

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů
v mateřských školách**

Bc. Nina Fárová

Plzeň 2014

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Diplomová práce

**Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů
v mateřských školách**

Bc. Nina Fárová

Vedoucí práce:

Mgr. Alena Pařízková, Ph.D.

Katedra sociologie

Filozofická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2014

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2014

.....

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Pařízkové, Ph.D. za její vstřícný přístup v průběhu celého studia a za neocenitelné rady a komentáře, jejichž odbornost zvýšila kvalitu této práce. Velmi děkuji také Mgr. Haně Šlechtové, Ph.D. za zpětnou vazbu k tématu výzkumu.

Zároveň bych chtěla poděkovat informátorům a informátorkám za jejich otevřenost, srdečnost, a za ochotu účastnit se výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu, kterou mi poskytovala během celého studia.

OBSAH

1 ÚVOD.....	1
2 GENDER.....	4
3 FEMINIZOVANÉ ŠKOLSTVÍ A MUŽ JAKO ANOMÁLIE	6
3 VÝZKUM.....	10
4 CESTA K POVOLÁNÍ UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	12
4.1 Výběr povolání	13
4.2 Studium	17
4.3 „Elita“	20
5 REAKCE OKOLÍ	24
6 PŘEDSUDEKY SPOJENÉ S POSTAVOU MUŽE-UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
6.1 Pedofil	30
6.2 Pečující muž vs. hegemonní maskulinita.....	32
6.3 Muž živitel	36
7 TOKENISMUS.....	42
8 „SPRÁVNÝ“ MUŽSKÝ VZOR	49
9 ZÁVEREČNÉ GENDEROVÉ INTERPRETACE	54
9.1 Dělbba práce.....	54
9.2 Přístup k výchově dětí.....	57
9.3 Biologický esencialismus vs. genderové kontinuum.....	60
10 ZÁVĚR.....	63
11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
12 INTERNETOVÉ ZDROJE	71
13 RESUMÉ.....	73
14 PŘÍLOHY	74

1 ÚVOD

Ačkoli se dnešní společnost může zdát, a jistě i v mnoha ohledech je, otevřenější než kdykoli předtím, muži i ženy se stále potýkají s představami, co je vhodné či nevhodné pro jejich biografie. Ani zaměstnání, která muži a ženy vykonávají, nebo by mohli vykonávat, nejsou genderově neutrální. Již od dob, kdy ve společnosti funguje určitá dělba práce, mají muži a ženy tendence pracovat v odlišných zaměstnáních. I pracovní trh v České republice je do určité míry segregován podle genderu. Jinak řečeno, různým zaměstnáním je připisována různá míra maskulinity či femininity. Genderová segregace tak vede k tomu, že na pracovním trhu vznikají dvě oddělené oblasti – „mužská“ a „ženská“ práce (Valentová, Šmídová, Katrňák 2007). Stále jsme tedy konfrontováni s představami, že určitý typ práce, vzdělání a kariéry se pojí jen s jedním genderem. To, že určitou pozici obsadí spíše muž a určitou pozici žena, se nám pak zdá „přirozené“. Stává se tedy, že požadavky pro některá zaměstnání jsou velmi specifické a že pro výkon určitých zaměstnání jsou vyžadovány pouze určité kvality, které jsou vnímány jako „typicky“ ženské nebo mužské. Tímto způsobem se gender může stát určující charakteristikou, která rozhodne o jedincově pracovním zařazení (Alvesson, Billing 2009).

Existují však i výjimky, které tyto „obvyklé“ pracovní biografie narušují, což mohou být například ženy pracující v maskulinních zaměstnáních či muži v zaměstnáních feminizovaných. Téma, jak ženy fungují v zaměstnání, které je vnímáno spíše jako mužské, je v České republice poměrně dobře zdokumentováno (například Křížková 2003, Rakušanová 2006). Genderová problematika však není jen o ženách, a proto by bylo dobré zdokumentovat také situaci mužů v této oblasti. Příkladem může být povolání vyučujícího v mateřské škole. Učitelství je obecně vnímáno jako feminizované, což jistě platí hlavně pro nejnižší vzdělávací stupeň, kterým jsou mateřské školy. Tento výzkum se tedy

zaměřuje na muže, kteří vykonávají zaměstnání, v němž dominují především ženy, neboli na muže pracující ve feminizovaném prostředí, což jsou v případě tohoto výzkumu muži učící v mateřských školách.

Tito muži jsou v zajímavém postavení a to hned z několika důvodů. Je třeba brát v úvahu, že gender není připisován pouze lidem, ale i činnostem, které jsou lidmi vykonávány (Šmausová 2002). Povolání učitele nebo učitelky v mateřské škole má téměř výhradně ženský gender¹. Učit (zejména) v mateřské škole je stále často vnímáno jako „ženská práce“ (Čermáková 1997) a ženy jsou vnímány jako ty, které jsou lépe vybaveny pro péči o dítě (Hašková 2005). Muž pak může v takovémto prostředí působit jako určitá „abnormalita“. Staví je to do role jakési výjimky, minority nebo lépe řečeno tokena. Tokenem je nazýván/a příslušník/příslušnice určité skupiny, který/á v daném sociálním prostředí, vzhledem k určující charakteristice (např. právě genderu), zastává minoritní postavení. Tokeni se v takovémto prostředí stávají reprezentanty své skupiny obecně a zároveň je na ně kladena mnohem větší pozornost, což jim může přinášet výhody i nevýhody (Kanter 1977). Příkladem takového postavení jsou právě muži, kteří učí v mateřských školách.

Žádný výzkum se tomuto tématu v České republice dosud nevěnoval a není tedy známo, co muže vede k tomu pracovat v tomto zaměstnání, které je obecně vnímáno jako „ženské“, a jaké zkušenosti muži s tímto pro ně „netypickým“ zaměstnáním mají. Jelikož mužů, kteří učí v mateřských školách, je v České republice jen velmi málo (pouze 0,3

¹ Zároveň je zřejmé, že stejně jako má povolání vyučujícího v mateřské škole určitý gender, má také určitou třídu či rasu (popř. věk). Jsem si vědoma principů intersekcionality, podrobněji je však nerozebírám, protože z tohoto pohledu byl vzorek informátorů homogenní – všichni informátoři jsou bílí a jsou to příslušníci spíše nižší střední třídy. Zároveň se ale nedomnívám, že by povolání vyučujícího v mateřské škole mělo určitý věk, protože věk informátorů i informátorek měl široké rozpětí.

% ve školním roce 2011/2012²), je jejich postavení v ryze feminizovaném mateřském školství velmi specifické a proto hodné zkoumání. Cílem výzkumu bylo zjistit nejen to, jaká je cesta mužů k povolání učitele v mateřské škole, ale také jaké jsou jejich zkušenosti v tomto spíše „ženském“ povolání a jaký je jejich pohled na ně samotné jako na součást tohoto feminizovaného prostředí. Kromě zkušeností informátorů samotných jsem se zajímala také o to, jak v tomto specifickém prostředí, kde žena je samozřejmostí a muž anomálií, funguje genderové uspořádání – zda genderové role, charakteristiky a vztahy zůstávají „tradiční“, zda se obrací či zda nabývají zcela jiných forem.

Než se posuneme dál, chtěla bych nejprve čtenářům a čtenářkám této práce osvětlit, jak budu postupovat při prezentaci svých zjištění. Již na počátku výzkumu jsem se rozhodla, že tuto práci nebudu psát „klasickým“ sociologickým stylem. V práci není oddělena teorie od empirie, nenajdete zde rozdělení na teoretickou a praktickou část. Tato práce je spíše příběhem o mužích-učitelích v mateřských školách, kde se teorie s empirií prolínají v každodenním životě těchto mužů. Je to příběh od jejich cesty k povolání učitele v mateřské škole, přes jejich fungování v něm až po jejich zamyšlení se nad genderovým uspořádáním tohoto povolání. Nejprve bude krátce nastíněna problematika mužů ve feminizovaném školství a představen vlastní výzkumu, poté budou následovat kapitoly spíše deskriptivní, kde se pokusím nastítnit hlavně počátky kariér mužů učících v mateřských školách, reakce jejich okolí a předsudky spojené s postavou muže-učitele v mateřské škole. Druhá část práce bude více analytická a propojená s konkrétními závěry, které se vztahují hlavně k fungování genderu v tomto vysoce feminizovaném povolání, jako jsou například souvislosti s tokenismem, hegemonní maskulinitou či genderovým kontinuem.

² Statistiky ČSÚ. Dostupné na:
[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/\\$File/1413123302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/$File/1413123302.pdf)

2 GENDER

Pojem gender je pro tuto práci klíčový, proto je třeba si ho nejdříve blíže definovat. V rámci sociologie existuje několik přístupů k genderu. Pokud se vyhneme jednodušší definici genderu, kdy je gender definován jako sociálního pohlaví (Renzetti, Curran 2003), můžeme se dostat například k definici West a Zimmermana, kteří definují gender jako určitý typ opakujícího se rutinního jednání neboli jako „*zvládání situačního jednání ve světle normativního souboru postojů a činností odpovídajících jednotlivým pohlavním kategoriím*“³ (West, Zimmerman 2008 [1987]: 101). Ačkoli takto gender „dělají“ jedinci, tento proces má interakční a institucionální původ. A je to právě tento institucionální původ genderu, který je pro tuto práci stěžejní, protože v případě mužů-učitelů v mateřských školách nejde jen o to, jak oni jako jedinci „dělají“ gender. Důležité je také to, jak se vypořádávají s normativními společenskými očekáváními, která jsou zakotvena do všech institucí kolem nás. Zde bych tedy chtěla navázat na genderovou koncepci Sandry Harding, která úzce souvisí právě s institucionální rovinou genderu.

Genderová rozdílnost je podle Harding hlavním způsobem, skrze který lidé identifikují sami sebe jako osoby a skrze který jsou organizovány sociální vztahy ve společnosti. Harding říká, že rozsah toho, jak gender prostupuje nejen naším hodnotovým systémem a institucemi, ale i zdánlivě genderově neutrálními fenomény, je pozoruhodný (Harding 1986: 16-17). Ve své teorii Harding rozděluje tři roviny genderové skutečnosti: genderové role, genderovou dělbu práce a genderový symbolismus.

Genderovým symbolismem nazývá Harding tendenci popisovat svět kolem nás skrze dichotomii mužské vs. ženské, přičemž mužské je vždy nadřazeno nad ženské. O mužských a ženských vlastnostech

³ West a Zimmerman rozlišují mezi pohlavím, pohlavní kategorií a genderem (West, Zimmerman 2008 [1987]: 100).

v takovém případě přemýšlíme jako o bytostně daných a zároveň neproblematických (Harding in Šmausová 2002: 17). Šmausová k tomuto dodává, že životním působištěm mužů je veřejná sféra, zatímco působištěm žen je sféra soukromá (Šmausová 2002). Genderový symbolismus tedy přispívá k rozdělování na mužské (veřejné) a ženské (soukromé), což vede k tomu, že se může zdát „nepřirozené“, když se muž realizuje v ženské soukromé sféře. Tomuto případu odpovídají i muži-učitelé v mateřských školách, kteří se realizují v ženské sféře, která sice není vyloženě soukromá, ale výchova a péče o děti předškolního věku do sféry soukromé dle mého názoru nepřímo spadají.

Na genderový symbolismus navazuje genderová dělba práce. Harding říká, že na základě zmíněné dichotomie jsou mužům přiřazovány jiné funkce a pozice než ženám. Z toho vyplývá, že genderová dělba práce, která je však pouze normativní konstrukcí, v sobě obsahuje hlavně nerovný přístup k pozicím na pracovním trhu pro muže a ženy. Pracovní trh tedy podle Harding reprodukuje genderovou strukturu (Harding in Šmausová 2002: 19). Pozice vyučujícího v mateřské škole je v české společnosti přiřazována výhradně ženě a pro muže tedy může být obtížnější takovou pozici vykonávat. Součástí dělby práce však může být také dělba práce v rámci jednoho povolání, kdy jsou některé úkony viděny jako „ženské“ a jiné jako „mužské“, k čemuž dochází (jak si později ukážeme) i v rámci mateřského školství.

Třetí rovinou genderové skutečnosti jsou podle Harding genderové role, kterým se učíme v průběhu socializace. Harding tvrdí, že genderové role napomáhají k udržování genderového symbolismu a dělby práce (Harding in Šmausová 2002: 20). Tímto způsobem dochází ke zvnitřnění již existující genderové struktury, čímž se dostáváme do jakéhosi začarovaného kruhu, ze kterého se lze jen těžko vymanit. A jsou to právě genderové role, které nám říkají, jak se má chovat či jaké charakteristiky má mít „správný“ muž či „správná“ žena. S takovými představami o

genderových rolích jsou muži-učitelé v mateřských školách konfrontováni prakticky každý den.

Podle těchto tří rovin se tedy dají identifikovat jakési normativní „normální“ biografie, které korespondují s představami, co je „vhodné“ pro muže a co pro ženu. Ti, kteří tyto normální biografie narušují (což jsou například muži v pečujících oborech), označuje Šmausová za jakési „hybridní formy“, které jsou však podle ní pravidelnou součástí reality, protože skutečnost jednoduše nikdy nekopíruje genderový dualismus (Šmausová 2002: 20-22). Muži učící v mateřských školách přesně těmto charakteristikám odpovídají, jsou jakýmsi hybridy, které označujeme za výjimky, ačkoli výjimkami jsou pouze ve smyslu čísel, jelikož prakticky nikdo nespadá pouze do kategorie „mužské“ či „ženské“.

3 FEMINIZOVANÉ ŠKOLSTVÍ A MUŽ JAKO ANOMÁLIE

V dřívějších dobách bylo učitelské povolání výrazně mužskou záležitostí. Ještě v 19. století měli jen muži přístup k vyššímu vzdělání a jen oni také mohli vzdělání předávat dále (Bahenská 2005: 38). Ještě na počátku minulého století mohl být učitelem pouze muž. Až v první polovině 20. století začala část společnosti podporovat rozvoj dívčích škol a ženy měly možnost získat vyšší vzdělání. První povolání pro ně vhodná byla stále viděna hlavně ta, která jsou blízká rolím matky nebo manželky – ošetřovatelky, učitelky, pečovatelky (Bahenská 2005: 80). V této době se tedy začaly objevovat první učitelky, jelikož se ženy začaly zdát vhodné pro výchovu a postupně i výuku dětí.

Postupem času se poměr zcela obrátil a dnes je učitelské povolání výhradně doménou žen, tedy kromě nejvyšších vzdělávacích stupňů⁴.

⁴ Například na základních školách bylo ještě ve školním roce 1953/54 žen jen o deset procent více než mužů, v roce 1965/66 byl rozdíl již čtyřicet procent a na konci osmdesátých let už zde ženy tvořily téměř osmdesát čtyři procent. Na prvním stupni ženy tvořily ve školním roce

Došlo k takzvané feminizaci školství a tedy k nerovnému zastoupení mužů a žen ve školství, což se projevuje nejvýrazněji na nižších vzdělávacích stupních (Havlík, Kořa 2007: 84). Feminizací je myšlen „sociální jev, kdy v určitých odvětvích nebo v některých profesích postupně nabývá převahy ženská pracovní síla“, což má své pozitivní i negativní důsledky (Gobyová 1994: 5). V roce 1994 bylo školství na čtvrtém místě na pomyslném žebříčku nejvíce feminizovaných povolání, hned za sociální péčí, zdravotnictvím a peněžnictvím. Příčinou nízkého zastoupení mužů v učitelském povolání je podle některých výzkumů hlavně nízká prestiž učitelského povolání a nízké finanční ohodnocení spojené s profesí učitele/ky (Gobyová 1994).

Prestiž učitelského povolání je však komplexnější problém. S tvrzením, že učitelské povolání má nízkou prestiž, nekorespondují například výsledky CVVM, kde se povolání učitele na základní škole vyskytuje v žebříčku prestiže na čtvrtém místě (Červenka 2005). Havlík a Kořa (2007) například tvrdí, že učitelské povolání se stále těší vysoké prestiži, hlavně ze stran ostatních profesí, méně však ze stran samotných učitelů či učitelek⁵. Prestiž ale nelze zaměňovat s platovým ohodnocením, které je stále poměrně nízké (Havlík, Kořa 2007). Jakou prestiž mají vyučující v mateřských školách, není známo, protože toto povolání nebývá zařazováno do seznamu vybraných profesí, na němž je prestiž zkoumána. Domnívám se však, že srovnání s učitelem na základní škole je vyučujícímu v mateřské škole nejbližší a mohlo by se tak na žebříčku objevit na podobném místě⁶.

1993/1994 devadesát tři procent vyučujících, zatímco na druhém stupni bylo v roce 1990/91 sedmdesát pět procent žen. Na vysokých školách se však poměr obrací – zde je pouze třicet procent žen (Gobyová 1994: 6-16). Takto podrobné statistiky pro mateřské školy nejsou dostupné.

⁵ U takto intelektuální práce se těžko dokazuje efektivita, což může na straně učitelů/ek vést k pochybnostem o sobě samém (Havlík, Kořa 2007: 156).

⁶ Otázkou na tomto místě by však bylo, jaký vliv má na umístění daného zaměstnání v žebříčku prestiže jeho genderový tvar. Ve výzkumech CVVM (např. Červenka 2004) je zkoumána prestiž

Jednoznačná není ani souvislost mezi prestiží učitelského povolání a feminizací školství. I v dnešní době se často tvrdí, že pokud ženy začnou převládat v nějakém (často do té doby spíše „mužském“) povolání, dojde k poklesu jeho prestiže. Takové argumenty však svědčí spíše o stálé předpojatosti vůči ženám a jejich profesním schopnostem (Havlík, Kořa 2007: 159). Nelze jednoznačně říci, že povolání vyučujícího v mateřské škole by se mohlo potýkat s nízkou prestiží kvůli tomu, že je feminizované. Otázkou tedy je, jak tyto principy fungují v případě mužů vstoupivších do feminizovaného mateřského školství. Muži mohou na jednu stranu zvýšit prestiž tohoto povolání (pokud platí tvrzení, že s příchodem žen prestiž klesá), na druhou stranu může ale docházet k tomu, že muž se v tomto povolání bude těšit nízké prestiži ze strany svého okolí, protože, jak říkají například Alvesson a Billing (2009), muži vykonávající ženskou práci, riskují výsměch a ztrácejí svůj status a moc.

Feminizace školství má také vliv na to, jak dnes smýšlíme o učitelském povolání (Václavíková Helšusová 2007). Jelikož se setkáváme spíše se ženami učitelkami, začneme o tomto povolání přemýšlet jako o „typicky ženském“. Přirazujeme mu tak určité specifické rysy, které se nám zdají pro toto povolání dané (Čermáková 1997). Učitelství je často spojováno primárně se ženami hlavně kvůli jejich „typickým“ vlastnostem jako jsou například trpělivost, pečlivost a smysl pro detail (Gobyová 1994: 5) nebo starostlivost a empaticnost (Wingfield 2009). Toto je nejvíce patrné u předškolního vzdělávání. Domníváme se, že „správná“ paní učitelka v mateřské škole má mít určité vlastnosti, které jsou vnímány jako ženské. A pokud tedy v mateřské škole narazíme na muže-učitele, může se nám zdát jeho působení zde „netypické“ či ho můžeme vnímat jako „anomálii“, která narušuje tradiční genderové normy (Taylor 2010).

povolání s názvem „učitel na základní škole“, ne „učitelka na základní škole“. Některé výzkumy totiž ukázaly, že ženám je ve stejném zaměstnání přisuzována nižší prestiž než mužům (Bose, Rossi 1983). V případě vyučujících v mateřské škole by bylo zajímavé zjistit, zda by naopak prestiž „učitele v mateřské škole“ byla nižší než prestiž „učitelky v mateřské škole“, jelikož ženské pohlaví je pro toto povolání vnímáno jako „typičtější“ či „povolanější“.

Tento pohled je však poněkud esencialistický a příliš se spoléhá na tradiční rozdělování vlastností na mužské a ženské.

V úvahu musíme brát také to, že být vyučujícím v mateřské škole není jen o vzdělávání a výchově, ale také o péči. Nejde tedy jen o řízení výchovy a vzdělávání dětí, učitelům a učitelkám je také svěřen dohled nad bezpečností a ochranou zdraví dětí (Havlík, Kořa 2007: 155). Péče a ochrana dětí jsou však stále vnímány spíše jako doména žen (Hašková 2005) a muži se mohou zdát jako nevhodní pro vykonávání pečujícího zaměstnání (Wingfield 2009). Mužům stále není v oblasti péče o děti poskytována taková důvěra jako ženám, a to ani obecně ze strany společnosti, ani konkrétně ze strany žen samotných. Pečující a ochranný muž je považován v lepším případě za výjimku, v horším případě za muže zženštilého či dokonce nebezpečného. To prokazuje například Sargentův (2000) výzkum provedený v USA mezi muži-učiteli na základních školách, které jsou také vysoce feminizované (zvláště na prvních stupních). Sargent zjistil, že učitelé jsou zde pod mnohem větším drobnohledem než jejich kolegyně co se týče blízkého kontaktu s dětmi a že svou činnost ve škole musejí přizpůsobovat tomu, aby nebyli označeni za homosexuála či pedofila. Fyzický kontakt žen-učitelek s dětmi je oproti tomu považován za neproblematický a „přirozený“ (Sargent 2000).

Muž-učitel je tedy v takto feminizovaném prostředí podroben určitým ambivalentním očekáváním. Na jedné straně musí být pečující a dbát na zdraví dětí, jelikož je za ně zodpovědný, na druhé straně musí dokazovat, že i přesto je tím „správným“ mužem, který může poskytnout dětem jakýsi „opravdový“ mužský vzor. Stejně jednání tak může být hodnoceno pozorovatelem odlišně pouze na základě pohlaví vyučujícího (Sargent 2000). Všechny výše zmíněné argumenty mohou mít velmi výrazný vliv na nízké zastoupení mužů-učitelů v mateřských školách. Muž je totiž skrze společenské normy a představy spíše odrazován od toho stát se učitelem v mateřské škole.

3 VÝZKUM

Nejprve bych chtěla říci pár slov k tématu výzkumu, jeho financování a provádění. V dnešní době se již často debatuje o genderové diskriminaci. Vzniklo mnoho výzkumů týkajících se diskriminace žen hlavně v souvislosti s trhem práce či ohledně možností kombinování pracovního a rodinného života. Výzkumy věnující se diskriminaci mužů se zaměřují především na nerovný přístup mužů k výchově dětí nebo k péči o ně, ať už jde o rodičovskou dovolenou nebo řešení situace po rozvodu. Domnívám se však, že muži, stejně tak jako ženy, mohou být diskriminováni i na pracovním trhu, ačkoli může být pracovní trh vnímán jako „mužská doména“. Jinak řečeno, na některé pozice muži téměř nemají přístup nebo o ně vzhledem ke společenským konvencím ani neusilují. A právě proto, že nějaký podobný výzkum dle mého názoru v české sociologii chybí, jsem se rozhodla vybrat si jako téma výzkumu muže pracující v nějakém pro ně spíše „netypickém“ povolání, což povolání učitele v mateřské škole zcela jistě splňuje.

V rámci kvalitativního výzkumu⁷ jsem provedla celkem sedmnáct polostrukturovaných rozhovorů. Třináct rozhovorů s jedenácti muži (dva rozhovory byly opakované), kteří učí, učili nebo se chystají učit v mateřských školách. Tři rozhovory s učitelkami, které učí v mateřské školce spolu s mužem, a jeden skupinový rozhovor se dvěma učiteli a jednou učitelkou z té samé mateřské školy. Informátory jsem nejprve sháněla skrze přímé kontaktování konkrétních učitelů, na které byl dohledatelný kontakt. Poté jsem se spoléhala spíše na metodu nabalování (snowball sampling), protože jsem zjistila, že učitelé v mateřských školách většinou znají nějaké své kolegy (znají se buď osobně, nebo o sobě přinejmenším lidově řečeno „vědí“, právě z důvodu jejich nízkého počtu). Ačkoli jsem na počátku výzkumu očekávala, že

⁷ Výzkum byl podpořen grantem získaným v rámci Vnitřního grantového řízení FF 2013 (ZČU), projekt s názvem: Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů v mateřských školách.

získat pro výzkum dostatečný počet učitelů z mateřských škol by mohl být problém, skutečnost byla jiná. Učitelů je v mateřských školách více, než se na první pohled může zdát, pokud jsou brány v úvahu i soukromé mateřské školy. Počet mužů-učitelů v soukromých mateřských školách totiž není statisticky sledován.

Rozhovory byly prováděny buď přímo v mateřských školách anebo v prostředí, které si zvolil informátor. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a jejich přepis byl následně podroben tematické analýze prostřednictvím programu Atlas.ti⁸. Výzkum probíhal od února do října roku 2013 s výjimkou letních prázdnin, kdy nebylo možné zajistit si přístup do jednotlivých mateřských škol.

Původně jsem měla v plánu zapojit do výzkumu i zúčastněné pozorování, což se ve výsledku podařilo jen částečně. Tam, kde mi to bylo umožněno samotnými informátory, jsem ve vybrané mateřské škole strávila minimálně jeden celý den, což se mi podařilo ve třech mateřských školách. Ne vždy mi ale bylo umožněno přijít do mateřské školy osobně a provést zde pozorování. Zároveň bylo časově náročné se do jednotlivých mateřských škol na pozorování vracet a jedno pozorování se ukázalo jako ne zcela dostatečné. Do jedné mateřské školy jsem se však vracela v rámci možností opakovaně a pozorování zde se ukázalo jako přínosným, protože napomohlo dovysvětlit či odhalit některé jevy, které by nemohly být zjištěny pouze prostřednictvím rozhovorů⁹. Celkově však výsledky ze zúčastněného pozorování spíše doplňují či podporují zjištění z kvalitativních rozhovorů, které byly pro můj výzkum stěžejní.

⁸ Okruhy témat pro rozhovory jsou součástí Přílohy č. 1

⁹ Tuto mateřskou školu jsem navštívila kvůli zúčastněnému pozorování asi třikrát, několikrát však také z důvodů jakési, opravdu v uvozovkách řečeno, „protislužby“ (nutno říct, že to byla vždy velmi příjemná protislužba), kdy jsem se snažila lidem v této mateřské škole nějakým způsobem vrátit jejich ochotnu participovat na výzkumu. Ač se tato reciprocita může zdát jako marginální záležitost celého výzkumu, domnívám se, že každý výzkumník či každá výzkumnice by se měli nějakým způsobem pokusit oplatit informátorům jejich ochotu poskytnout potřebné informace pro výzkum.

Obzvláště důležitá byla a je dle mého názoru v tomto případě anonymita, protože malé množství mužů učících v mateřských školách by mohlo vést k tomu, že je jejich okolí na základě této práce rozpozná. Jména učitelů jsou tedy pozměněná, jejich uvedený věk je spíše orientační a zároveň záměrně neuvádím informace o tom, z jakých krajů či měst učitelé pocházejí. Samotní informátoři také byli o anonymitě ujištěni.

4 CESTA K POVOLÁNÍ UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jelikož povolání učitele nebo učitelky v mateřské škole nese výhradně ženský gender, lze říci, že cesta mužů k tomu, aby mohli učit v mateřské škole, není jednoduchá. Pokud se zaměříme na formální vzdělání, můžeme si všimnout, že na úrovních terciárního vzdělávání na pedagogických fakultách a v učitelských oborech převažují ženy¹⁰. Dochází k tzv. oborové diferenciaci, čímž se formují feminizované obory (Havlík, Kořa 2007: 25). Ženy jsou do pedagogických povolání směřovány již (a nejen) skrze výběr pro ně „vhodné“ vysoké školy, muži jsou směřováni spíše do technických oborů (Jarkovská, Lišková 2008). Toto směřování se však projevuje už na základní a střední škole. Na základní škole se u chlapců předpokládá větší zájem o matematiku či fyziku, u dívek spíše o český jazyk a společensko-vědní nauky (Šmídová 2009). V závislosti na tom je následně formován i výběr střední školy¹¹. Výběr vysoké školy lze poté označit jako takovou „třešničku na dortu“, která jen potvrzuje předchozí biografii jedince. Toto rozdílné směřování je

¹⁰ Statistiky ČSÚ pro rok 2010 a 2011. Dostupné na:
[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369191/\\$File/1413123317.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369191/$File/1413123317.pdf)
[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369181/\\$File/1413123311.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369181/$File/1413123311.pdf)

¹¹ Například chlapců je na odborných středních školách se zaměřením „Společenské vědy a nauky“ dva a půl krát méně než dívek, na středních pedagogických školách je to dokonce jen jeden chlapec na deset dívek. Na odborných středních školách se zaměřením „Technické vědy a nauky“ je oproti tomu čtyřikrát méně dívek než chlapců (Ciprová 2008: Tab.č. 2).

vnímáno často jako neproblematické, protože muži i ženy často cítí jako „přirozené“ vybrat si určitý typ vzdělávání nebo zaměstnání, které jsou v souladu s kulturními konvencemi nebo je alespoň významně nenarušují (Alvesson, Billing 2009: 79). I proto jen velmi málo mužů směřuje na obory týkající se předškolní pedagogiky.

4.1 Výběr povolání

Když jsem v rámci výzkumu měla možnost mluvit s některými muži, kteří v mateřských školách učí, otázky pátrající po původu jejich rozhodnutí vykonávat takovéto zaměstnání byly jedny z prvních. Zajímavá odlišnost, kterou bylo možné identifikovat již po několika prvních rozhovorech, se objevuje v motivech, proč jít učit do mateřské školy. Zde hraje důležitou roli to, zda je učitel ze státní¹² nebo ze soukromé mateřské školy. Aby mohl člověk učit ve státní mateřské škole, potřebujete k tomu odpovídající vzdělání, tzn. vysokoškolské vzdělání v oboru. V soukromé mateřské škole nejsou pravidla tak přísná a může zde tedy učit i člověk, který dané vzdělání nemá, ale který disponuje například určitými požadovanými osobními kvalitami. Většinou zde ale platí podmínka, že takový učitel či učitelka si učitelské vzdělání časem doplní. Od těchto informací se odvíjí právě ona odlišnost motivů, kterou budu ilustrovat na konkrétních příkladech.

Motivy učitelů ze státních mateřských škol, jak je oni sami interpretují, se dají identifikovat pomocí několika výrazů jako například „výzva“ „z hecu“ či „prostě jsem to zkusil“. Často si chtěli spíše ověřit své schopnosti u přijímacích zkoušek na obor předškolní pedagogiky a zjistit, zda je vůbec v jejich možnostech se na tento obor dostat. I přes to někteří z informátorů brali na vědomí, že by se v budoucnu mohli živit povoláním

¹² Státní mateřské školy není zcela přesné pojmenování, jelikož zřizovatelem mateřských škol může být nejen stát, ale i kraj, obec nebo svazek obcí (Vyhláška č.14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání). Nicméně toto rozlišování používají sami informátoři a navíc se domnívám, že je poměrně srozumitelné.

učitele v mateřské škole a nijak se tomu nebránili. Pro většinu z nich to však nebyl obor, který by se rozhodli studovat s jistým cílem, že se chtějí stát učitelem v mateřské škole:

„V podstatě jsem se rozhodl, že to zkusím ty přijímačky udělat, bral jsem to spíš jako výzvu, jestli mám na to se na takový obor dostat, protože se tam dělaly talentové zkoušky a další takové nějaké věci (...). Takže jsem to vlastně zkusil se přihlásit na přijímačky a oni mě přijali.“ (Miroslav, 35 let, učitel v MŠ)

„Možná, že to byl takovej ten impuls, že tam je málo chlapů a že chlapa tam vzít nemůžou. A proč to nejt zkusit. (...) Pak jsme to ještě s mamkou nějak řešili a já říkám "Hele, tady je učitelství pro mateřský školy, tak já si to podám", jen tak ze srandy. A ona "Tak si to podej, bude sranda", a já říkám "Tam se v životě nemůžu dostat, to je vyhozený pětikilo", "Ne zkus to". Takže jsem to zkusil. Nebyl za tím jako žádný záměr, bylo to prostě zkusím to, nějak to dopadne, vyloženě. Jako že bych to měl v plánu, že bych viděl, že to dělá někdo ze známých, to ne.“ (Marek, 20 let, student)

Nízká sebedůvěra, která se u informátorů projevovala při hodnocení vlastních schopností dostat se na obor předškolní pedagogiky, může plynout z nastavení společenského řádu, který nám předkládá, že některé činnosti jsou určeny spíše mužům a některé spíše ženám (Harding in Šmausová 2002). Informátoři vnímali obor předškolní pedagogiky jako náročný a pro muže „nestandardní“. Fakt, že ženy výrazně dominují v oboru předškolní pedagogiky, mohl sice v těchto mužích vyvolat pocit nejistoty, ale zároveň v nich vzbudil snahu o překonání svých vlastních schopností, pokud by uspěli v tomto „ženském“ oboru. Ač se tedy na první pohled může zdát, že feminizace mateřského školství je pro muže spíše překážkou, vidíme, že pro některé muže to může být naopak impulsem. Není mým cílem zde předkládat zjednodušující esencialistické argumenty, ale určité charakteristiky jako

soutěživost a odhodlání jít do rizika (kterým jsou muži učeni již od útlého věku), byly v rozhovorech s informátory patrné.

Informátoři ze státních mateřských škol, kteří hned po dokončení střední školy nastoupili na vysokoškolský obor předškolní pedagogiky, se většinou rozhodovali mezi právě předškolní pedagogikou a dalším oborem, který byl spíše bližší jejich středoškolskému studiu ve srovnání s oborem předškolní pedagogiky. Například, pro jednoho z absolventů gymnázia bylo další volbou studium dějepisu, pro absolventa technické střední školy příbuzný vysokoškolský obor. Byly zde však dva zajímavé přerody, které naznačují, že cesty mužů k povolání učitele v mateřské škole jsou velmi různorodé. Jeden informátor si po dokončení střední školy podal přihlášku na předškolní pedagogiku a zároveň také na armádní vysokou školu. Po krátké zkušenosti v této armádní škole, kde mu nevyhovoval kancelářský charakter práce, která by ho zde v budoucnu čekala, se rozhodl pro studium předškolní pedagogiky. Druhý příkladem je učitel, který si až v pozdějším věku uvědomil, že by ho bavilo učit v mateřské škole¹³. Předtím se v životě věnoval především různým druhům opravářských prací. Tento informátor byl také prakticky jediný z informátorů ze státních mateřských škol, který chtěl cíleně učit v mateřské škole.

Jak jsem již na začátku této kapitoly uvedla, motivy mužů-učitelů ze soukromých mateřských škol, proč jít učit do mateřské školy, jsou poněkud odlišné. Informátoři ze soukromých mateřských škol si většinou před tímto povoláním prošli nějakým zcela jiným zaměstnáním a až poté začali spíše díky souhře různých okolností a z určitých, možno říci duševních, pohnutek pracovat v mateřské škole. Svou volbu také často

¹³ Tento informátor se původně chtěl věnovat lesnímu mateřskému školství, které je ale v České republice spíše v počátcích. Lesní mateřské školy jsou dle mého názoru zajímavým fenoménem, který by se mohl v budoucnu spíše rozšiřovat. Mohla by zde vzniknout zvýšená poptávka právě po mužích-učitelích a zároveň by zde mohlo být postavení muže-učitele méně problematické, protože pobyt v přírodě může být vnímán spíše jako „mužská“ záležitost. To částečně potvrdil i jeden z informátorů, který učí v jedné z lesních mateřských škol.

zdůvodňovali tím, že chtěli dělat něco užitečného pro společnost. Zde jsou dva příklady zdůvodnění, proč informátoři ze soukromých škol začali vykonávat povolání učitele v mateřské škole:

„Už tenkrát ve mně hlodalo, že moje cesta vede jinam prostě z BPA¹⁴, takže jsem se zeptal i tam [ve školce]. Nějaký způsobem jsem to už musel promýšlet předtím, jaký by to bylo, kdybych pracoval ve školce, nevím proč, asi protože mě to mělo čekat.“
(Tomáš, 29 let učitel v MŠ)

„Já si to už úplně jako nedokážu zařadit, a potom se změnilo hodně v mém osobním životě. Prostě v té době jsem se snažil nějak na živnostenskej list pracovat, jak se říká podnikat, ale to nebylo v mém případě tak, prostě jsem se rozhodl v určitém stádiu svého duchovního vývoje, že nebudu sloužit systému a dělat něco pro peníze.“ (Vladimír, 32 let, učitel v MŠ)

Učitelé ze soukromých mateřských škol si tedy nejprve prošli nějakým pro muže více „standardnějším“ povoláním (např. obchodní zástupce, technik, podnikatel), načež se po špatné zkušenosti začali poohlížet i po jiných zaměstnáních. Pod špatnou zkušeností si můžeme představit zaměstnání, které informátory neuspokojovalo hlavně po duševní stránce. Informátorům nevyhovovaly například nepřátelské vztahy na pracovišti, honba pouze za kariérou a penězi, stereotypičnost práce bez možnosti osobního rozvoje či neprospěšnost zaměstnání pro další osoby. Ani o mužích-učitelích ze soukromých mateřských škol nelze říci, že by se cíleně rozhodli, že chtějí dělat učitele v mateřské škole. Tato možnost se jim spíše objevila v určité fázi života a oni se jí chopili.

Rozlišování mezi učiteli ze státních a soukromých mateřských škol bylo v rámci výzkumu platné pouze u tohoto tématu motivů, proč jít učit do mateřské školy. U dalších témat toto rozlišování ztratilo význam,

¹⁴ Název firmy změněn. Firma technického charakteru, informátor zde vykonával spíše kancelářskou práci.

protože výpovědi mužů se nelišily podle typu mateřské školy, ve které učí, proto s ním již dále nepracuji. Společným rysem téměř všech učitelů, ať už ze státních či soukromých mateřských škol, byla jejich předchozí zkušenost s pracovní či zájmovou činností, ve které figurovaly děti. Šlo například o vedení skautského, vodáckého, modelářského, výtvarného či divadelního kroužku, které většinou trvalo i několik let. O vedení těchto kroužků informátoři vždy mluvili s nadšením. Všichni informátoři zároveň zmiňovali, že mají rádi děti (často s dovětkem, že zas děti mají rády je) a že oceňují hlavně jejich bezprostřednost a přátelskost. Ačkoli děti v těchto kroužcích spíše nebyly tak nízkého věku jako děti v mateřské škole, lze říci, že většina učitelů si povolání učitele v mateřské škole nevybrala vyloženě „naslepo“ a že je zčásti formovaly jejich předchozí zkušenosti s nějakou formou vzdělávání dětí a pozitivní vztah k dětem.

4.2 Studium

Pokud se zaměříme na muže ze státních mateřských škol¹⁵, kteří si prošli formálním univerzitním pedagogickým vzděláním, můžeme podle výpovědí těchto mužů identifikovat několik výhod a nevýhod, které se pojí s postavou studenta předškolní pedagogiky, který se v tomto prostředí stává tokenem (Kanter 1977). Příkladem tokenů jsou tedy samozřejmě muži učící v mateřských školách, ti se ale stávají tokeny již během svého studia, jelikož ženy v oboru předškolní pedagogiky výrazně dominují.

Informátoři, kteří vystudovali obor předškolní pedagogiky, hovoří spíše o výhodách, které je za dob jejich studia potkávaly. Jeden z informátorů měl dojem, že byl lehce zvýhodněn již při přijímacích zkouškách. Domníval se, že komise přihlédla k tomu, že je muž, při hodnocení jeho výsledků z testu z českého jazyka, a že k němu byla možná více tolerantní. Zároveň se ale poté v průběhu setkal i se

¹⁵ Informátoři ze soukromých mateřských škol zatím formálním pedagogickým studiem neprošli, pouze mají dohodu se svou mateřskou školou, že studium v blízké době započnou. Nemají tedy zatím žádné zkušenosti se studiem feminizovaného oboru předškolní pedagogiky.

zvídavými a částečně nepříjemnými otázkami ze stran vyučujících ve smyslu „*Vy to vážně chcete dělat?*“. V takových dotazech byla patrná určitá nedůvěra k tomu, že muž by opravdu mohl chtít učit v mateřské škole. Informátor tedy musel vyučující přesvědčovat, že ho studium baví a že si za svým rozhodnutím vykonávat v budoucnu toto povolání stojí. K takovému utvrzení by jistě nedocházelo na vysokoškolských oborech, které jsou vnímány jako maskulinní, protože zde by informátor/muž nemusel dokazovat, že je způsobilý pro jejich studium. Zároveň však dle mého názoru informátoři neutvrzovali v průběhu studia pouze své vyučující, ale částečně také sami sebe - jak jsem již zmiňovala, téměř žádný z informátorů nezačal studovat s jasným cílem stát se učitelem v mateřské škole. Motivace toto povolání po ukončení studia opravdu vykonávat se tedy mohla u těchto mužů objevit až v průběhu jejich studia, v rámci něhož docházelo i k utvrzení okolí.

Další informátor, který je učitelem a studentem zároveň, mluvil o tom, že na jeho škole cítí snahu o udržení co nejvíce mužů na tomto oboru. Popisuje, že jeho pohlaví je plusem nejen při jednání s pedagogickým sborem, ale hlavně se spolužačkami, které si ho podle jeho slov „*hýčkají*“ a velmi ochotně mu pomáhají se studiem. V této linii se odehrávala i výpověď dalšího informátora, který potvrzoval, že pedagogický sbor po něm ihned „*skočil*“, protože je prý málo mužů, kteří chtějí toto povolání vykonávat¹⁶. Studium v souvislosti s tímto faktem označuje pro něj za velmi jednoduché a pro ženy za téměř diskriminační. Tento informátor také popisuje to, jak se k němu pedagogický sbor choval a jak on této výhody mohl využívat:

¹⁶ Tato zjištění korespondují s výzkumem Taylor (2010), která tvrdí, že mužům pracujícím ve feminizovaných zaměstnáních se dostává vysoká míra podpory na pracovišti (jako pracoviště může být vnímáno v tomto případě dle mého názoru i studium). Být numerickou minoritou je tedy pro tyto muže výhodou, na rozdíl od žen v maskulinních zaměstnáních, které tak štědrá podporu na pracovišti nečerpají (Taylor 2010).

„Já nevím, jestli to je třeba i tím, že jsem měl možná trošku jiné pohled, než jsou tam všichni zvyklí u těch ženských. Že je to trochu jiné přístup k věcem od chlapa, kterej je tam zajímavější třeba jenom v tom kontextu, že tam je strašně ženských. Tak jsem tam občas působil možná tak, že potřebovali uplatnit svoje ochranné právo, tak jsem toho využíval, že jsem takovej chudinka [smích]. Spíš to bylo takový to: "Jeee, to úžasný, tady je prostě chlap!"“ (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

Informátor si je vědom toho, že odlišný přístup, který k němu na vysoké škole zaujali, byl způsobem zaprvé tím, že je muž, zadruhé však také tím, že je jedním z mála, že což je vlastně jeden z typických rysů tokena. Gender respondenta se tedy propojuje s nízkým zastoupením mužů studentů na oborech předškolní pedagogiky – tím dochází k jejich specifickému postavení. Toto propojení zároveň platí nejen pro studenty předškolní pedagogiky, ale samozřejmě i pro muže-učitele v mateřských školách, k čemuž se dostaneme později. Zajímavé také je, že u žen, které jsou v nějakém prostředí v minoritním zastoupení, často nedochází ke stejnému efektu. Nečerpají takové výhody a jsou hodnoceny především jako ženy (například Křížková 2003).

Zajímavá je také poslední věta z citace, ve které respondent naznačuje, jak byl pozitivně přijímán v prostředí, kde je obvykle mužů nedostatek. Gender se tedy v takovém prostředí stává natolik určující charakteristikou, že další informátorovi charakteristiky jsou méně podstatné. Toto se projevilo nejvýrazněji v situacích, kdy informátoři přecházeli z vysoké školy na pracovní trh. Téměř všichni informátoři, kteří si prošli formálním vzděláním v oboru předškolní pedagogiky, měli ještě za svého studia zajištěné pracovní místo. Často tomu bylo tak, že ředitelky mateřských škol (ve městě, kde informátor studoval) si informátory cíleně vyhlédly ještě během jejich studia a rovnou jim nabídly pracovní místo v dané mateřské škole.

Toto zjištění potvrzuje ve svém výzkumu i Williams (1992), když říká, že v prostředí, kde dominují ženy, existuje určitá preference přijímání mužů. Informátoři se domnívali, že motivací takové nabídky práce byl hlavně fakt, že informátoři jsou muži a že mít muže v mateřské škole je výjimečné a zajímavé. To koresponduje například i se zjištěním Hensona a Rogers (2001), že gender může determinovat přístup mužů a žen k určitému povolání. Muži-učitelé v mateřských školách se tedy v takovýchto situacích částečně stávají jen pouhým objektem, který je třeba si dopředu „zamluvit“, jelikož je „nedostatkovým zbožím“. Tento přístup má však výhodu i pro muže samotné. Nemusejí totiž sami shánět práci a prakticky netrpí nezaměstnaností. V tomto případě by zde bylo možné aplikovat také teorii skleněného výtahu, která upozorňuje na to, že muži pracující ve feminizovaném prostředí, těžší ze svého specifického postavení tím, že mají urychlenou a jednodušší cestu k prestižnějším a lépe placeným funkcím v daném oboru (Wingfield 2009; Williams 1992). Zde tedy nejde přímo o lepší pracovní pozice, ale o to být na danou pozici vůbec přijat. Při dnešní komplikované situaci na trhu práce mají tedy muži, kteří chtějí učit v mateřských školách, jednoznačnou výhodu.

4.3 „Elita“

Početní výjimečnost mužů učících v mateřských školách je již z předchozího textu zřejmá. Po provedení výzkumu je však třeba dodat, že tito muži jsou výjimeční i jiným způsobem. Výjimečnost, o které chci mluvit, se těžko slovně definuje, jelikož se jedná spíše o vlastní shrnující pocit, jací muži učící v mateřských školách vlastně jsou (nebo jací se zdají být). Dle mého názoru jsou to muži komunikativní, přemýšliví a empatičtí. Dovedou se na věci kolem sebe dívat v souvislostech a jejich životní náhled je často až „filozofický“, pokud se to tak dá nazvat. Rozhodně bych je nenazvala obyčejnými muži, ač jsem si vědoma, že sousloví „obyčejný muž“ částečně odkazuje k určité genderové škatulce,

keré má blízko ke kategorii „typického muže“ a je poněkud problematická.

Výjimečnost těchto mužů jsem v nich však neviděla jen já, ale i oni sami. Jeden z prvních informátorů sám přišel s myšlenkou, že muži učící v mateřských školách jsou výjimeční, a to nejen mezi ostatními muži, ale i ve srovnání se ženami učícími v mateřských školách. Je tomu tak proto, že tito muži si musí projít určitým složitějším duševním vývojem, aby překonali prvotní bariéry a rozhodli se vykonávat toto „netypické“ zaměstnání. Nejjasněji lze tento přístup identifikovat v následující citaci:

„Z chlapů si takřka nikdo neudělá školu, musí se k tomu dostat svojí cestou, to znamená, že tam musí projít nějakou proměnou ten chlap. To znamená, že už musí splňovat nějaký kvality, takhle bych to řekl. Tudíž chlap, kterej jde do školky, je mnohem hlubší a uvědomělejší než jakoby průměrná učitelka ve školce. Nevím, jestli to můžu takhle říct, ale víš, jak to myslím. Takže když se dostane chlap do školky, tak to stojí za to, tak už je to elita mezi chlapama svým způsobem, že se tam kdejaký v uvozovkách pako nedostane. Což neznámá, že ženy takový nejsou ve školkách, ale mají to jakoby usnadněný, ten přístup. To znamená, že prostě ty nemusíš splňovat ty kvality co muž, ten chlap si tím musí projít sám tou cestou i tím rizikem přijetí, nepřijetí a odsouzení, a i přes to riziko do toho jít. Je si pak vědomej své výjimečnosti ve školce.“
(Tomáš, 29 let, učitel v MŠ)

Se zkrácenou podobou této výpovědi jsem poté při rozhovorech konfrontovala další muže-učitele. Většina z nich měla výhrady ke konkrétnímu slovu „elita“, nicméně své reakce na tuto výpověď formulovali, co se týče smyslu, podobně. Shodovali se v tom, že cesta k povolání vyučujícího v mateřské škole je pro ženy rozhodně snazší než pro muže, a to díky tomu, že ženy jsou vnímány jako vhodnější pro toto povolání a jsou do něj častěji směřovány. Pro ženu je tedy podle informátorů jednodušší si tuto cestu zvolit (a rozhodnout se již v poměrně

mladém věku přihlásit se na pedagogickou střední či vysokou školu), protože se předpokládá, že jsou k péči o děti lépe predisponováni¹⁷.

Formálně získané vzdělání a společenská očekávání potom umožňují ženám prakticky neproblematický vstup do povolání učitelky v mateřské škole. Toto povolání si ženy mohou často zvolit kvůli genderové segregaci na trhu práce. Pro ženy je totiž obtížnější dostat se do určitých pracovních pozic, proto si vybírají taková zaměstnání, která jsou pro jejich pozdější kariéru snazší (Charles, Bradly 2002). Pokud si žena zvolí tuto cestu, je to však volba spíše v uvozovkách. Jak říká například Šmídová, anticipace pracovního uplatnění vychází „spíše z představ o (genderově) vhodném zaměstnání vzhledem k předjímané životní dráze aktéra či aktérky“ (Šmídová 2009: 709). Podobně, když si představíme mladého muže, který se v devatenácti či méně letech rozhoduje o směru svého dalšího vzdělávání potažmo zaměstnání, musíme připustit, že společenské konvence mu volbu neusnadňují. Zde je však třeba dodat, že pokud už se muži rozhodnou toto povolání vykonávat, jejich cesta skrze studium a cesta do mateřských škol může být snazší než pro ženy (viz kapitola Studium).

Toto uvažování podpořila i jedna z učitelek, která pracuje v mateřské školce spolu s mužem. Sama, aniž jsem já toto téma nějak uvedla, přišla s informací, že „muž, který učí ve školce je uvědomělejší a dal by se považovat za „elitu“ mezi muži, protože si musel projít trnitější cestou“ (Ivana, 28 let, učitelka v MŠ). Zároveň dodala, že u žen to tak není, jelikož při jejich vysokém počtu v mateřských školách je zřejmé, že se zde najde mnohem více různých typů žen a že ne každá z těchto žen musí být dobrá učitelka.

¹⁷ Je třeba říci, že v tomto případě muži učící v mateřských školách pracují převážně s biologizujícími argumenty, například že péči o děti má žena „více v genech“, že „je na světě od toho“ aby vychovávala děti, že „je to přirozenější“. Tyto aspekty budou podrobně rozebrány v kapitole Biologický esencialismus vs. genderové kontinuum.

Jak jsem již naznačila, další dimenzí tohoto tématu je i vymezování se vůči ostatním mužům. Někteří informátoři se domnívali, že muž, který překoná tu společenskou bariéru a rozhodne se dělat učitele v mateřské škole, je muž, který si prošel určitým duševním či osobnostním vývojem, a je tedy tím „lepší“ mužem. Tento vývoj vidí informátoři jako nezbytný k vykonávání tohoto povolání, protože *„povrchně uvažující člověk by asi do něčeho takového nešel, protože by za tím mohl právě vidět ty předsudky“* (Miroslav, 35 let, učitel v MŠ). Václavíková Helšusová například potvrzuje, že muži-učitelé můžou být vnímání jako *„trochu jiní, zvláštní muži, kteří se pustili do tohoto „ženského“ zaměstnání“* (Václavíková Helšusová 2007: 42). V následující citaci se jeden z informátorů snaží popsat, v čem konkrétně jsou muži učící v mateřských školách jiní:

„Já mám pocit že k tomu přijde určitěj druh chlapa. (...) jak znám ty některý, tak jsou to chlapy, který jsou schopný nějaký opravdový komunikace. Prostě si myslím, že takový ty opravdový chlapy to nějak nepotřebujou, ani se to od nich úplně nevyžaduje. Doména většiny chlapů, asi nikdy nebude, že dokážou být úplně empatický.“ (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

K genderovému rozměru této citace se dostaneme v dalších kapitolách. Na tomto místě je třeba říci, že muži-učitelé jsou si vědomi své odlišnosti a výjimečnosti, jak vůči ženám učícím v mateřských školách, tak vůči představě „běžného“ muže v české společnosti. Tato kapitola by však neměla být interpretována tím způsobem, že by se muži učící v mateřských školách nějak povyšovali nad ostatní, že by svou pozici na pomyslném hierarchickém žebříčku viděli jako tu nejvýše postavenou. Spíše svou výjimečnost vnímají srze zřejmou neobvyklost jejich povolání v české společnosti. Jsou si také vědomi toho, že každý jedinec je v něčem horší a v něčem lepší v porovnání s jedincem jiným.

5 REAKCE OKOLÍ

Když jsem v průběhu rozhovoru nejprve zjistila, jaká byla cesta daného muže k povolání učitele v mateřské škole, další otázky směřovaly na povahu reakcí od okolí. Prakticky všichni informátoři se shodují, že se nikdy nesetkali s explicitně negativní reakcí na to, že jejich povolání je učitel v mateřské škole (nelze však zároveň říci, že by reakce byly jednoznačně a výhradně pozitivní). Z rozhovorů vyplynulo, že je možné rozlišit minimálně pět jakýchsi úrovní, ze kterých reakce přicházejí: rodina, blízcí přátelé, známí, rodiče dětí z mateřských škol a kolegyně z mateřských škol.

Ze strany rodiny informátoři zaznamenávají, až na jednu výjimku, plnou podporu. Podporu mají jak učitelé ze soukromých škol, kteří do tohoto povolání nastoupili až v průběhu své pracovní kariéry, tak studenti předškolní pedagogiky, kteří se do tohoto zaměstnání teprve chystají. Tato podpora je zcela jistě dána tím, že rodinní příslušníci informátory dobře znají a proto je spíše nepřekvapilo, když se informátoři rozhodli pro povolání učitele v mateřské škole. Podporu informátoři čerpají také ze strany blízkých přátel. Jak totiž z rozhovorů vyplynulo, informátoři se spíše obklopují podobně smýšlejícími lidmi, kteří stejně jako oni nemají problém s tím, když muž učí v mateřské škole. Možnost negativní reakce tedy díky podobnému smýšlení klesá.

V případě známých jsou reakce méně jednoznačné. Od některých informátoři cítí podporu či obdiv, od některých spíše překvapení a údiv, i když se ani v tomto případě nejedná o reakce explicitně negativní. To potvrzuje například i výzkum Hensona a Rogers (2001), kteří zjistili, že muži ve feminizovaných povoláních se často setkávají s překvapivými reakce na svou osobu v tomto prostředí a často musí svému okolí poskytovat vysvětlující a ujišťující informace, zda si jsou vykonáváním tohoto povolání jistí. Následující úryvek je příkladem, toho, jak informátor

vnímá reakce svých známých, a zároveň je to právě ta jedna již zmíněná výjimka, kdy u tohoto informátora dochází pouze k částečné podpoře ze strany rodiny:

„No, syn to nemůže překousnout, ten vůbec ne. Pro něj to je úplně... No minimálně otazníky v očích u dost lidí. Zase na druhou stranu třeba dcera ta mi v tomhle tom fandí, i její manžel, takže to je takový smíšený, není to jednoznačný. Je fakt, že těch negativních nebo pátravejch, ono to není vyloženě negativní, to je takový to "To myslíš vážně?", těch bylo dost no. Hlavně kolem mužských, co mě znali. Asi je to možná víc bere, je to pro ně jako míň přirozený.“ (Petr, 49 let, učitel v MŠ)

Zajímavé zde je, že informátor vnímá reakce mužů na své povolání jako problematictější. Při hledání důvodů naráží na tradiční genderové kategorie, opírá se o to, co je pro muže „vhodné“ či „přirozené“. Tento názor se projevoval i u dalších informátorů, ale spíše v obrácené verzi – informátoři často vypovídali, že reakce žen na jejich povolání bývá téměř výhradně kladná. Ženy jsou prý spíše nadšené a také více zvědavé ohledně toho, co informátory k této práci přivedlo, což si informátoři vysvětlují tím, že ženám tito pečující muži imponují, protože se s podobnými typy mužů příliš nesebkávají. Lze spíše jen spekulovat nad tím, proč jsou reakce mužů problematictější. Jedním z vysvětlení by mohlo být, že takto reagující muži si chtějí skrze vymezení se vůči tomuto „ženskému“ povolání upevnit svůj maskulinní status a držet se tak nablízku ideálu hegemonní maskulinity (Connell, Messerschmidt 2005). Následující informátor potvrzuje ne vždy jednoznačnou reakci jeho známých na to, že učí v mateřské škole. Reakce však nedává do souvislosti, jako předchozí informátor, s pohlavím reagujícího, ale s jeho inteligencí:

„Jako vyloženě odtažitý reakce to nejsou, ale údiv to vzbujuje. (...) kdo mě zná, jakej jsem, tak jim to zvláštní nepřišlo. Takhle z

okruhu nějakých známých, tak tam samozřejmě to nějaký údiv vzbuzuje. Z mého pohledu jsem se setkal s tím, že hodně záleží na intelektu těch lidí. Třeba když sem přišel opravář, "Jeee, hele, co tady jako děláte?" ale čím víc je člověk na úrovni tak naopak, když je jako učenej." (Vladimír, 32 let, učitel v MŠ)

Reakce rodičů, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, ve které učí muž, označují informátoři za pozitivní. Informátoři se shodují na tom, že od žádného rodiče nikdy nezaznamenali žádnou negativní reakci a ani se příliš nesetkávají s tím, že by se nějaký rodič otevřeně podívoval či přímo informátora konfrontoval s otázkami ohledně jeho povolání. Informátoři ve většině případů mluvili o tom, že rodiče jsou spíše nadšení, když v mateřské škole vidí muže. Několik informátorů dokonce použilo stejnou formulaci, když parafrázovali reakci rodičů: „*Konečně taky chlap ve školce*“. Někteří informátoři zmínili také to, že po jejich nástupu do dané mateřské školy měli pocit, že je rodiče chodí jaksi „okukovat“, že se přijdou podívat na „*toho muže v mateřské škole*“. Za to však rodiče nijak neodsuzovali, protože si jsou vědomi, že muž-učitel v mateřské školce je stále raritou a je proto obvykle středem pozornosti. Pozitivní reakce ze strany rodičů mohou dle mého názoru souviset s proměnou, ke které v dnešní společnosti částečně dochází. Současná norma stanovující kdo a jak má pečovat o malé děti (především v kontextu raného rodičovství) v sobě obsahuje větší zapojování mužů do péče o děti, ať už ve formě podpory rodičovské („otcovské“) dovolené nebo prosazování aktivního otcovství. Je tedy možné, že rodiče mají vůči mužům-učitelům málo výhrad pro to, že muž pečující o dítě se postupně stává běžnou záležitostí (Kubíčková 2003).

Ačkoli tedy informátoři neidentifikují negativní reakce ze stran rodičů, neznamená to, že by si mysleli, že takové reakce neexistují. Sami informátoři přiznávají, že možná se rodiče spíše neodvážejí negativní reakci projevit ať už proto, že vyučující v mateřské škole je na tomto

místě autoritou, nebo proto, že k muži-učitelci cítí větší respekt a neodvážá se ho proto konfrontovat. Co se týče reakcí rodičů na muže-učitele v mateřské škole, byla zde zajímavá ještě jedna věc. Jak mi řekly dvě kolegyně informátorů, v počátcích působení informátorů v dané mateřské škole, ony byly ty, které musely před rodiči informátory přímo či nepřímó podpořit. Když byli rodiče od těchto kolegyň „ubezpečení“, že je informátor pro vykonávání tohoto povolání vhodný, rodiče dále negativně nereagovali.

„Myslím si, že to hodně záleží i na tom, když [rodiče] vidí, že my jsme spolu v pohodě. Kdyby viděli, že tomu kolegovi nedůvěřuju, nebo že ho hlídám, nebo že nějakým způsobem znevažuju jakýkoli jeho pedagogický působení, tak samozřejmě nebudou v pohodě.“

(Věra, 36 let, učitelka v MŠ)

Můžeme se domnívat, že rodiče se pro toto „ubezpečení“ obraceli na kolegyně informátorů z důvodu, že ony byly vždy ty, které v dané mateřské škole působily již před informátorem a rodiče je tedy znali déle. Možné však také je, že se na tyto kolegyně obraceli z důvodu, že jsou to ženy. Rodiče mohli ženy vnímat jako ty, které dovedou lépe posoudit, zda je tento konkrétní muž vhodný pro to, aby učil a pečoval o děti v mateřské škole. Žena se tedy podle těchto zjištění stává v mateřské škole větší autoritou než muž, což koresponduje s obecnou představou ženy jako lepší pečovatelky (Hašková 2005).

Co dále problematizuje výhradně pozitivní reakce od rodičů, které informátoři identifikovali, ukáže následující úryvek z pozorování. Pozorovaná situace se odehrála v mateřské škole, která je výjimečná tím, že zde učí dokonce dva muži. Vždy však učí ve dvojici s kolegyní. V jednu chvíli ale v této mateřské škole došlo k tomu, že se oba dva učitelé vyskytli v jedné třídě, ve které nebyla žádná učitelka. A zrovna v tuto chvíli se do mateřské školy přišli podívat rodiče, kteří se

rozhodovali, zda by sem chtěli dát svého syna. Bezprostředně po pozdravu následovala tato konverzace:

- rodiče: „*To jste tady takhle mužský kolektiv?*“
- učitelé: „*To ne, my jsme tady spíš jako taková rodina. Chlap, ženská a hodně dětí. Ne, mám tady kolegyni, kolega dělá ve vedlejší třídě.*“
- rodiče: „*Aha.*“ [Další dotazy již nepřišly, rodiče se rozhlížejí]
- rodiče: „*A jsou tu ještě nějaký kluci?*“ [V tu chvíli tam výrazně převažovaly dívky]
- učitelé: „*Určitě ano. Několik jich už šlo domů. A ve vedlejší třídě je jich zas víc.*“

Nově příchozí rodiče okamžitě reagovali na v tu chvíli výhradně mužské obsazení v mateřské škole. Očividně z toho byli překvapení, jejich překvapení však vyznělo jako spíše negativní či nejisté než jako pozitivní či nadšené. Informátoři hned začali rodiče ujišťovat, že jde zde normálně přítomná i žena. To rodičům jako vysvětlení stačilo a dále se nevyptávali. Po chvíli rozhlížení se po třídě rodiče znejistilo, že zde jsou spíše jen dívky a hned se tedy zeptali na přítomnost dalších chlapců. Po ubezpečení ze strany informátorů, že zde jsou i další chlapci, rodiče opět další dotazy nekladli. V této situaci bylo zřejmé, že rodiče v mateřské škole očekávají ženu a že se cítí nejistí, pokud tato očekávání nejsou naplněna. Pravděpodobně mohli mít pocit, že dva muži by se asi o jejich malého syna nepostarali správně. Zároveň ale vyhledávali další chlapce, aby jejich syn nebyl součástí výhradně ženského kolektivu. Genderová nevyváženost, jak na straně mužů-učitelů, tak na straně dětského kolektivu, se zdála být pro rodiče velmi důležitá. Tato situace je tedy výborným příkladem, jak gender vstupuje do našich každodenních rozhodování, aniž si to explicitně uvědomujeme. V tomto případě je třeba vyzdvihnout význam pozorování. Pokud bych v průběhu výzkumu nebyla součástí této situace, je velmi pravděpodobné, že bych reakce rodičů na

muže-učitele viděla jednoznačněji a méně je problematizovala, pokud bych vycházela jen z rozhovorů s informátory.

Poslední oblastí reakcí na muže-učitele v mateřské škole jsou reakce kolegyň z mateřských škol. Prakticky všichni informátoři hodnotili reakce svých kolegyň jako pozitivní. Setkávali se spíše s tím, že kolegyně měly radost z nového mužského kolegy a že často mluvily o tom, že je třeba, aby v mateřských školách učili i muži. Někteří informátoři u svých kolegyň identifikovali pozitivní očekávání spojené s příchodem muže-učitele do mateřského školství, jež přinese jakýsi „mužský“ pohled na věc. Pozitivní přijetí mužů v mateřských školách potvrdily i ženy samotné, které byly součástí tohoto výzkumu. Všechny si spolupráci s kolegy pochvalovaly a žádná z nich nevyslovila nedůvěru vůči pracovním či pečovatelským kvalitám daného informátora. Následující citace může posloužit jako ukázka takové pozitivní reakce, kterou zažil jeden z informátorů:

„Jo jo, byly rády, to víš, že byly rády. Tak jako v podstatě celý to školství dneska, vůbec v té oblasti je nedostatek mužského pohlaví, obecně. Vidí to kladně, je to pozitivní diskriminace v určitém smyslu možná. Ale mě rozhodně přijaly dobře.“ (Libor, 34 let, bývalý učitel v MŠ)

Pouze jeden informátor měl pocit, že na začátku svého působení v mateřské škole dostal jednu z menších tříd s méně dětmi, protože si jeho kolegyně potřebovaly nejprve ověřit, zda se o děti zvládne postarat. Další informátor zas pociťoval, že si vzhledem k tomu, že nastoupil do mateřské školy hned po škole, musí mezi kolegyněmi a i rodiči nejprve vybudovat důvěru. V tomto případě tedy mohl hrát roli nejenom gender informátora, ale také jeho poměrně nízký věk a s tím spojený nedostatek zkušeností. Ani jeden z těchto dvou mužů se však také neseťkal s negativní reakcí ze strany kolegyň v mateřské škole. Důvody pozitivních reakcí ze strany učitelek mohou být dle mého názoru spojeny především

s otázkami „správného“ mužského vzoru či komplementarity mužských a ženských rolí, což bude více rozebráno v druhé polovině této práce.

6 PŘEDSUDKY SPOJENÉ S POSTAVOU MUŽE-UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jelikož povolání muže-učitele v mateřské škole je neobvyklé a je vnímáno spíše jako „ženské“, pojí se s postavou muže-učitele v mateřské škole několik genderových předsudků. Při rozhovorech jsem se informátorů vždy ptala, zda si jsou vědomi nějakých předsudků, které mohou být spojené s mužem, který učí v mateřské škole. Z výpovědí informátorů bylo možné vyčíst tři nejvýraznější předsudky, které lze definovat jako muž živitel, muž pečovatel a pedofil. V této kapitole nejprve představím kontroverzní předsudek spojeným s možnou pedofilií mužů učících v mateřské škole. Poté se budu věnovat dvěma předsudkům, které spolu úzce souvisí, protože jsou oba součástí kulturního ideálu hegemonní maskulinity – pečující muž a muž živitel.

6.1 Pedofil

Jedním z nejkontroverznějších předsudků, který je spojen s postavou muže-učitele v mateřské škole, je podezírání těchto mužů z pedofilie. Toto podezírání souvisí obecně s úlohou muže v dnešní společnosti, která není vnímána primárně jako pečovatelská. Proto budí tolik pozornosti, pokud se nějaký muž vymyká „klasické“ mužské roli a chce dobrovolně trávit čas s malými dětmi a starat se o ně. Zároveň nejde jen o to, že muži dělají něco „ne-mužského“, ale že vykonávají toto „ženské“ pečující povolání. Vzdělávání v mateřských školách je silně propojeno s mateřstvím, fyzickým kontaktem a něhou a ženy tedy z principu jejich role ve společnosti mohou takové chování přijmout za své velmi jednoduše a nekriticky, muži však ne (Sargent 2000: 426).

Informátoři jsou si existence tohoto předsudku vědomi a sami ho v rozhovorech identifikovali. Samozřejmě se vůči němu vymezují a považují ho za nesmysl, protože práce v mateřské škole podle nich nespočívá v jen v péči o malé děti, ale hlavně ve vzdělávání těchto dětí a v předávání určitých životních hodnot. Kromě jednoho muže-učitele se informátoři nesečkali s explicitním nařčením, že by měli mít pedofilní sklony, když pracují s malými dětmi. O neexplicitním možném podezírání hovořila asi polovina mužů. Jeden z informátorů toto podezírání popsal takto:

„Některý matky asi jako testovaly, jestli nejsem nějaký úchyl nebo něco, prostě ty předsudky tam nějaký cejtít byly, ale nikdo mi to nikdy neřekl, nikdo mi to jako ani nějak nechtěl naznačit. Jenom třeba některá maminka první měsíc jako vždycky tak chvílku koukala oknem dovnitř, co tam dělám s těma dětma, ale pak v pohodě.“ (Libor, 34 let, bývalý učitel v MŠ)

Výjimkou byl jeden informátor, který se setkal s přímým dotazem na jeho možnou pedofilii. Byl na lékařském vyšetření a po tom, co zdravotní sestře v ordinaci řekl, že učí v mateřské škole, mu zdravotní sestra začala klást dle jeho názoru velmi nepříjemné otázky, při nichž se informátora dotazovala, zda má výběr jeho povolání co dočinění s pedofilii.

Při debatě o tématu pedofilie někteří informátoři kladli důraz na roli médií. Tvrdili, že média podporují možné spojení mezi muži starajícími se o malé děti a pedofilii tím, že nás neustále informují o různých kauzách z dětských táborů či zájmových aktivit, kde došlo k obtěžování dětí ze strany dospělého muže, který je měl na starosti. Příklady dobré praxe oproti tomu médiu příliš zveřejňovány nejsou a člověk tak může získat pocit, že téměř každý muž starající se dobrovolně o malé děti by mohl být pedofil. Informátoři jsou si tohoto veřejného diskurzu vědomi a někteří z nich se dokonce snaží cíleně vyhnout situacím, které by mohly být identifikovány jako podezřelé:

„Mám z toho takovej pocit, že když je na základní škole učitel, tak to těm lidem přijde normální, ale u těch malých dětí na nás koukají některý možná trochu jako na úchyla, jako "Cože? Co to je za chlapa?". Tam jako okamžitě vzniká nějaký blok. (...) To jsou takový představy, když je to takovej nezvyk, tak si říkáš, proč ten chlap tam jde? My si to neříkáme, ale spousta lidí si to říká, to si umím představit. Nikdy jsem se s tím nesetkal, ale bylo to něco, na co jsem si opravdu dával pozor, protože jsem věděl, že se to řeší.“
(Vladimír, 32 let, učitel v MŠ)

Další informátor konkrétněji mluvil například o tom, že jako učitel v mateřské školce občas musíte vzít dítě na klín nebo něco podobného, ale že pro *„dnešní puritánskou společnost to může být problém. Otázkou je, kde je ta hranice, kdy na dítě šáhnout a kdy už ne“* (Matěj, 28 let, učitel v MŠ). I když informátoři předsudek, že učitel v mateřské škole je spojován s pedofilii, považují za nepravdivý a hloupý, snaží se na něj v rámci svého vlastního chování reagovat a vyhnout se tak případným situacím s nejasnou hranicí ne/normálnosti. Posledně zmiňovaný informátor také v návaznosti na otázku pedofilie upozorňoval na to, že o ženách se v souvislosti s pedofilii ve společnosti a v médiích vůbec nemluví a i proto nás možná ani nenapadá o tom přemýšlet. Ačkoli jsou zdokumentovány i případy ženské pedofilie (Weiss 2002), fyzický kontakt ženy s dítětem je vnímán jako přirozenější, jako součást jejích mateřských sklonů, zatímco muž je v tomto ohledu pod daleko větším drobnohledem (Sargent 2000).

6.2 Pečující muž vs. hegemonní maskulinita

Další předsudek, kterému jsem se v rámci výzkumu věnovala, se pojí s představou, že muž učící v mateřské škole není „opravdový“ či „úplný“ muž. Tato představa koresponduje s tím, že učit v mateřské škole je vnímáno jako „ženská“ práce, v níž jde hlavně o pečování o malé děti. Zde se dostáváme k tématu maskulinity a podob, jakých může nabývat. V

minulosti existovala mnohem jednoznačnější představa o „vzorovém“ muži, dnes se však její jednoznačnost značně komplikuje (Sevier, Ashcraft 2009). Ještě na konci minulého století dominovala představa hegemonní maskulinity, která byla (a částečně i stále je) kulturním ideálem maskulinity, k němuž se muži vztahují a o jehož dosažení se snaží. K tomu však často nedochází explicitně. Hegemonní maskulinita odmítá vše ženské či homosexuální, protože jejím zosobněním je bílý heterosexuální muž splňující všechny „správné“ mužské charakteristiky, jako například agrese, ochota jít do rizika či soutěživost (Connell, Messerschmidt 2005). Mužům je v případě hegemonní maskulinity zapovězena také přehnaná citlivost, stejně tak jako psychická a emoční intimita (Anderson 2009).

Muži pracující v „ženském“ zaměstnání podle některých výzkumů vlastně selhávají v naplňování hegemonní maskulinity (Henson, Rogers 2001). V souvislosti s tímto výzkumem by do charakteristik hegemonní maskulinity jistě spadalo „správné“ mužské zaměstnání (adekvátně finančně ohodnocené a ne-pečovatelské), vyhýbání se všemu „ženskému“ (popřípadě všemu homosexuálnímu) či přehnaná demonstrace maskulinních znaků. Tyto charakteristiky však muži učící v mateřských školách nesplňují, což jistě souvisí také s ústupem ideálu hegemonní maskulinity v posledních letech. Anderson (2009) například říká, že Connellova verze hegemonní maskulinity není schopná zachytit komplexitu různých druhů maskulinit, které se v dnešním světě objevují. Hegemonní maskulinitu Anderson nazývá maskulinitou ortodoxní, protože v průběhu posledních let ztratila své hegemonní postavení a je nahrazována jinými maskulinitami, podle Andersona především maskulinitou inkluzivní, která oceňuje i femininitu a zahrnuje do sebe i jiné dříve marginalizované formy maskulinity (Anderson 2009).

Muži z mateřských škol, se kterými jsem měla možnost mluvit, se s kulturním ideálem hegemonní maskulinity rozhodně neztotožňují, což lze

vyčíst nejen z jejich výpovědí, ale i z jejich chování. Nelze však říci, že by nesplňovali žádnou z charakteristik typických pro hegemonní maskulinitu. Určitě jsou svým způsobem soutěživí, odvážní a průbojní (což jsou sice definované znaky hegemonní maskulinity, které však dnes již pozbývají platnost a jsou stejně tak součástí i některých typů femininity). Zároveň se ale nedomnívají, že by trpěli nedostatkem „opravdového“ (tzn. mužského) zaměstnání. Ani jeden z informátorů není agresivní či násilnický, nemá potřebu nějak demonstrovat svou fyzickou sílu či přehánět své maskulinní projevy. Informátoři mají i určité vlastnosti, které mohou být obecně vnímané jako „ženské“ – jsou citliví, empatičtí, komunikativní. Nevyhýbají se všemu „ženskému“¹⁸, je však třeba říci, že někteří se vymezovali vůči tomu, když jsem při rozhovorech nazvala povolání vyučujícího v mateřské škole jako „ženské“. Tento postoj k povolání vyučujícího v mateřské škole nazývali jako „mýtus“, „dogma“ či „předsudek“:

To je předsudek. Ale setkávám se s tím od těch lidí, který tomu nerozumí. Který říká "No to ale dělají samý holky" a já říkám "No a co?". Ale ne, já to takhle vůbec nevnímám. (Oliver, 23 let, student)

Nedomnívám se však, že by se informátoři vůči „ženskosti“ tohoto povolání vymezovali z důvodu své potřeby dokázat si svou maskulinní identitu, což je částečně v rozporu s tvrzením Sargenta (2000), který říká, že muži v tomto zaměstnání mají určitý strach ze ztráty své maskulinní identity. Spíše naráželi na neuvědomělost a předsudečnost české společnosti, která si spojuje učitelství v mateřské škole primárně se ženou. Uznávají, že v tomto povolání dominují ženy, to však podle nich neznamena, že by povolání nebylo vhodné pro muže a že by jen díky početní převaze žen mělo nosit nálepku „ženské“.

¹⁸ Co se týče homosexuality či vymezování se vůči ní, toto téma nebylo součástí rozhovorů v tom smyslu, že na něj informátoři nenaráželi. Domnívám se, že ho tedy nemají spojené s postavou muže-učitele v mateřské škole. Zároveň se domnívám, že ani jeden z informátorů není homosexuál (vycházím z toho, že většina z nich má manželky či přítelkyně), což prakticky boří jeden další mýtus, že muž v mateřské škole bude kvůli své zženštilosti homosexuál.

V souvislosti s různými formami maskulinity bych chtěla upozornit opět na mateřskou školu, v níž učí dva muži (již jsem ji zmiňovala v kapitole Reakce okolí). Ačkoli jsou si tito dva informátoři svým způsobem podobní, hlavně co se týče duševního nastavení, částečně se liší v přístupu k dětem, hlavně se však liší svým vzezřením. Jeden z nich je oproti druhému menšího vzrůstu a štíhlejší postavy, má jemnější hlas, nosí oblečení spíše přírodního stylu (lze si představit něco podobného etno nebo hippie stylu) a vše, co se kolem něj děje, rozebírá a komunikuje s okolím. Druhý je oproti prvnímu vyšší, mohutnější, má hlubší hlas a poprvé, když jsem ho viděla, byl oblečený celý v černém a na nohou měl boty zvané „kanady“. Zároveň oproti prvnímu informátorovi spíše koná než mluví, pokud to lze takto nazvat. Při pozorování jsem zaznamenala, že první informátor je k dětem jemnější, druhý razantnější, i když nutno říci, že v pozitivním slova smyslu. Pro příklad je možné uvést průběh buzení dětí po odpoledním spaní – první informátor děti nejprve pomalu budí, poté se jich šeptem ptá, jak se vyspali; druhý informátor dětem nejdříve řekne, že se bude vstávat, poté shazuje peřiny z těch, které vstávat nechtějí (bráno spíše jako legrace). Pokud si tedy podle tohoto popisu představíme tyto dva muže, pravděpodobně snadněji odhadneme, který z těchto dvou mužů je podle jejich kolegyně „pravý muž“ v této školce: *„Je z něho cítit přirozený respekt, a ty děti to taky víc cítí“* (Sandra, 39 let, učitelka v MŠ).

Ani jeden z těchto dvou informátorů se nepřibližuje hegemonní maskulinitě (ani se o to nesnaží). Přesto je jeden z nich vnímán jako „větší“ či „opravdovější“ muž než ten druhý. Určité charakteristiky jsou tedy vnímány jako „mužnější“ než jiné, přesto to však neznamená, že by jeden z informátorů byl považován za muže a druhý nikoli. I to svědčí o velké variabilitě maskulinit v dnešní společnosti. Maskulinní a femininní charakteristiky se prolínají a my neustále oscilujeme mezi maskulinitou a

femininitou, které jsou však spíše pouze krajními body určité škály (Alvesson, Billing 2009).

6.3 Muž živitel

Jak jsem již naznačila, adekvátně finančně ohodnocené zaměstnání je jednou z nezbytných charakteristik hegemonního mužství. Obraz muže jako živitele rodiny je v dnešní společnosti stále živý a podporuje muže v tom, aby se cíleně orientovali na práci a kariéru (Alvesson, Billing 2009). Šmídová (2009) dokonce říká, že genderová dělba práce vyžaduje od mužů konformitu se statusem živitele. Obraz muže-živitele však není příliš v souladu s učitelským povoláním, protože toto povolání je ve srovnání s jinými spojováno s nižší mzdou (Václavíková Helšusová 2007), stejně jako i další zaměstnání, ve kterých dominují ženy (Alvesson, Billing 2009). Představa muže jako živitele rodiny zároveň také udržuje hlavně primární školství feminizované, jelikož *„muži, kteří jsou i v moderní společnosti v rámci genderové konstrukce vnímáni jako „živitelé rodiny“, hledají zaměstnání, která by je a jejich rodiny lépe uživila, čímž uvolňují ve školství jako finančně podhodnocenému sektoru místo ženám“* (Václavíková Helšusová 2007: 38). Vysoký podíl žen v daném zaměstnání, jeho prestiž a platové ohodnocení jsou tedy těmi faktory, které ovlivňují nejen zájem o dané zaměstnání u studentů a absolventů, ale i to, jak je vnímána perspektiva zaměstnání v časovém horizontu (Čermáková 1997). Z toho tedy vyplývá, že muži, aby naplnili představu o muži živiteli, jsou spíše motivováni vybrat si jiné zaměstnání než například učitel v mateřské škole.

Muži-učitelé, se kterými jsem měla možnost mluvit, jednoznačně tento obraz muže-živitele ve spojitosti s jejich povoláním identifikují. Jako příčinu nízkého zastoupení mužů v mateřských školách vidí informátoři v první řadě nízké platové ohodnocení, což ve svém výzkumu potvrdil například i Sargent (2000). Velmi nízké platové ohodnocení je také

společensky vnímáno jako jedna z nejzjevnějších příčin, proč muži-učitelé v mateřských školách téměř nejsou, proto mě podrobněji zajímal pohled informátorů na finanční stránku tohoto povolání. Všichni informátoři se shodují na tom, že plat učitele v mateřské škole není příliš vysoký, což odrazuje potenciální zájemce o toto povolání (a zároveň jim znemožňuje stát se živitelem rodiny). Pro příklad dobře poslouží citace jednoho celkově ze dvou informátorů, kteří se pohybují ve věkovém rozmezí 45 – 50 let a kteří už nemusí zabezpečovat celou rodinu, ale spíše jen sami sebe:

„Já už jsem si v podstatě sám za sebe, nebo relativně jsme za sebe dva dospělý dneska. Kdybych měl malý děti, tak to vůbec nevím, jestli uživím. Jako nemůžu chodit dělat tuhle tu práci, když budu mít malý děti, nebo budeme žít teda v nouzi.“ (Petr, 49 let, učitel v MŠ)

Důvod nízkého finančního ohodnocení uváděli informátoři mnohem častěji a důrazněji než například to, že pracovat v mateřské škole může být vnímáno jako „ženská“ práce. Finanční bariéru však berou v potaz v případě, pouze pokud mluví o dalších možných učitelích, kteří by do tohoto zaměstnání chtěli vstoupit. V případě sebe samých nízký plat nevnímají jako problém, ani ho jako problém nevnímali, když se rozhodovali, zda začít pracovat v mateřské škole.

Tím se dostáváme k další zajímavé charakteristice mužů učících v mateřské škole, která vysvětluje fakt, že muži neusilují o dosažení představy muže jako živitele rodiny. Téměř všichni informátoři v rozhovorech zdůrazňovali určité „nemateriálno“, které je součástí jejich identity. Jednodušeji řečeno, peníze pro ně nejsou to podstatné. Rozhodně by se nebránili zvýšení platu, není to pro ně však určující. A to ani pro mladší muže-učitele, kteří mají rodinu a často i malé děti (na zabezpečení rodiny se prostě podílejí oba partneři či manželé). Žádný z informátorů nemluvil o tom, že by například chtěl kvůli nízkému

platovému ohodnocení odejít z mateřské školy či úplně změnit povolání. Ani dva informátoři, kteří v mateřské škole v době rozhovoru již neučili, neodešli z finančních důvodů a ani se nepřesunuli do zaměstnání, která by byla finančně ohodnocena výrazně lépe. Pokud bychom použili Sargentovu (2000: 413) formulaci, tito muži v podstatě „*odmítají konvenční standard úspěchu*“ a vykonávají toho povolání spíše z důvodů vlastního naplnění nebo proto, že jsou si vědomi jeho potřeby pro společnost. Dobrým příkladem výše zmíněného jsou následující citace:

„Ne, tak já jsem se s tím nepotýkal, protože jsem nikdy žádný prachy neměl, ani teď je nemám a vlastně mám to štěstí, že jsme se doma rozhodli, že prachy nepotřebujeme. Takže jako pro mě se nic moc nedělo, takže jsem ani nic moc nevydělal. Já nevím, my jsme fakt asi trochu jiný, než je nějaká normální populace, protože jsme si rozhodli pro skromný život.“ (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

„V určitém stadiu života jsem třeba dospěl k tomu, že chci pomáhat lidem a ne prostě hrabat si pro sebe nějakou majetek a vytvářet si pro sebe nějaký chiméry, že bude fantastický když budu mít barák a auto. Prostě nikdy mě to nezajímalo, ale nedokázal jsem to jako v sobě oddělit, protože moje okolí očekávalo, že tímhle směrem půjdu, že přece je to normální vývoj, že dospělej chlap vydělává prachy a obstará rodinu. Pak jsem jako v okamžiku pochopil, že na tom není nic normálního, že to je prostě jenom nějaká škatule, do který se všichni řadí, aby se mohli porovnávat s těma ostatníma. Takže když jsem si uvědomil, že se vlastně s nikým porovnávat nechci, tak jsem teprve mohl začít přemýšlet, co chci já. Pokud někdo je v tý škatuli, tak těžko může přijít na to "Co už mám, tak mám bazén, auto, barák je, no tak co, tak půjdu dělat do školky". Myslím, že tudy ta cesta nevede.“ (Vladimír, 32 let, učitel v MŠ)

Ačkoli ne všichni informátoři formulovali důraz na nemateriální aspekty v jejich životech takto explicitně a výstižně, podobné smýšlení

bylo patrné u většiny z nich. Takovéto smýšlení není u mužů-učitelů v mateřských školách příliš překvapivé, protože už to, že si vybrali povolání, které se ve všeobecném diskurzu vyznačuje nízkým platem a nižší prestiží, koresponduje s jejich „nemateriálním“ smýšlením. Druhý informátor v citaci jasně vypovídá o očekáváních, která na něj jeho okolí kladlo právě ve spojitosti s představou o „správném“ muži, který je vnímán jako živiteli rodiny. Informátor také popírá hranice „normálnosti“ a snaží se jim vymykat tím, že to, co je podle člověka „normální“, by se nemělo řídit společností kolem něj, ale jím samým. Zdůrazňování nemateriálních aspektů informátor v podstatě vidí také jako nutnou charakteristiku mužů, kteří chtějí učit v mateřské škole. Zároveň se oba informátoři vymezují vůči „normální“ populaci, pro kterou jsou podle nich materiální statky důležité, čímž opět přispívají ke konstrukci obrazu sebe samých jako výjimečných či „elitních“ mužů.

V rámci této kapitoly bych se ještě chtěla vrátit k otázce prestiže. Téměř všichni informátoři se shodovali, že společenská prestiž povolání učitele v mateřské škole je vnímána spíše jako nízká. Oni sami však tomuto povolání přisuzují prestiž vyšší, částečně jistě také proto, že je to jejich zaměstnání, ale hlavně z důvodu, že povolání učitele v mateřské škole je dle jejich názoru potřebné pro společnost, pro výchovu nové generace. Dva informátoři mluvili o situaci, kdy se v praxi setkali s tím, že povolání muže-učitele v mateřské škole může být okolní společností považováno za podřadné pro muže, jak dokládá následující příklad: *„Když někde řeknu, že dělám ve školce, tak se na mě lítostivě podívají a řeknou "No tak až se to srovná, tak si najdete něco pořádného"“* (Jan, 46 let, učitel v MŠ). Povolání učitele v mateřské škole je tedy viděno pro „správného“ muže pouze jako přechodný stav, který bude brzo nahrazen něčím hodnotnějším a „normálním“, co bude více korespondovat s představou muže živitele. Za zmínku však stojí také to, že učit

v mateřské škole často není bráno jako úspěch ani pro ženu. Na to upozornila jedna z informátorek:

„Já si myslím, že obecně je problém s tím "Ve školce?". Já se s tím potkávám i jako ženská, jako "Vždyť jsi dělala v poradenství, jako proč jsi ve školce?". Fakt na to koukaj, že jsem opravdu klesla z toho vzdělání, který teda mám. Že jsem byla na nějaký tý židli, která měla nějaký zvuk, tak "Proč do školky?". A špatně se to vysvětluje i mně jako ženský. A ještě "Chlap ve školce?". (Věra, 36 let, učitelka v MŠ)

Společenská prestiž učitelství v mateřské škole je viděna jako nízká obecně, jak pro muže, tak pro ženu. V tomto případě se tedy nezdá, že by muži (učiteli) byla přiřazována vyšší prestiž v rámci daného povolání než ženě (učitelce), jak tvrdí například Bose a Rossi (1983). Toto tvrzení však není jednoznačné vzhledem k jedné z předchozích kapitol s názvem „Elita“. Muž v mateřské škole je vnímán jako výjimečnější než žena v mateřské škole a může mu být tedy přisuzována také vyšší prestiž. Domnívám se však, že na otázku prestiže učitelů či učitelek v mateřských školách tento výzkum neumí odpovědět, protože obecně by bylo vhodnější zkoumat prestiž tohoto povolání srze nějaké reprezentativní kvantitativní šetření.

Vzhledem ke standardu muže živitele se nabízí otázka, zda se přeci jen někteří informátoři nesnaží tohoto standardu dosáhnout skrze zlepšení své finanční situace. Stejně jako v jiných feminizovaných zaměstnáních existuje v rámci školství vertikální segregace, což znamená, že muži častěji obsazují vedoucí posty (například jako ředitelé či zástupci ředitelů) (Alvesson, Billing 2009), s čímž je spojen také vyšší plat. To platí i v České republice, situace je však zdokumentována pouze pro střední školy, kde ženy zastávají pouze 37 % vedoucích pozic (Václavíková Helšusová 2007: 40). Situace v mateřském školství statisticky zmapována není, lze však tvrdit, že mužů ředitelů je

v mateřských školách spíše minimum, což samozřejmě koresponduje s extrémně nízkým zastoupením mužů v mateřských školách obecně. V případě tohoto výzkumu byl pouze jeden informátor zástupcem ředitelky v mateřské škole, který však tuto pozici nevyhledal kvůli vyšším finančním příjmům. Pozice mu byla nabídnuta ze strany ředitelky, přičemž se informátor nedomnívá, že by mu pozice zástupce byla nabídnuta proto, že je muž. Dalších informátorů jsem se ptala na jejich ředitelské (či zástupcovské) ambice, žádný z nich však neprojevil potřebu ani zájem takovou funkci zastávat.

Další možností, jak by se učitelé v mateřských školách mohli pokusit o dosažení obrazu muže živitele skrze vyšší plat, by mohlo být jejich působení spíše v soukromé než ve státní mateřské škole. Platy učitelů v soukromých mateřských školách jsou vyšší než ve státních, což si informátoři ze soukromých škol chválí. Lepší finanční podmínky však nebyly důvodem, proč šli informátoři učit zrovna do soukromé mateřské školy. Vyšší plat učitelů v soukromých mateřských školách ale vnímají jako určitou formu motivace, která by mohla přivést do mateřských škol obecně více mužů než jich je tam nyní. Muži ze státních mateřských škol si uvědomují lepší finanční podmínky, které jsou ve školách soukromých, přesto by však jen kvůli vyššímu platu v soukromých mateřských školách učit nechtěli.

Informátoři tedy neusilují o dosažení ideálu muže živitele ani nepodnikají cílené kroky k tomu, aby se mu přiblížili. Identifikují však to, že nízké platové ohodnocení jejich povolání a zároveň tedy obtížnější vztahování se k obrazu muže živitele může být problémem pro možné budoucí učitele v mateřských školách, kteří by si kvůli tomu mohli vybrat spíše jiná zaměstnání. Zároveň je ale nutné říci, že obraz muže-živitele nemusí být v dnešní době již tolik silný. Zvláště v České republice, pro kterou se již v období socialismu stala vysoká zaměstnanost žen standardem, převažuje model dvoupříjmových rodin (Možný 2002: 160),

který obraz muže jako výhradního živitele rodiny problematizuje a částečně zeslabuje. Zdrojem rodinných příjmů jsou totiž většinou oba partneři či manželé. Muži, kteří vykonávají zaměstnání s nízkým platovým ohodnocením, se tedy nemusejí snažit o dosažení role výhradního živitele, protože to od nich společnost v takové míře neočekává.

7 TOKENISMUS

V této kapitole se zaměřím na to, jaké je postavení mužů v mateřských školách z hlediska teorie tokenismu. Teorie tokenismu je aplikovatelná na různé kolektivy či skupiny (nejen v souvislosti s genderem, ale také například s rasou, třídou či jinými sociálními charakteristikami), kdy je jeden kolektiv v rámci určitého uspořádání početně méně zastoupený než ten druhý. V této práci se tedy zaměřím hlavně na genderovou dimenzi tokenismu, jak vyplývá z tématu práce. Představím klíčové rysy tokena podle Kanter (1977) a aplikuji je na případ mužů-učitelů v mateřských školách.

Pokud bychom se věnovali typologii, kterou uvádí Kanter (1977: 208), můžeme říci, že povolání učitele/ky v mateřské škole patří do kategorie „nevyvážené/asymetrické skupiny“ (v originále „*skewed group*“). Této skupině odpovídá procentuální vyjádření poměru pohlaví minimálně 85 % jednoho pohlaví ku maximálně 15 % pohlaví druhého. Skupina se dělí na ty, kteří jsou dominantní, a na tokeny. Tokeny jsou tedy v mateřských školách muži a mohou zde být považováni za reprezentanty mužů obecně. Proporční výjimečnost tokenů je spojena podle Kanter se třemi percepčními tendencemi: viditelnost, kontrast, asimilace (Kanter 1977: 210).

Asimilace podle Kanter znamená určité zdeformování či překroucení vlastností tokena takovým způsobem, aby odpovídal

generalizované představě o něm. Tokenům jsou totiž jednodušeji připisovány stereotypní charakteristiky a oni nejsou vnímáni jako unikátní individuální bytosti. Asimilaci, tak jak ji definuje Kanter, jsem v tomto výzkumu neobjevila. Pravděpodobně to bylo dáno tím, že jsem mluvila převážně se samotnými tokeny, u nichž jsem neměla pocit, že by nějakým způsobem překrucovali vlastnosti mužů v mateřských školách, aby dospěli k nějakému generalizovanému obrazu. Spíše naopak docházelo k tomu, že informátoři často zdůrazňovali individualitu každého muže učícího v mateřské škole.

Další percepční tendencí je kontrast. Kontrastem Kanter míní jakousi polarizaci vlastností dominujících a tokenů, jinak řečeno v tomto případě jde o zvýrazňování odlišností mezi muži a ženami. Zvýrazňování odlišností by mělo přispívat k tomu, že dominující si udrží svou privilegovanou pozici. Když se v nějaké skupině objeví token, dominantní si uvědomí, co mají společného a co je odlišuje od tokena. Dominantní tak najednou vidí i možné alternativy. Je určitě pravda, že informatorky, se kterými jsem mluvila, jsou schopné identifikovat rozdíly mezi učitelem a učitelkou v mateřské škole co se týče například stylu výchovy či přístupu k dětem (podrobnosti budou vylíčeny v další kapitole). Rozhodně se však nedomnívám, že by zvýrazňovaly odlišný přístup proto, aby si udržely svou dominantní pozici v mateřském školství. Fakt, že pracují s mužem a vidí i jisté alternativy či odlišnosti při výchově dětí, považují za přínos a pochvalují si dle jejich názoru potřebnou variabilitu, která se mateřskému školství často nedostává.

Třetí a v tomto výzkumu nejprokazatelnější percepční tendencí je viditelnost tokenů. Tokenům je podle Kanter věnována větší pozornost, protože jsou více viditelní. Jsou vnímáni jako unikátní, překvapující či pozoruhodné výjimky a to právě kvůli svému nízkému početnímu zastoupení v kontrastu s dominantní skupinou. Tokeni jsou známí ve svém nejbližší okolí, jsou předmětem konverzací, je více sledována jejich

činnost. Viditelnost má své výhody i nevýhody – výhodou je podle Kanter například větší šance na úspěch, který jde ruku v ruce s tím být známý a viditelný. Jednou z nevýhod je oproti tomu například zveličování chyb, kterých se tokeni dopustí, a zároveň generalizace těchto chyb na všechny tokeny. Kanter říká, že tokeni jsou „*záměrně vystaveni do světla reflektorů a zobrazení jako exponáty*¹⁹“ (Kanter 1977: 213). S tím souvisí také to, že v mnoha případech stačí pouze být tokenem, jeho kvality či další charakteristiky jsou totiž až na druhém místě.

V následující části se tedy budu věnovat tomu, co je spojené s vyšší viditelností mužů jako tokenů v mateřských školách. Všichni informátoři si byli vědomi své velké viditelnosti v kontextu feminizovaného mateřského školství. Uvědomují si, že jsou určitou výjimkou či raritou a že proto je na ně upírána větší pozornost než na ženy v tomto prostředí. Ani jeden informátor to však neidentifikoval jako problém. Necítili se kvůli tomu pod větším tlakem ani neměli pocit nedostatku anonymity v jejich pracovním prostředí, což uváděla ve svém výzkumu právě Kanter (1977). Několik informátorů uvádělo, že v okolí jejich mateřské školy všichni rodiče vědí, že „*to je ta školka, kde učí muž*“. Někteří mi až s jakousi hrdostí popisovali, že oni jsou široko daleko jediným mužem v mateřské škole. U většiny informátorů lze tedy říci, že jim pozornost spíše lichotí a že jim nevadí, když jsou díky svému „netypickému“ zaměstnání středem pozornosti²⁰. I Kanter identifikuje případy, kdy si tokeni jaksi „užívají“ svůj status tokena, protože jsou rádi ve světle reflektorů a vyhovuje jim, že jsou v daném prostředí jediní svého druhu (Kanter 1977: 220). To byl konkrétně případ i jednoho z informátorů, který vyloženě popsal, proč mu takové postavení vyhovuje:

¹⁹ Všechny překlady citací provedla autorka práce.

²⁰ O tom dle mého názoru svědčí například i jejich velká ochota sejít se a promluvit si se mnou pro účely výzkumu. Otevřeně se mnou o všem hovořili. Někteří také už díky svému zaměstnání poskytovali rozhovory například pro noviny.

„Myslím si, že s dalším chlapem bych se snesl málokdy, protože já si musím jako ke klukům vybudovat vztah (...). Bylo by tam tak jako víc těch kohoutů na jednom prostoru. Takže mně to možná svým způsobem vyhovuje, že jsem tam jedinej.“ (Karel, 26 let, učitel v MŠ)

Ačkoli si informátoři svým způsobem vychutnávají svou jedinečnost v mateřských školách, většina z nich apeluje na to, aby bylo v mateřských školách více mužů, a to právě z důvodů větší variability vzorů a přístupů, které pak mohou být dětem poskytnuty (k tématu vzorů se dostaneme v následující kapitole).

Pokud se zaměříme na výhody či nevýhody, které mohou mužům v mateřských školách plynout z toho, že jsou tokeni, zjistíme, že informátoři příliš mnoho výhod nebo nevýhod nevnímají. Oproti tomu, co popisovala Kanter (1997) nebo také například Křížková (2003) u ženských tokenů, se muži v tomto pracovním prostředí cítí dobře a nemají pocit, že byli nějak diskriminováni či diskvalifikováni, protože jsou muži. Neměli však ani pocit, že by jim někdo vyloženě „nadržoval“²¹. Výzkum Wharton a Barona (1987) zase odhalil, že muži v pracovních kolektivech s výraznou převahou žen jsou méně spokojeni se svým zaměstnáním a trpí sníženým sebevědomím oproti mužům, kteří pracují v převážně mužských kolektivech. Což může být dle jejich výkladu být způsobeno tím, že zaměstnání s převahou žen jsou hodnocena nižším statusem a jsou brána jako „ženská“. Toto se v mém výzkumu absolutně nepotvrdilo, muži v mateřských školách byli přesným opakem – nejen že povolání vyučujícího v mateřské škole nevnímají jako „ženské“, ale jsou také spokojeni a sebevědomí. Troufám si říct, že jejich pozice tokenů je mnohem jednodušší, než ta, kterou definovala Kanter, protože s jejich tokenstvím jsou spojována spíše pozitiva a muži mají v ženském

²¹ K tomu docházelo částečně spíše v rámci studia, jak bylo zmíněno již v kapitole Studium. Dále v zaměstnání už informátoři něco takového neidentifikují a někteří dokonce zdůrazňují, že by jim přednostní zacházení spíše vadilo, pokud by k němu docházelo.

kolektivu mateřské školy rovnocenné postavení. To však může být dáno tím, že muži jsou v tomto zaměstnání žádaní, což ženy obvykle v „mužských“ zaměstnáních nebývají. Možné také je, že muži mohou být ženami v mateřských školách vnímáni kvůli genderovým předsudkům jako větší autorita, což je však pouze má spekulace.

Pouze jeden informátor mluvil o určité nevýhodě, kterou měl na mysli příliš ženský kolektiv. Říkal, že mu jako jedinému muži v mateřské škole toto uspořádání příliš nevyhovuje a že mu vadí hlavně to, jak se ženy v mateřské škole mezi sebou pomlouvají a dlouhodobě nenávidí. U mužů to tak dle jeho názoru nefunguje, ti si případné problémy rychleji vyřikají a dál už se jimi nezabývají.

Pokud se zaměříme na konkrétní výhody, dostaneme se k jedné hlavní výhodě, která byla zmíněna již v kapitole Cesta k povolání učitele v mateřské škole. Tato výhoda spočívá v tom, že tito muži prakticky netrpí nezaměstnaností, pokud se chtějí věnovat práci vyučujícího v mateřské škole, protože je o ně ze strany vedení mateřských škol velký zájem. A pokud se muž dostane do určité mateřské školy, je zde také zájem si ho udržet, což se potvrdilo u několika informátorů (ne všichni však o tom hovořili jako o výhodě spojené s jejich tokenstvím). To dokládá i reakce jednoho z informátorů, který dříve v mateřské škole pracoval, na dotaz, zda zde jako muž pociťoval nějaké výhody:

„Já nevím, jestli to byly výhody, ale spíš to bylo tak, že ty kolegyně moje byly rády, že tu práci mají. A já jsem prostě věděl, že když mě třeba někdo řekne, že bych dělal něco blbě nebo tak, tak já bych klidně řekl, že tady nemusím být, půjdu jinam. A to ty ženský mi vždycky říkaly, že si to nemůžou dovolit, prostě že mají rodiny, že o tu práci stojí a to já jsem neměl. Takže to byla jedna výhoda. A z toho plynulo třeba to, že byly takový absurdní věci, který já jsem samozřejmě nerespektoval. A ony my třeba říkaly „To

kdybychom udělaly my, tak dostaneme vynadáno!“ a já jsem vynadáno nikdy moc nedostal.“ (Libor, 34 let, bývalý učitel v MŠ)

V tomto případě si paní ředitelka tohoto muže chtěla v mateřské škole udržet a byla proto k informátorovi benevolentnější. Informátor tedy v tomto případě nečerpal benefity pouze při procesu získávání zaměstnání, ale také v průběhu jeho působení v něm. Zároveň mi tento informátor řekl, že mu paní ředitelka také chtěla dát větší plat, ale že předpisy a ohledy k ostatním kolegyním, které jsou již ve školce dlouho, jí to nedovolily. Fakt, že mužům je přidělována vyšší finanční částka v rámci odměn či osobního ohodnocení, pro to, aby zůstali v daném pedagogickém sboru, byl prokázán i empiricky (Václavíková Helšusová 2007). Svou roli zde mohlo hrát také to, že muž je vnímán jako živitel rodiny, což také vyvolává ve vedení školy pocit, že muž by měl dostávat vyšší plat, pokud je to možné (ibid.)

V souvislosti s extrémně nízkým zastoupením mužů v mateřských školách a s tím spojenou viditelností byla zajímavá situace, kterou při rozhovoru popisoval jeden z informátorů. V rámci jednoho běžného pracovního dne informátor vyrazil s dětmi na obvyklou procházku do parku, kde si nechal děti dále hrát. V parku byly na procházce i děti z jiné mateřské školy vedené dvěma učitelkami. Ty si všimly informátorovi přítomnosti a hned začaly říkat: *„Jeee, vy máte pana učitele. Pojdte pracovat k nám! Vy jste chlap, my chceme taky jednoho“*. Informátor popisoval jejich ohromné nadšení z toho, že potkaly muže, který učí v mateřské škole. V tuto chvíli však informátor nebyl potěšen jejich zájmem o něj, ale byl spíše v duchu rozzloben nad tím, že učitelky prakticky nezajímalo, jaké má vlastnosti, jaký má vztah k dětem či jak se umí o děti postarat, zajímalo je pouze to, že je muž. To byla dostatečně silná charakteristika pro to, aby s ním chtěly pracovat. Muži v mateřských školách se tedy snadno mohou stát pouhým symbolem muže bez ohledu

na jejich další individuální charakteristiky, a to především kvůli jejich nízkému početnímu zastoupení.

Otázkou je, proč v mateřských školách dochází k tomuto fenoménu. Proč se z mužů stávají pouze jakési „předměty“ či symboly, které si mateřská škola chce nejprve přilákat a poté udržet? Nabízím dvě možnosti odpovědi na tuto otázku. Zaprvé může mít vedení mateřských škol pocit, že v předškolním vzdělávání chybějí mužské vzory, což není ve prospěch dětí, které by se měly setkávat s rozmanitějšími osobnostmi. Zadruhé to může být otázka prestiže. Nejenže se mateřské školy s mužem-učitelem zdají být zajímavější, což může přilákat více potenciálních zájemců (mateřská škola bude lépe prosperovat), zároveň se však může především ženské vedení mateřských škol domnívat, že se s příchodem mužů do tohoto zaměstnání zvedne i jeho prestiž, což by mohlo vést ke zvýšení platů. Tyto dva důvody si dále rozebereme podrobněji.

První z možných vysvětlení, proč je v mateřských školách o muže zájem, je zvýšení prestiže dané mateřské školy. Při rozhovorech s informátory jsme na toto téma explicitně nenarazili, ale některé náznaky se v rozhovorech objevovaly. Například jeden informátor nazval muže v mateřské škole jako „*lákadlo*“ pro rodiče, jiný mluvil o muži v mateřské škole jako o „*vizitce*“ dané mateřské školy. Zároveň jeden informátor popisoval reakci jedné matky, která po zjištění, že je v dané oblasti ještě další učitel v mateřské škole, reagovala slovy „*Tak to jsem ráda, že my máme vlastního pana učitele*“. Při pozorování v jedné mateřské škole jsem zase byla svědkem toho, jak zdejší pomocné pracovnice nazývaly informátora jako „*náš pan učitel*“. Ze všech těchto výpovědí lze usuzovat, že mít muže-učitele v mateřské škole je něco speciálního a prestižního, což může být vnímáno jako určitá konkurenční výhoda. Silněji by to dle mého názoru mohlo fungovat v soukromých mateřských školách, které více podléhají určité tržní konkurenci a mohly by jako jedno z lákadel

využívat právě mužů-učitelů. Druhá část tohoto vysvětlení, které je spojená s prestiží, je, že vedení mateřských škol, které je většinou složené pouze z žen, může vnímat nově příchozí muže-učitele jako možnost pro zvýšení prestiže tohoto povolání, které je často viděno pouze jako pečovatelské. Vedení mateřských škol se může domnívat, že pokud se začnou v mateřských školách objevovat muži, mohlo by se z povolání pečovatelského stát ve veřejném diskurzu povoláním vzdělávacím, což by mohlo zvýšit jeho prestiž a následně i učitelské platy. Navíc je často pracováno s předpokladem, že zvýšení počtu žen v daném zaměstnání snižuje jeho prestiž (Havlík, Kořa 2007), což by mohlo fungovat i obráceným směrem. Je to tedy možná právě tento důvod, proč se ženské vedení mateřských škol, pravděpodobně spíše nevědomě, snaží o to, aby bylo v mateřských školách více mužů-učitelů.

Druhým vysvětlením, které je i tímto výzkumem empiricky lépe podložené, je přítomnost mužských vzorů, která je (zejména v mateřském školství) vnímána jako potřebná (Sevier, Ashcraft 2009). Otázku mužských vzorů si podrobněji rozebereme v následující samostatné kapitole.

8 „SPRÁVNÝ“ MUŽSKÝ VZOR

Často se můžeme setkat s názorem, že negativem feminizace školství je hlavně vznik jednostranných pedagogických kolektivů, které jsou spojeny s nevyvážeností mužského a ženského prvku (Gobyová 1994). Ve školství dnes dochází konkrétně k mizení mužských vzorů jednání, které je důsledkem feminizace školství. K mizení mužských vzorů však dochází nejen ve školství, ale i v rodinné sféře, kde je patrná stále vysoká rozvodovost (Havlík, Kořa 2007). Přítomnost mužů ve školství tedy navyšuje heterogenitu ve výchovných postupech, což je viděno jako jasné plus (Václavíková Helšusová 2007). I proto může být

postava muže-učitele mateřské školy vnímána jako pozitivní či dokonce nutná.

V pečovatelských oborech, kde se převážně ženy starají o malé děti, často panuje určitá víra, že muž zde pracující může do života dětí a do tohoto feminizovaného prostředí přinést něco nového a jedinečného (Korintus 2009). V rámci tohoto výzkumu se často objevoval názor, že muž v mateřské škole přispívá k většímu množství rozmanitějších osobností, se kterými se děti následně mohou setkat, což je může jedinečně obohatit. Muži-učitelé jsou informátory i informátorkami viděni jako ti, kteří nabourávají nepoměr mezi pohlavími v tomto povolání, což je viděno jako přínosné, protože pokud by nebylo mužů učících v mateřských školách, děti (hlavně děti z rozvedených či neúplných rodin) by se s muži často setkávaly až třeba na druhém stupni základních škol.

Jedním z výsledků Sargentova (2000) výzkumu byl fakt, že téměř všichni muži-učitelé účastníci se jeho výzkumu se shodovali, že svobodné matky projevovaly úlevu, když zjistily, že jejich syny bude učit muž. Měly pocit, že jejich synové tak budou mít „opravdový“ mužský vzor. Tímto zjištěním jsem se inspirovala a informátorům jsem kladla otázku, zda se někdy setkali s podobnou reakcí ze strany svobodných (či rozvedených) matek. Všichni informátoři souhlasili s tím, že svobodné či rozvedené matky mohou mít takový pocit, ne všichni se však setkali s nějakou konkrétní a explicitní reakcí. Následující informátor se s takovou reakcí osobně setkal a popisuje ji takto:

„[Matky] to braly taky jako určité pozitivum v tom, že jako "Aha, mají tam chlapa, kluk tam bude mít nějaký mužský vzor". I jsme se setkali v poslední době s tím, že třeba chtěly právě, někdy to tak je, že tam kde nemají v rodině ten mužský vzor, ať už z jakýchkoli důvodů, prostě tam toho tátu nemají, takže třeba se i ptají na to, jestli můžou do třídy ke mně. Jako nebývá to častý, ale občas se to

třeba taková otázka vyskytne, tak tam potom je to z důvodu toho genderu, jinak to většinou nebývá.“ (Miroslav, 35 let, učitel v MŠ)

Informátor potvrzuje, že matky vítají přítomnost mužů-učitelů v mateřské škole a že je mohou vnímat jako určitou náhradu za chybějící mužský vzor v rodině. Domnívám se tedy, že vzhledem k trendům v dnešní společnosti (vysoká rozvodovost, svobodné mateřství není viděno jako stigma) by se poptávka po mužích v mateřských školách ze strany matek mohla do budoucna spíše zvyšovat, ačkoli tato poptávka vychází z problematického předpokladu, že žena-učitelka nemůže poskytnout dostatečně hodnotný vzor pro malé chlapce (Sevier, Ashcraft 2009).

Další z otázek, týkajících se mužů-učitelů v mateřských školách jako mužských vzorů, směřovala na projevy samotných informátorů. Ptala jsem se jich, zda si oni sami uvědomují, že mohou být ve své mateřské škole jediným mužským vzorem a zda tomu nějak přizpůsobují své chování. Všichni si uvědomovali, že mohou být v mateřské škole vzorem, ke kterému je vzhlíženo. Tato role jim však nevadí, protože i oni sami se domnívají, že je potřeba, aby v mateřských školách učilo více mužů, protože děti tak budou mít možnost setkávat se s rozmanitějšími typy osobností. Zároveň ale nemají pocit, že by kvůli tomu nějak měli měnit své chování, a spíše zdůrazňují, že člověk by měl být takový jaký je, že není třeba si na něco hrát. Pouze jeden informátor mluvil o tom, že své chování občas přizpůsobuje vidině jediného mužského vzoru v daném prostředí:

„Oni [chlapci z MŠ, kteří žijí pouze s matkami] strašně dobře na tebe reagovali tím, že najednou měli ten mužskej vzor, kterej doma nemají, a že pro ty to bylo možná nějakým způsobem přínosný a podstatný, že jsou jinak furt mezi samýma ženskýma. Ve školce zase samý ženský. A teď ten chlapskej vzor tam, i když si nepřipadám, že bych byl úplně nějaký jako extra chlapák, takovým

tím sportovním a bojovným přístupem. Možná, že mám pocit, že mám v sobě hodně moc takovýho toho ženskýho. (...) Já mám rád takový ty zakřiknutý děti, jako podle sebe, jakej jsem byl já, nebo umím s nima víc pracovat, Na ty opravdu testosteronový děti, na ty vlastně vím, že nemám. To jsem jako věděl, že to musím hrát, že ten fotbal s nima budu hrát, a tam jsem to uhrál proti nim [smích]. Takže to jo. A potom vlastně zjišťuju, že jsem takovej dost přizpůsobivej, že se přizpůsobuju těm divočákům, a je to do jistý míry jako fakt role.“ (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

Tento informátor sám sebe popisoval jako určitým způsobem „nestandardního“ muže, který nesplňuje tradiční mužské charakteristiky a který zároveň má i určité „ženské“ charakteristiky (na toto prolínání mužských a ženských charakteristik v rámci jedné osoby bude odkázáno znovu později). Vnímal však, že je malými chlapci ve školce viděn jako mužský vzor, a proto se v určitých situacích snažil přizpůsobit tomu, co si myslel, že chlapci od „správného“ mužského vzoru potřebují a očekávají. Obecně tedy ale mezi informátory nedocházelo k nějaké „hypermaskulinizaci“ jejich chování či k určitému „předvádění“ maskulinity, jak zjistil například Sargent (2000: 414).

Dalším zajímavým výsledkem výzkumu je možnost, že větší počet mužských vzorů v mateřských školách přispěje ke zvýšení genderové rovnosti v české společnosti v budoucnu, a to právě prostřednictvím dětí, které se v dnešních dobách setkávají s muži-učiteli v mateřských školách. Děti jsou v prostředí mateřského školství obvykle dlouhodobě vystavovány feminizovanému vlivu, což ovlivňuje utváření jejich genderových představ (Václavíková Helšusová 2007). Jak upozornil jeden z informátorů, tím, že se dnešní děti začínají setkávat s muži-učiteli v mateřských školách, se však může začít měnit jejich vnímání prostupnosti tradičních genderových kategorií. Muž-učitel totiž už jen svou přítomností v mateřské škole předává dětem obraz toho, že je „normální“ či běžné, aby v mateřské škole učil muž. Podle informátora jim

tak není předáván pouze „standardní“ obraz ne-pečujícího muže živitele, ale je jim ukazována variabilita maskulinit, kterou by děti mohly ve svém budoucím životě reflektovat a podléhat v menší míře genderovým stereotypům.

Zároveň je nutné si uvědomit, že nízký počet mužů-učitelů v mateřských školách úzce souvisí právě s otázkou vzorů. Prakticky žádný z informátorů se nerozhodl vykonávat toto povolání cíleně, že by měl například dopředu promyšlené, že chce být učitelem v mateřské škole. Jak bylo naznačeno v jedné citaci a jak vyplynulo i z dalších rozhovorů, tito muži před nástupem do mateřské školy ve svém okolí neznali nikoho, kdo by takové zaměstnání vykonával. Domnívám se, že i toto je jeden z hlavních důvodů, proč mají muži v mateřských školách nízké zastoupení. Dle mého názoru není stěžejní pouze to, že je toto povolání vnímáno jako ženské. V případě, že muži ve svém okolí nenacházejí podobné jedince či vzory, je často ani nenapadne chtít se stát učitelem v mateřské škole. Pokud je totiž v určitém prostředí nedostatek mužských vzorů, může dojít k tomu, že muži budou vytvářet svou maskulinitu pouze skrze negaci či odmítnutí femininity, což zcela jistě nepřispěje k tomu, aby se muži rozhodli vykonávat nějaké „ženské“ zaměstnání (Sargent 2000).

Otázka vzorů je však dle mého názoru velmi problematická. Prvním problémem je již samotná definice „správného mužského vzoru“, který by měl být součástí primárního vzdělávání. Zajímavou otázku si kladou například Sevier a Ashcraft (2009), kteří se ptají, jaký typ maskulinity by tedy ten „správný“ muž ve školství měl ztělesňovat – zda se chceme držet dominantního diskurzu maskulinity či zda spíše chceme hledat maskulinity alternativní. Pokud nebudeme dostatečně problematizovat naši představu o „správném“ mužském vzoru a budeme ji brát bez hlubšího vysvětlování jako jasně danou, sklouzneme zpět k tradičním či esencialistickým představám o genderu (Sevier, Ashcraft 2009). S tím

souvisí i druhý problém. Pokud totiž začneme hledat ty „autentické“ vzory, většinou skončíme u pouhého rozdělování na mužské a ženské, nebo jinak řečeno u definování toho, jaký má být ten „vzorový muž“ a „vzorová žena“, jejichž obrazy by měly být předávány dětem v mateřských školách. Tím se však dostaneme pouze k výčtu vlastností, které jsou stereotypně přisuzovány jednomu či druhému pohlaví. V případě, že bychom se spoléhali na to, že s mužem-učitelem vstoupí do mateřské školy něco zcela jiného, než se tam doposud nachází, zůstaneme jen u zvýrazňování odlišností mezi muži a ženami. Zároveň potřeba mužských vzorů také nepřímo naznačuje, že ženy učitelky jsou jaksi neplnohodnotné a je třeba jejich styl vzdělávání „doplnit“ stylem mužským. Tím se ovšem opět dostáváme k rozdělování na to, co je vnímáno tradičně jako „ženské“ a „mužské“. Toto rozdělování však neodpovídá realitě. Jak jsem měla možnost během výzkumu zjistit, ve výsledku neexistuje homogenní kategorie učitele či učitelky v mateřské škole.

9 ZÁVEREČNÉ GENDEROVÉ INTERPRETACE

V poslední kapitole bych se chtěla celistvě zaměřit na to, jak gender funguje v prostředí feminizovaných mateřských škol, jak prostupoval celým výzkumem a jak působil jako dělicí i tmelící složka zároveň. Nejprve se zaměřím na genderovou dělbu práce v mateřských školách, poté se budu zabývat genderově odlišnými přístupy k výchově dětí ze strany učitelů a učitelek, a na konci kapitoly představím, jak ve výpovědích informátorů i informátorek docházelo k přesunu od biologického esencialismu až k popisu jakéhosi genderového kontinua.

9.1 Dělbba práce

Jak jsem již popsala na začátku této práce, vycházím z genderové koncepce Sandry Harding. Jednou ze složek genderové skutečnosti je

právě genderová dělba práce (Harding 1986). Na genderovou dělbu práce navazují genderové role, které zobrazují, jak jsou tradiční stereotypy reflektovány v reálném chování (Kanter 1977: 208). V této části se již nebudu zaměřovat na oblast nerovného pracovního trhu, ale na konkrétní funkce, které jsou mužům a ženám „přirazovány“ právě při jejich působení v mateřských školách. Kanter (1977) ve svém výzkumu například odhalila, že malý počet žen v nějakém zaměstnání přispívá k tomu, že ženy zde jsou tlačeny do „tradičních“ pozic. Analogicky jsem se tedy informátorů při rozhovorech ptala, zda mají pocit, že na ně při příchodu do mateřské školy přešly tzv. „mužské“ povinnosti. Sami mezi tyto povinnosti zařadili například fyzicky náročnější úkoly jako je přenášení těžkých věcí, technické úkoly jako správa počítače, drobné opravy a různé kutilské práce přímo v mateřské škole či na zahradě. Jeden z informátorů tento přechod povinností popsal takto:

„Zpravidla když jste muž, jediný muž na pracovišti, tak na vás padají určité úkoly, které do té doby logicky dělaly ženy, protože tam nebyl ten jediný muž, takže hnedka dostane na starost takové ty lákavé věci jako bezpečnost práce, jakákoliv práce s počítačem a všechny tyhle ty technické věci. Takže těžko říct, ale možná ani tohle se nedá považovat za nevýhody, ale prostě je to asi takový přirozený stav věci, že logicky na mě přešly některé ty věci tohoto charakteru.“ (Miroslav, 35 let, učitel v MŠ)

Většina informátorů však shodně říkala, že tomu nebylo tak, že by na ně povinnosti přešly automaticky, aniž by k tomu mohli něco říci, ale že spíš oni sami si tyto povinnosti přivlastnili a chtěli je vykonávat. Na to lze navázat poslední větou z citace, kdy informátor říká, že je to „přirozený stav věci“. Informátoři tedy často vnímali, že určité činnosti vykonávané v mateřské činnosti jsou vnímány spíše jako mužská práce a že je v pořádku, když je muži vykonávají. Zároveň někteří informátoři také mluvili o tom, že s dětmi dělají jiné činnosti než jejich kolegyně, jako například práce se dřevem, spravování porouchaných hraček či fyzické

aktivity (fotbal, honičky aj.). Lze tedy říci, že muži v mateřských školách vykonávají většinu technických či fyzických prací, které jsou vnímány jako mužské.

Jedna z informátorek (kolegyně informátora) upozorňovala na to, že mužům v mateřské škole se nechce doslova „*utírat dětem nosy a zadky*“ a že její kolega to ani nedělá, s čímž ona nemá problém, protože chápe, že „*normální chlap tohle ani dělat nechce*“ (Edita, 31 let, učitelka v MŠ). Říká, že jí jako ženě je péče o děti blíží, a proto pečující činnosti má na starosti ona, zatímco činnosti akční či zábavné spíše její kolega, což jí ale vyhovuje, protože podle jejího názoru nemusí všichni dělat všechno. Dostáváme se tedy k tomu, že ačkoli je povolání vyučujícího v mateřské škole vnímáno jako pečovatelské (a i proto je zde málo mužů), v jeho rámci existují činnosti, které jsou „více pečovatelské“ a „méně pečovatelské“. Tomu se ve výsledku muži a ženy učící v mateřských školách přizpůsobují a ženy vykonávají činnosti „více pečovatelské“ a muži „méně pečovatelské“, čímž vlastně zůstáváme u tradiční dělby práce. Je však třeba říci, že tento závěr vyvozují z pozorování v jedné mateřské škole, nemusí to být tedy nějakým obecně platným pravidlem.

Téma genderové dělby práce je zajímavé také v kontextu kulturního ideálu hegemonní maskulinity, o kterém jsem v této práci již hovořila. Zjištěné výsledky lze interpretovat tak, že ačkoli se muži-učitelé v mateřských školách vymezují vůči ideálu hegemonní maskulinity a nesnaží se o jeho dosažení, své jednání dále interpretují skrze genderové stereotypy. Tato situace se objevuje i v následujících tématech odlišného přístupu k výchově dětí a principu „mužské“ a „ženské“ energie, kdy informátoři v některých chvílích pracují s poměrně jasným genderovým rozlišováním mezi muži a ženami.

9.2 Přístup k výchově dětí

Skrze téma dělby práce se postupně lze přesunout k tématu „mužského“ přístupu k dětem či k výchově dětí, což bylo jedním z velkých témat hlavně pro samotné informátory. Prakticky všichni informátoři i informatorky byli schopní rozlišit mužský a ženský přístup k dětem, ačkoli většinou hned v následující větě upozorňovali na vliv individuálních charakteristik, tedy že ne všichni jsou bezpodmínečně stejní. Výpovědi informátorů byly více i méně konkrétní, většinou však směřovaly k poměrně jasnému rozlišení – žena v mateřské škole zosobňuje spíše pečovatelsví a systematicčnost, zatímco muž spíš chaos a ledabylost (v pozitivní slova smyslu). Zde pro názornost několik konkrétních příkladů:

„Mě na tom hodně fascinuje, jak to ten chlap má hodně všechno jinak. A jak prostě i ty děti to můžou zažívat. Co řeší, co neřeší, jakým způsobem to řeší. Jak tu stejnou situaci úplně jinak vyřeší ta paní učitelka a úplně jinou váhu jí dává ten mužskej. Myslím si, že to je přesně to, co ty děti potřebujou zažívat, že prostě ženský to mají jinak, mužský to mají jinak a že to je oboje dobře. (...) A je pravda, že já mám radši, když ta opečovávací je ta ženská a ten kdo nechá víc vyjít ty děti do toho světa, něco vyzkoušet a prostě to zvládnout sami, je ten chlap. Přejde mi, že to je tak jako přirozeně dobře. Možná my ženský se prostě něčeho víc bojíme a chlapi do toho prostě jdou.“ (Věra, 36 let, učitelka v MŠ).

„Nevím, jestli jako se tomu dá říkat řád, ale takový to prostě „Nebudeme pořád jenom někde dělat úžasný dobrodružství, ale budeme dělat to každodenní“. V tom je to připravování se na školu a řešení takových těch věcí, jestli se zlepšilo mluvení nebo jestli prostě už někdo líp drží příbor. Na to ty ženský prostě vždycky dohlížely naprosto přesně a věděly to. Já jsem na to musel mít takový systémy, psal jsem si to na papíry do tabulek, a mě to tak nebavilo to psát, vždycky jsem to tak nějak rámcově věděl, ale měl

jsem hrůzu z toho, že něco přehlídnu.“ (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

„Ty [ženy] mají ten strach, aby se něco nestalo. Je to asi o tom, že jim chci dát něco zažít. No takový opatrný opatrovatelky. Já věřím, že je to daný i tím, jestli je někdo třicet let v mateřském školství, tak už je vystrašenej. Má už za sebou různé věci, co se mohly dětem stát. No budou mít tady z toho strach, ale ženská výchova v podstatě je prostě jiná.“ (Petr, 49 let, učitel v MŠ)

Velmi často se opakoval názor, že muži-učitelé vše méně řeší, nepřemýšlejí tolik nad důsledky a jsou více spontánní. Ženy jsou oproti tomu více starostlivé a bojácné a zároveň se více drží určitého systému pravidel, který v mateřské škole funguje. Toto dodržování pravidel někteří informátoři označovali za negativum „ženského“ přístupu k dětem, protože v něm viděli nižší spontaneitu (tím tedy částečně docházelo k určité hierarchizaci přístupů k výchově dětí). Někteří informátoři ale tuto „ženskou“ systematickosti vnímali jako pozitivní, protože oni pak mohli být těmi, kdo si s dětmi více hraje a nemusí přemýšlet nad formálnostmi, které jsou ale pro děti v mateřské škole potřebné. Je třeba říci, že rozdělování na mužský a ženský přístup k výchově dětí označovali informátorky i informátoři za „přirozené“ či „logické“. Objevují se zde poměrně esencialistické argumenty bez hlubšího vysvětlení, jako že *„ženy to mají prostě jinak“* nebo že *„ženská výchova je v podstatě jiná“*. V tomto usuzování se tedy spoléhají na tradiční genderové rozdělování, avšak jen částečně. Že jsou ženy viděny jako pečovatelské a muži jako ti nebojácní, koresponduje s tradičními genderovými kategoriemi (Hašková 2005). Zajímavé ale je, že ženám je připisována systematickosti a mužům spíše chaos, což je přesně obráceně, než jak je mužům a ženám stereotypně přisuzováno.

Možným vysvětlením, proč dochází k tomuto „obratu“, by mohl být fakt, že průměrná praxe ženy učící v mateřské škole je daleko vyšší než

muže v mateřské škole, což znamená více zkušeností a větší tendenci spoléhat se na zvedené a osvědčené postupy. Informátoři byli kromě jednoho prakticky „nováčky“ v mateřském školství (průměrná doba působení v mateřské škole byla dva roky) a nemuseli tedy mít určitou vyšší systematičnost jaksi „vžitou“. Vysvětlit by to však bylo možné také tím, že u informátorů a informátorek dochází k částečnému stírání rozdílů mezi mužskými a ženskými vlastnosti a že tady není nutné vnímat systematičnost jako vlastnost původně mužskou (proto je možné přiřadit ji ženě).

U tématu výchovy dětí se dále projevila zajímavá souvislost s věkem žen-učitelek v mateřské škole. Poměrně s despektem se informátoři i informátorky vyjadřovali ke starším učitelkám v mateřských školách, které se podle nich vyznačují až přehnanou systematičností a tím, že jim nejde v první řadě o zájmy dětí, že v mateřské škole bez potěšení pouze vykonávají svou práci (tato tvrzení však zobecňovali jen částečně a byli si vědomi toho, že ne všechny starší učitelky v mateřských školách musejí být takové). Výstižně to popsal tento informátor:

„Tam byly paní učitelky, který byly těsně před důchodem, a už byly opravdu unavený z toho. Bylo strašně cejtit, že jsou totálně vyhořelý, s tím jsem se setkal víckrát potom. A k tomu ještě to, že tam byly třeba od osmnácti let, tak celej život se člověk učil jednomu způsobu a pak si to tak zautomatizuje, že už nedokáže přemýšlet jinak a možná nedokáže ani přemýšlet. Z toho jsem byl na začátku úplně překvapenej. To si člověk neuvědomuje, ale z mýho pohledu to bylo až jako mučení dětí, které se nějak vymykaly z toho průměru, ale to bylo jenom tím dlouholetým učením podle osnov v kombinaci s vyhořením.“ (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

Starší učitelky jsou tedy vnímané jako deformované svou prací, kterou již dělají příliš dlouho a nejsou tak schopny reagovat například na nové trendy. Václavíková Helšusová toto odlišné vnímání potvrzuje a říká že „*rozdílnost v představě učitele-muže jako důstojného podavatele vzdělání a učitelky-ženy jako roztržité vychovatelky deformované povoláním je zřejmá*“ (Václavíková Helšusová 2007: 39). Zároveň se také objevují předpoklady, že dlouhodobá nevyváženost mužského a ženského elementu v pracovním prostředí přispívá k rutinnějšímu uchopení daného zaměstnání ze strany převažujícího pohlaví (Václavíková Helšusová 2007), což by mohlo částečně podporovat pohled informátorů a informátorek na starší učitelky v mateřských školách. Dle mého názoru představa informátorů a informátorek o starších učitelkách souvisí také s tím, co jsem již podrobněji popsala v kapitole „Elita“, kdy jsou ženy-učitelky v mateřských školách, a to nejen ty starší, vnímány jako obvyčejnější a ne tak kvalitní (pokud se zaměříme na poměr počet/kvalita) v porovnání s muži-učiteli.

9.3 Biologický esencialismus vs. genderové kontinuum

V průběhu rozhovorů s informátory a informátorkami, kdy jsme se zaměřili hlavně na genderová témata, se často opakovaly dva termíny: mužská a ženská energie a model rodiny. Tyto termíny se objevovaly nejčastěji v souvislosti s tématem nedostatku mužských vzorů v mateřských školách. Několik informátorů a informátorek upozorňovalo na to, že pokud jsou v mateřské škole jenom ženy, tak je zde pouze ženská energie, která by ale v nejlepším případě měla být doplněna energií mužskou. Muž je tedy viděn jako někdo, kdo do prostoru mateřské školy přináší energii, kterou by žena přinést nemohla. V tomto případě se tedy informátoři a informátorky pohybovali spíše na úrovni biologického esencialismu, který vnímá muže a ženy jako jasně oddělitelné biologické bytosti s a priori vymezenými vlastnostmi závislými na jejich biologickém pohlaví (Smetáčková 2005). Jeden informátor mluvil o tom, že je třeba,

aby „*ty energie byly někde uprostřed*“ (Tomáš, 29 let, učitel v MŠ), podle dalšího informátora by bylo dobré „*kdyby ve školkách bylo víc mužů než dosud, jinak bude vždycky ta jedna energie scházet*“ (Matěj, 28 let, učitel v MŠ). Informátoři tedy vidí muže a ženy jako rozdílné avšak komplementární bytosti, jejichž spojení přináší ten „opravdový“ celek.

Na toto pojetí mužství a ženství navazuje model rodiny, který informátoři a informátorky často zmiňovali – při popisu situace (reálné či žádané) v mateřské škole používali jako referenční kategorii právě nukleární heterosexuální model rodiny. Domnívali se, že fungování mateřské školy s ženou-učitelkou i mužem-učitelem je totožné s fungováním té „správné“ standardní rodiny, jejíž součástí je matka, otec a děti. Mateřskou školu tedy připodobňovali rodině, ve které je třeba mít mužské i ženské vzory a kde funguje určitá polarita mezi mužem a ženou. Informátoři a informátorky zde tedy pracovali s konceptem heteronormativity (Smetáčková 2005), čímž vlastně vyloučili jiná neheteronormativní pojetí rodiny. Tím však nechci říci, že byli proti například homosexuálním manželstvím či adopcím, toto téma nebylo předmětem rozhovorů. Podobnost fungování rodiny a mateřské školy lze přiblížit skrze to, jak jedna z informátorek popisovala situaci z mateřské školy, kdy došlo k drobnému zranění jedné dívky. Její kolega celou situaci zlehčil, udělal z ní legraci, a dívka se rychle „oklepala“ a problém přešla. Zároveň se ale po chvíli přišla „přitulit“ k této informátorce a nechala se utěšovat. Informátorka tuto situaci komentovala slovy: „*prostě se tam vyvážilo to chlapský a to ženský. Myslím si, že opravdu je to tak jako blízky tý rodině*“ (Věra, 36 let, učitelka v MŠ). Opět se tedy dostáváme k principu, že muž je ten ledabylejší v dobrém slova smyslu a žena je tou pečující. A právě touto kombinací dochází podle informátorky k potřebné rovnováze.

Z této části by se tedy mohlo zdát, že informátoři a informátorky jasně rozdělují to, co je „mužské“ a co je „ženské“ a že tyto kategorie jsou stabilní. To ovšem není zcela pravda. Ač během rozhovorů používali tyto

kategorie a opírali se o ně při zjednodušeném popisu světa kolem sebe, sami si byli vědomi jejich nedostatečnosti. Na nedostatečnost dvou genderových kategorií často poukazyvali skrze individuální charakteristiky konkrétních osobností, jako například tento informátor:

„Děti určitě reagují jinak, protože když i vy si vzpomenete, jinak reagujete na mámu, jinak na tátu. Podobně to mají ty děti ve školce, jak reagují na kolegyni, kterou mám ve třídě. Ale úplně jinak zase reagují děti v jiný třídě, takže to není jenom tím pohlavím, ale je to prostě obecně tou osobností. Takže ono to samozřejmě bude souviset nějakým způsobem s tím, jestli je člověk chlap nebo ženská, ale ne jenom s tím.“ (Karel, 26 let, učitel v MŠ)

Podobně informátorka, o které jsem se naposledy zmiňovala, po popisu situace, kde rozdělovala na „mužské“ a „ženské“, záhy dodala větu, která jakoby „rozmazává“ předtím oddělené kategorie, a to že „*ne všechny ženský jsou ale ty opečovávatelky*“ (Věra, 36 let, učitelka v MŠ). Zároveň upozorňovala na to, že zdaleka ne vždy je muž-učitel tím dominantnějším a akčnějším. Toto podobně popisuje i další z informátorek, která při otázce na odlišný (mužský vs. ženský) přístup k výchově dětí v mateřské škole sama o sobě říká „*v tom jsem spíš jako chlap*“ (Edita, 31 let, učitelka v MŠ).

Informátoři v tomto směru vypovídali obdobně. V určitých situacích nevnímali jasně oddělené kategorie „ženské“ a „mužské“, ale mluvili spíše o jakémsi genderovém kontinuu, na jehož existenci upozorňuje například Jarkovská (2009). Nelze říci, že něco je více vhodné pro ženy a něco více pro muže nebo že ženy mají jen „ženské“ a muži jen „mužské“ vlastnosti. Podle informátorů spíše záleží na dané osobě, která může mít, pokud zůstaneme u dvou genderových kategorií, něco z muže a něco z ženy. Již jsem zmiňovala, že jeden z informátorů sám sebe popisoval jako „*nestandardního*“ muže, který má i řadu „ženských“ charakteristik, což

v sobě obsahuje předpoklad ne jedné, ale několika různých typů maskulinit²². Další informátor uvažoval o genderovém kontinuu v těchto termínech:

„...my jsme jako přiblíženější, že já nejsem úplně tak chlap a Sandra [kolegyně z MŠ] není úplně tak ženská, tak jsme si jako blíž. Já jenom, že jsem tak nad tím přemýšlel, že ona není tak jako citlivá, já zas nejsem tak jako úplně mimo.“ (Tomáš, 29 let, učitel v MŠ)

Ačkoli tedy informátoři identifikují mužské a ženské vlastnosti, jsou si vědomi, že v realitě tento dualismus takto jednoduše nefunguje, že různé charakteristiky se v rámci jedné osoby spíše prolínají. Nelze se proto spoléhat na to, že všechny ženy mají stejné (pro mateřskou školu „vhodnější“) vlastnosti a že kvůli tomu mají učit v mateřských školách pouze ženy. Jinak řečeno, ani „*normativní genderová očekávání*“, která jsou přítomna v jednání či myšlení každého člověka, nedeterminují jeho život či uvažování o společnosti (Jarkovská 2009: 750).

10 ZÁVĚR

Muži-učitelé v mateřských školách jsou ve velmi specifickém postavení, které by bylo obtížné hledat jinde ve společnosti. I přesto popis jejich situace a zkušeností vypovídá obecněji o genderovém nastavení v české společnosti. Domnívám se, že zjištění týkající se stability či neadekvátnosti genderových hranic je aplikovatelné na širší kontext než je prostředí mateřských škol. Určité lpění na tradičních genderových kategoriích a jejich využívání při popisu světa kolem sebe je v české společnosti patrné – například v obecně používaných frázích jaké jsou ženy a jací jsou muži nebo v postojích k tradiční genderové dělbě práce.

²² Část citace, na kterou odkazují: „*A teď ten chlapecký vzor tam, i když si nepřipadám, že bych byl úplně nějaký jako extra chlapák, takovým tím sportovním a bojovným přístupem. Možná, že mám pocit, že mám v sobě hodně moc takového toho ženského.*“

Rozdělování na „mužské“ a „ženské“ nám napomáhá snadněji se orientovat a vzdaluje nás od problematizace těchto dvou jasně daných kategorií. Zároveň však jsme schopni v každodenním životě identifikovat případy či situace, které prostě nelze zařadit jednoznačně do mužského či ženského „šuplíku“ nebo které obsahují části obojího. Dle mého názoru jsou to právě například muži učící v mateřských školách. Tito muži jsou jakýmsi „genderovými výjimkami“, které bychom měli vyhledávat a zkoumat, protože nám mohou napomoci odhalit fungování genderového kontinua. Nikde totiž, podle Šmausové, neexistuje *„jednoznačné a úplné přiřazení genderových vlastností podle určitých tělesných znaků“* (Šmausová 2002: 19).

Situace mužů-učitelů v mateřských školách je plná různých kontradiktorností. V mateřských školách je po nich velká poptávka, jsou přijímáni s nadšením a s očekáváním změny dosud silně feminizovaného mateřského školství. Zároveň se ale, i když ne zcela přímo, setkávají s nejednoznačnými reakcemi na své zaměstnání, hlavně ve spojitosti s různými genderovými stereotypy dnešní doby. Tyto stereotypy sice vnímají, ale zároveň si vůči nim vymezují. Muži v mateřských školách nepociťují nízkou prestiž, nízký plat jim dělá starosti jen částečně, nechtějí dosáhnout standardu muže živitele a ani si nepřipadají „podivní“ proto, že učí v „ženském“ mateřském školství. Vymykají se tedy ve výzkumech často uváděným důvodům, proč muži neučí v mateřských či základních školách. Otázkou na tomto místě tedy je, zda by cílené zvýšení prestiže či platů učitelů v mateřských školách vedlo k tomu, že by mužů-učitelů zde přibylo, a zda je vůbec žádoucí snažit se přilákat potencionální muže-učitele pouze skrze finanční stránku.

V případě mužů-učitelů v mateřských školách je zajímavé také to, že jsou výjimeční nejen svým genderem, ale současně i svým nízkým zastoupením. Kanter (1997) říká, že to, co odlišuje tokeny od většiny, není jejich pohlaví, ale jejich vzácnost (tzn. velmi nízký počet) vzhledem

k dominantní skupině. Domnívám se, že u tématu mužů-učitelů v mateřských školách právě platí obojí. Jsou odlišní tím, že jich je velmi málo a jsou tedy více vidět. Jsou ale také odlišní tím, že jsou to muži ve feminizovaném prostředí. I když jsem v rámci výzkumu objevila mateřskou školu, kde muži nebyli v minoritním postavení a kde by tedy podle Kanter neměli být vnímáni jako tolik odlišní, i přesto byli viděni jako rarita a zvláštnost vzhledem k obecné představě o povolání vyučujícího v mateřské škole. To částečně koresponduje s teoriemi, které se snažily zrevidovat teorii tokenismu a které došly k závěru, že to, co determinuje zkušenosti tokenů, není jejich numerická vzácnost sama o sobě, ale spíše jejich sociální status v širší společnosti (například Yoder 1991, Turco 2010).

Postavení mužů-učitelů ve feminizovaném mateřském školství je velice specifické a také poměrně odlišné od postavení žen v maskulinních povoláních. Pokud ještě zůstaneme u Kanter (1977) a u podobných výzkumů, které se zabývají ženskými tokeny (Křížková 2003, Rakušanová 2006), můžeme si všimnout ještě jedné zajímavé odlišnosti. U žen v mužských zaměstnáních často dochází k tomu, že ženy zde čelí velmi nepřátelským postojům a jejich přítomnost v takových zaměstnáních je viděna jako nežádoucí. Oproti tomu muži-učitelé v mateřských školách nejsou nijak penalizováni za to, že narušují genderové normy. Nejsou vystaveni nepřátelství, jsou spíše podporováni, a hlavně ženy (ať už kolegyně či matky dětí v mateřských školách) vnímají vstup mužů do mateřského školství jako pozitivní. Jsou vystaveni jako exemplář či objekt, s čímž se však spíše identifikují, než aby se vůči tomu vymezovali. Navíc jsou to muži, kteří jsou připraveni rozptýlit případné pochybnosti okolí, k čemuž mají v době narůstající genderové rovnosti několik argumentů.

Výsledky tohoto výzkumu také naznačují, že ženy-učitelky v mateřské škole nejsou v takové míře viděny jako výjimečné. U žen je

učitelství v mateřské škole bráno jako více automatické a není zde tedy taková potřeba je ocenit. Kvalitní učitelka pravděpodobně nikdy nebude oceněna tolik, jako kvalitní učitel, protože postrádá jeho výjimečnost v tomto prostředí. Ženy jsou tedy určitým způsobem v prostředí mateřského školství diskriminovány, protože jejich úspěchům není věnována taková pozornost jako mužům. A toto se děje i přes to, že ženy-učitelky jsou zde ve většině, což vlastně určitým způsobem narušuje teorii tokenismu. Tyto jevy by bylo možné vysvětlit skrze zjištění Roth (2004)²³, která tvrdí, že ženy mají ve společnosti obecně nižší status než muži. Muži jsou tedy obecně více ceněni a nejsou penalizováni ani jako tokeni. Tato zjištění korespondují dle mého názoru s tím, že feminizované povoláním je obecně více stigmatizováno než povolání maskulinizované. Často můžeme kolem sebe slyšet, že je někde „příliš žen“, a málokdo spekuluje nad společenskými dopady zaměstnání, kde se vyskytují prakticky jen muži. Převaha žen v určitém prostředí je tedy vnímána jako společensky větší problém než převaha mužů, což koresponduje s částečně stále druhořadým postavením žen v české společnosti.

Co se týče dalšího možné pokračování výzkumu na téma mužů-učitelů v mateřských školách, nabízí se zde několik možností. Určitě by bylo zajímavé zaměřit se více na pozorování například ve dvou či třech mateřských školách, do kterých by se výzkumník či výzkumnice opakovaně vraceli, aby vyzorovali případné rozpory mezi výpověďmi a chováním učitelů i učitelek v mateřských školách či další netušené dimenze působení muže-učitele v mateřské škole. Zároveň by bylo dle mého názoru užitečné provést více rozhovorů se ženami učícími v mateřských školách a hlavně také s rodiči, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, v níž učí muž.²⁴ Takové rozhovory by poskytly odlišnou

²³ Roth ve své studii porovnávala mužské tokeny v ženském povolání a ženské tokeny v mužském povolání.

²⁴ V obou případech rozšíření výzkumu by bylo užitečné zapojit pozorování a zaměřit se při něm především na situace, kdy se učitelky či rodiče setkávají poprvé s mužem-učitelem v mateřské

perspektivu na situaci mužů v tomto zaměstnání a zároveň by podhalily názory české veřejnosti na narušování tradičních genderových kategorií.

Na úplný závěr bych chtěla zmínit prognózu jednoho z informátorů, který věří tomu, že je šance, aby se počet kvalitních mužů-učitelů v mateřských školách zvyšoval. Kladl důraz na to, že již dnes je mužů-učitelů v mateřských školách mnohem víc než před několika málo lety. Tento růst podle něj způsobí do budoucna to, že *„třeba jednou budou mít ti muži odvahu to dělat, když uvidí, že ten počet chlapů ve školkách poroste. Budou se mít za kým přijít poradit a pak se odváží!“* (Vladimír, 32 let, učitel v MŠ). Vidět kolem sebe úspěšné jedince v takovém zaměstnání, které je pro ně jinak netypické, může postupem času mazat hranice toho, co je pro to či ono pohlaví „ne/normální“ a podporovat muže a ženy v jejich „nestandardních“ životních biografiích. Je zde tedy šance, že i muži-učitelé v mateřských školách přispějí svým působením zde ke zvyšující se genderové rovnosti v české společnosti, protože budou častěji nabourávat a rozostřovat genderové hranice.

škole, například při nástupu muže-učitele do mateřské školy nebo při zápisech dětí do mateřských škol.

11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Alvesson, Mats, Yvonne Due Billing. 2009. *Understanding Gender and Organizations*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.

Anderson, Eric. 2009. *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*. New York: Routledge.

Bahenská, Marie. 2005. *Počátky emancipace žen v Čechách: dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri.

Bose, Christine E., Peter H. Rossi. 1983. „Gender and Jobs: Prestige Standings of Occupations as Affected by Gender.“ *American Sociological Review* 48(3): 316-330.

Ciprová, Kristýna. 2008. „Genderové aspekty vzdělávání v ČR.“ Pp. 7-11 in *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies.

Connell, R. W., James W. Messerschmidt. 2005. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society* 19: 829-859.

Čermánková, Marie. 1997. „Postavení žen na trhu práce.“ *Sociologický časopis* 33(3): 389-404.

Červenka, Jan. 2005. *Prestiž povolání*. Tisková zpráva. Praha: CVVM.

Gobyová, Jitka. 1994. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.

Hašková, Hana. 2005. „Pracující matky a genderové role ve výsledcích mezinárodního longitudinálního výzkumu.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 6(1): 22-27.

Havlík, Radomír, Jaroslav Kořa. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Henson, Kevin D., Jackie Krasas Rogers. 2001. "WHY MARCIA YOU'VE CHANGED!": Male Clerical Temporary Workers. Doing Masculinity in a Feminized Occupation." *Gender & Society* 15: 218-238.

Charles, Maria, Karen Bradley. 2002. „Equal but Separate? A Cross-national Study of Sex Segregation in Higher Education.“ *American Sociological Review* 67(4): 573–599.

Jarkovská, Lucie. 2009. „Školní třída pod generovou lupou.“ *Sociologický časopis* 45(4): 727-752.

Jarkovská, Lucie, Kateřina Lišková. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis* 44(4): 683-701.

Kanter, Rosabeth Moss. 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basicbooks.

Korintus, Marta. 2009. „Úkoly a budoucnost služeb péče o děti v Maďarsku.“ *Demografie* 51: 266-273.

Křížková, Alena. 2003. „Kariérní vzorce žen v managementu: Strategie žen v rámci genderového režimu organizace.“ *Sociologický časopis* 39(4): 447–467.

Kubíčková, Klára. 2003. „Matkové: mateřští otcové.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 3-4: 1-4.

Možný, Ivo. 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Rakušanová, Petra. 2006. *Česká politika: Ženy v labyrintu mužů?* Praha: Fórum 50%.

Renzetti, Claire M., Daniel J. Curran. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Roth, Louise. 2004. „The Social Psychology of Tokenism: Status and Homophily Processes on Wall Street.“ *Sociological Perspectives* 47: 189-214.

Sargent, Paul. 2000. „Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers.“ *Men and Masculinities* 2(4): 410-433.

Sevier, Brian, Catherine Ashcraft. 2009. „Be Careful What You Ask For: Exploring the Confusion around and Usefulness of the Male Teacher as Male Role Model Discourse.“ *Men and Masculinities* 11(5):533-557.

Smetáčková, Irena. 2005. „Gender a osobnost člověka.“ Pp. 18-25 in *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost.

Šmausová, Gerlinda. 2002. „Proti tvrdošíjně představě o ontické povaze gender a pohlaví.“ *Sociální studia* 7: 15-27.

Šmídová, Iva. 2009. „Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie.“ *Sociologický časopis* 45(4):707-726.

Taylor, Catherine J. 2010. „Occupational Sex Composition and the Gendered Availability of Workplace Support.“ *Gender & Society* 24: 189-212.

Turco, J. Catherine. 2010. „Cultural Foundations of Tokenism: Evidence from the Leveraged Buyout Industry“. *American Sociological Review* 75(6): 894-913.

Václavíková Helšusová, Lenka. 2007. „Učitelské sbory z genderové perspektivy.“ Pp. 37-43 in *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.

Valentová, Marie, Iva Šmídová, Tomáš Katrňák. 2007. „Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanostní: mezinárodní srovnání.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 8(2): 43-52.

Weiss, Petr. 2002. *Sexuální deviace*. Praha: Portál.

West, Candace, Don H. Zimmerman. 2008. „Dělat gender.“ *Sociální studia* 1 (5): 99-120.

Wharton, Amy S., James N. Baron. 1987. „So Happy Together? The Impact of Gender Segregation on Men at Work.“ *American Sociological Review* 52(5): 574-587.

Williams, Christine L. 1992. „The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions.“ *Social Problems* 39(3): 253-267.

Wingfield, Adia Harvey. 2009. „Racializing the Glass Escalator: Reconsidering Men's Experiences with Woman's Work.“ *Gender and Society* 23(1): 5-26.

Yoder, Janice D. 1991. „Rethinking Tokenism: Looking Beyond Numbers.“ *Gender and Society* 5: 178-192.

12 INTERNETOVÉ ZDROJE

Český statistický úřad. 2013. *Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví*. [online] [cit. 2. 12. 2013]. Dostupné na: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/\\$File/1413123302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/$File/1413123302.pdf).

Český statistický úřad. 2012. *Mezinárodní srovnání - podíly studujících žen (ISCED 5-6) v jednotlivých oborech, 2010*. [online] [cit. 3. 12. 2013]. Dostupné na: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369191/\\$File/1413123317.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369191/$File/1413123317.pdf).

Český statistický úřad. 2012. *Studenti vysokých škol podle skupin oborů v akademickém roce 2011/2012*. [online] [cit. 3. 12. 2013]. Dostupné na:

[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369181/\\$File/1413123311.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F000369181/$File/1413123311.pdf).

13 RESUMÉ

This thesis is focused on men who work in one of the most feminized occupation in the Czech Republic, on men working in kindergartens. These men disrupt the “normal” gender biographies, because they have chosen the occupation that is predominantly occupied by women. It can be seen as they are, in other words, doing the “women’s work”. The research of this thesis is based on qualitative research that includes seventeen semi-structured interviews with male-teachers and participant observation in selected kindergartens.

This thesis detects the journey of men to the profession of teacher in kindergarten, experience of these men and the gender arrangement in this feminized occupation. It was discovered that situation of male-teachers in kindergartens is full of various contradictions. Male-teachers identify differences between men and women and they work with this differentiation but simultaneously they are aware that this dualism does not work in reality so easily and that human beings are oscillating between two sides of the gender continuum.

There is also a large demand for men in kindergartens; they are taking in with enthusiasm and expectation of change. But at the same time, they face ambiguous reactions in connection with gender stereotypes of today, in concrete terms with the cultural ideal of hegemonic masculinity and the male breadwinner model. In general, however, male-teachers in kindergartens are not so penalized for disturbing gender norms and they are not exposed to animosity like, for example, they female counterparts in occupations where men dominate.

14 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Okruhy témat pro rozhovory (výčet otázek není úplný ale spíše orientační)

Učitelská profese

- Jak jste se dostal k povolání učitele v mateřské škole?
- Přijde vám toto povolání něčím specifické?
- Měl jste nějakou předchozí zkušenost s prací s malými dětmi?
- Jaké bylo studium předškolní pedagogiky/Co jste dělal předtím?
- Vnímáte zaměstnání vyučujícího v mateřské škole jako „ženské“ zaměstnání?
- Jaké byly reakce kolegyň vašich kolegyň, když jste nastoupil do mateřské školy?

Rodinná situace

- Máte vlastní děti?
- Vystačíte s platem učitele v mateřské škole?
- Jste ve vaší domácnosti živitelem rodiny? Jak to koresponduje s tím, že pracujete v „ženském“ zaměstnání?
- Jaká byla reakce vašich blízkých na to, jakému povolání se chcete věnovat?

Předsudky

- Jste si vědom nějakých předsudků spojených s postavou muže-učitele v mateřské škole? Jakých?
- Jak na vaše povolání reagují vaši známí či kamarádi?
- Jaké byly reakce rodičů, když vás viděli ve školce?
- Proč si myslíte, že tak málo mužů učí v mateřských školách?

- Nemají vaše kolegyně či maminky dětí pocit, že lépe zvládnete problémové chlapce?

Maskulinita

- Chovají se k vám rodiče/děti jinak než k vašim kolegyním?
- Liší se váš přístup k dětem od přístupu vašich kolegyň?
- Máte pocit, že byste měl fungovat jako „správný vzor“? Přizpůsobujete tomu nějak své chování?

Tokenismus

- Plynou vám nějaké výhody či nevýhody z toho, že jste ve školce jediný muž?
- Přešly na vás ve školce automaticky tzv. „mužské“ povinnosti? Co například?
- Jak by to podle vás vypadalo, kdyby ve školce bylo více mužů než žen? Co by se změnilo?