata měla své místo.

Rodina a nejbližší okolí narátorek formuje jejich prožitky a zkušenosti při studiu. V první řadě se jedná o podporu, která je narátorkám vyjadřována – na emocionální úrovni, ale probíhá i skrze pomoc členů domácnosti. Právě tuto formu podpory, radosti ze studia zvýznamňují narátorky jako první. Proto ji považují za velmi významnou a podstatnou část jejich zkušenosti se studiem. Ukazuje se ale, že tato podpora má určité hranice, které právě tato kategorie prozkoumávala.

Ty jsem identifikovala na několika rovinách: 1. Studium ženy jako problém, který rodina cítí potřebu řešit, i když jí vyjadřují podporu – ta na jednu stranu poskytuje narátorce emocionální jistoty, na druhou stranu má ale i své hranice. 2. Pohled na studium jako na překážku, která odvádí ženu od pečující role matky. Rodina sice přerozdělí domácí povinnosti, tato úprava je ale dočasná a má své limity. 3. Z toho vyplývající tlak, který rodina vyvíjí na narátorku, aby už studium ukončila a stres, kterému je tak vystavena kvůli studiu. 4. Ospravedlnění, které cítí okolí narátorky, aby kritizovalo její volbu. Odhaluje se tak zneuznání a v některých případech devalvace její profese.

Co se týče praxe, hlavní kategorií bylo téma hry a překračování v rámci této hry. Na mateřskou školu pohlížejí narátorky jako na příležitost pro děti, kde mohou zkoušet a experimentovat s nonkonformním jednáním. Na tomto základě formulují buď kritiku společenských genderových norem, nebo je upevňují. V obou případech ale vyjadřují snahu děti neomezovat. Zároveň ale velkou roli hraje právě to, že toto překračování přijímají jako součást hry. Ta sice vychází ze sociální reality, ale odděluje se od ní.

Z hlediska propojení jednotlivých částí analýzy považují za podstatu přístupu narátorek snahu být dobrými učitelkami – být tolerantní, dávat svobodu volby, vést děti ke slušnému chování, profesně se vzdělávat, setkávat se a předávat si informace. Z hlediska vlastní praxe si uvědomují, jak složité je přijít do třídy s určitou představou a zjistit, jak velmi se má očekávání, představy a teoretické poznatky liší od praxe. Jak složité je někdy vyvarovat se zjednodušujícím prohlášením. Jak složité je nesklouznout ke stereotypům, k předpokladům, které jsou ve mně zakořeněné, i když bych si ráda myslela, že jsem je již překonala. Je to v podstatě neustálá práce – reflektovat při práci s dětmi vlastní chování a představy.

ZDROJE, LITERATURA

- ACKER, J. (1992) From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology*, Vol. 21, No. 5 (Sep., 1992), pp. 565-569
- APPLE, M. W. (2013) *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. Routledge, New York. 286pp.
- BEM, S. L. (1981). "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source". *Psychological Review*, 88, 354 pp.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK.
- BEAUVOIR, S. de (1967). *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis
- BOLER, M. (1999) *Feeling Power: emotions and education*. New York: Routledge.
- BOUMOVÁ, P. (2012). *Gender v mateřské škole. Bakalářská práce*. Praha: Univerzita Karlova
- BOURDIEU, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- BUTLER, J. (2003). *Trampoty s rodou*. Bratislava: Aspekt.
- CASTANEDA-PENA, H. (2008) *Positioning masculinities and femininities in preschool EFL/ESL education*. *Signo y Pensamiento* 53 · volumen XXVII
- CONNEL, R. (1987) *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- CROSS, G. (1997) *Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood*. Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (1996). *Subjekt a moc* IN *Myšlení vnějšku*; Praha: Herrmann & synové.
- GIDDENS, Anthony: (1999) *Sociologie*. Praha: Argo.
- GOFFMAN, E. (2003) *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství. Most (Sociologické nakladatelství).
- GUBA, E. G., a LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications.
- HALL, S. (2003) *Representation : cultural representations and signifying practices*. London: Sage
- HARDING, Sandra. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

- HAVELKOVÁ, H. (2007) Náměty k diskusi o českém genderovém kontextu. In Knotková-Čapková, B. *Ročenka katedry genderových studií FHS UK*. Praha: Katedra genderových studií FHS UK
- HAWKESWORTH, M. (2016) *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. Oxford University Press
- HOAGLAND, Sarah Lucia: (1999) *Morálna revolúcia: od antagonizmu k spolupráci*. In: ASPEKT, číslo 1, s. 4 -14.
- HOCHSCHILD, A. R., & Machung, A. (1989). *The second shift: Working parents and the revolution at home*. New York, N.Y: Viking.
- JARKOVSKÁ (2005): *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Nesehnutí: Brno.
- JANOŠOVÁ, P. (2008) *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada
- JANDOUREK, J. (2008) *Průvodce sociologií*. Praha: Grada. 208 s.
- KIMMEL, M., Messner, M. (ed.) 1997. *Men's lives*. Boston, MA: Allwyn & Bacon.
- KREJČÍŘOVÁ, L. (2011) *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. 226 s.
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ B. (2013). *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 119 s.
- LIPPA, R., A. (2009) *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia. 432 s.
- LERNER, G. (1986) *The Creation of Patriarchy*. Oxford: Oxford University Press
- MILLAR, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 360 s.
- MARTIN, K. A. (2005) *William Wants a Doll. Can He Have One? Feminists, Child Care Advisors, and Gender-Neutral Child Rearing*. Sage Publications
- MILLET, K. (2000). *Sexual Politics*. University of Chicago Press
- MIŠURCOVÁ, V. (1980) *Dějiny teorie a praxe dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. SPN, Praha. s. 249-253
- MOŽNÝ, I. (1999). *Sociologie rodiny*. Praha: SLON.
- MOSKOWITZ, E. S. (2001) *In Therapy We Trust: America's Obsession With Self-Fulfillment*, Maryland: The Johns Hopkins University Press. 351 s.
- MORROW, B. (1994) *Critical theory and methodology*. SAGE London, 381 s.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (2001). Kolektiv autorů. nakladatelství Tauris, 90 s.
- OAKLEY, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Portál. Praha

- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. (2005) *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: UK
- PAVLÍK, P. (2006). *Politika rovných příležitostí ve vzdělávání*. In I. Smetáčková (ed.), *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* (str. 56-61). Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
- PAVLÍK, P. (ed.) (2008). *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů 2008*. Praha: Otevřená společnost.
- PECHÁČKOVÁ, Y. (2011) *Studijní opora k předmětu kombinované formy studia: Obecná pedagogika*. UHK. 83 s.
- PELIKÁN, J. (1995) *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis. 234 s.
- PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. (1996), *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum
- PRŮCHA, J. (2006) *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 2. Praha: Portál. 269 s
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. upravené vydání. (2010) Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s.
- RISMAN, B. J. (2004) *Gender As a Social Structure: Theory Wrestling with Activism* *Gender & Society*. August 2004 18: 429-450,
- REINHARZ, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. (2005). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Rozhovor so Selmou Sevenhuijsen: (1999) Starostlivost' bez hierarchie. In: ASPEKT, číslo 2, s. 118 -120.
- SCHILT, K, WESTBROOKE, L. (2009) "*Doing Gender, Doing Heteronormativity: 'Gender Normals,' Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality*". Peer Reviewed Articles. Paper 7
- SKÁLOVÁ, H. (ed.). Praha, *Gender Studies*, 2008, 56 str.
- SKELTON, Ch, FRANCIS, B (2005) *Feminist Critique of Education: Fifteen Years of Gender Development*. London: Rutledge
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Interní výzkumná zpráva. Praha: SOÚ AV ČR.
- SMETÁČKOVÁ, I., ed. (2006). *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

- SMETÁČKOVÁ, I., ed. (2007). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
- SOKOL, J. (2001). *Malá filosofie člověka*. Praha: Vyšehrad
- SPENDER, D. (1980). *Man made language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- STRAUSS, A. CORBIN, J. (1999) *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert. 196 s.
- SUTERLAND, K. S. (2000). *Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. Preventing School Failure*, 44, 110–115.
- ŠMAUSOVÁ, G. (2002) *Proti tvrdošíjně představě o ontické povaze gender a pohlaví*. Pp 15 – 27 in *Sociální studia*. Vol 0. Num. 7
- ŠÍMOVÁ, S. (2012) *Vliv ekonomického a finančního povědomí pedagogických pracovníků mateřských škol na řízení a hospodaření školy*. Univerzita Karlova, 62 s.
- ŠLÉGL, J. (2012) *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem
- TAYLOR, Ch. (2001) *Politika uznání*. In *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia.
- VALDROVÁ, J. (2004) *Abc feminizmu*. Brno: Nesehnutí, 2004.
- VODOCHODSKÝ, I. (2007) *"Superženy" a "velké děti" : konceptualizace postavení mužů v rámci genderového řádu státního socialismu*. Praha: Fakulta sociálních věd UK. 32 s. Pražské sociálně vědní studie. Sociologická řada, SOC-012.
- YOUNG, I. M. (1990). *Throwing Like a Girl and Other Essay in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington: Indiana University Press
- WARNER, M. (2000). *The Trouble with Normal* (paperback). Harvard University Press. p. 227.
- WEST, C.; ZIMMERMAN, D. H. (2008) *Dělat gender*. *Sociální studia* [online]. Roč. 5, čís. 1, s. 99-120