

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

Gender v pedagogické praxi: zaměřeno

na mateřské školy

Bc. Markéta Hájková

Plzeň 2016

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Diplomová práce

Gender v pedagogické praxi: zaměřeno

na mateřské školy

Bc. Markéta Hájková

Vedoucí práce:

Mgr. Ema Hrešanová, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2016

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.

Plzeň, duben 2016

.....

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Emě Hrešanové, Ph.D., a to především za vřelý přístup a poskytování cenných rad v průběhu zpracovávání práce. Velmi bych také chtěla poděkovat Mgr. Nině Fárové za zpětnou vazbu a podnětné komentáře k vylepšení kvality práce.

Velké díky patří paní ředitelce a zástupkyni paní ředitelky, které mi umožnily přístup do mateřských škol, a také všem účastnicím výzkumu za jejich vstřícný přístup, přátelskou atmosféru a ochotu se do výzkumu zapojit. V neposlední řadě patří velké díky mé rodině a blízkým, kteří mě během celého studia podporovali.

Děkuji.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	GENDER	4
3	GENDEROVÁ SOCIALIZACE	8
4	GENDER A KURIKULUM	12
	4.1 Gender ve výzkumu vzdělávání	14
5	METODOLOGIE	21
	5.1 Etnografický výzkum	21
	5.2 Výzkumný vzorek a vstup do terénu	24
	5.3 Etika výzkumu	26
	5.4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	29
6	ZACHÁZENÍ S GENDEREM V KAŽDODENNOSTI	31
	6.1 Dělení prostoru	31
	6.2 Chvála a napomínání	34
	6.3 Oslovování dětí a vyvolávání	39
	6.4 Přiřazování značek	44
	6.5 „Řízená aktivita“	46
	6.6 Paní učitelka vypráví pohádku	50
7	ROLE VĚKU A GENDERU	55

8	ROZDÍLNOSTI MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI?	61
9	PŘEKRAČOVÁNÍ GENDEROVÉHO ŘÁDU	68
10	ZÁVĚR	76
11	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
12	RESUMÉ	92
13	PŘÍLOHY	94
13.1	Příloha 1	94
13.2	Příloha 2	96
13.3	Příloha 3	97
13.4	Příloha 4	103

1 ÚVOD

„Ve školce mě automaticky strkali ke kočárkům. Já jsem si chtěla hrát třeba s autama nebo s kostkami a to bylo tak, Alenko, ty si tamhle jdi hrát s panenkama a nikdo se mě neptal, jestli chci.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Alena, MŠB TR1)

Mateřská škola hraje bezesporu významnou roli při formování genderové identity dítěte. Zároveň je to právě období předškolního věku, které je v tomto procesu klíčové [Kanka et al. 2013: 1295]. Výpověď paní učitelky Aleny¹ reflektuje, že děti se v mateřských školách mohou setkávat s řadou genderově stereotypních přístupů předávaných rovněž pedagogy a pedagožkami. V dnešní době však můžeme zaznamenávat řadu tendencí, jež mají snahu takovýmito „nespravedlnostem“ zabránit. Jednou z nich je i nemalé množství pedagogických příruček, které jsou v českém kontextu dostupné [např. Smetáčková 2006, 2007; Babanová, Miškolci 2007; Jarkovská 2005].

Tyto příručky mají snahu zmapovat současný stav vzdělávacího systému, a popřípadě upozornit na některé nedostatky reprodukcí genderové stereotypy a navrhnout současným, ale i budoucím pedagogům/žkám, jak s těmito problémy mohou pracovat. Často hovoří o tématech jako genderově necitlivé učebnice (obsah i ilustrace), genderově necitlivý jazyk (generické maskulinum), věnování různého času a pozornosti chlapcům a dívkám ze strany pedagogů/žek, různé posuzování výsledků chlapců a dívek, předkládání tradičních vzorů, genderovanost prostoru atd. V příručkách se rovněž můžeme setkat se snahou přiblížit problematiku genderu a genderové socializace jako takové, nebo také s příklady genderově citlivých aktivit, které mohou být zařazeny jako průřezová témata do již existujících školních osnov.

Podle příruček mohou tedy pedagogové a pedagožky vytvářet genderově citlivou výuku, pokud si genderové stereotypy budou uvědomovat a budou

¹ Použité jméno pedagožky je pseudonymem.

se snažit o jejich odstranění. Lucie Jarkovská [2013: 42-44] však takovéto aplikování genderově senzitivní výuky problematizuje. Podle jejího názoru by pedagogové a pedagožky neměli být jedinými nositeli pravdy, protože tak znemožňují dětem vyjádřit vlastní názor. Genderově citlivá výchova má tudíž reflektovat pluralitu maskulinit a femininit, umožňovat dětem vlastní volbu a „nevnucovat“ pouze jediný správný obraz.

Cílem mé práce však není aplikovat myšlenky genderově citlivé výchovy do praxe, jako je tomu u výše zmíněných příruček, ale ukázat, jak gender v rámci vzdělávacího procesu v mateřských školách funguje. Podobně je tomu tak i u řady jiných odborných textů na obdobné téma. Odborných prací zaměřujících se přímo na gender ve vztahu ke vzdělávání v mateřských školách však není příliš mnoho. Přesto zájem o tuto oblast roste, zejména u vysokoškolských studentů/tek v podobě závěrečných bakalářských či diplomových prací.

V rámci naší katedry sociologie se tímto tématem zabývala Martina Kopová [2012] či Nina Fárová [2014]. Martina Kopová se ve své práci snažila odhalit, jak děti pracují se svým genderem, jak samotný pojem gender chápou. Zároveň se zaměřila na genderovou socializaci ze strany rodičů, stejně jako vliv pedagožek v mateřské škole [Kopová 2012: 2]. Nina Fárová se pak speciálně zaměřila na mužské učitele v mateřské škole. Cílem její práce bylo zjistit, jak se muži dostávají k povolání učitele v mateřské škole, jak sami na sebe nahlíží v tomto prostoru a jaké jsou jejich zkušenosti ve vztahu k tomuto povolání [Fárová 2014: 3].

Domnívám se, že i má práce by mohla obohatit stávající diskusi, i když se zabývá tématem, které již na naší katedře v rámci závěrečných prací bylo řešeno. Předkládaná práce totiž nenásleduje specifické zaměření se na mužské učitele, jako tomu bylo u Niny Fárové, a zároveň si klade jiné cíle, než si stanovila ve své práci Martina Kopová.

Hlavním cílem mé práce je zaměřit se na pedagožky, interakce mezi nimi a dětmi a různé aktivity probíhající v rámci MŠ ve vztahu k genderové dimenzi. Cílem je zjistit, jak pedagožky ve dvou mateřských školách zachází s genderem v rámci každodenní interakce. Zároveň si práce klade za cíl odhalit, jaké představy zastávají pedagožky ohledně rozdílnosti mezi chlapci a dívkami a jaké postoje zaujímají k překračování genderového řádu ze strany dětí v mateřské škole.

Teoreticky mě v tomto kontextu inspiroval text autorů Candace West a Don H. Zimmerman [(1987) 2008], kteří hovoří o genderu jako o opakovaném, interakčním a situačním konání. Zároveň mne po teoretické stránce inspirovaly také texty Judith Butler [(1990) 2003] či Kateřiny Zábrodské [2009], hovořící o myšlenkách změny, narušování genderového pořádku, dekonstrukce, a tedy i překračování připsaných binárních rolí mužského a ženského (otázka objevování a akceptace jinakosti a mnohosti).

Teorie genderu v mé práci hraje stěžejní roli, a proto bych se ráda v následující části zaměřila na osvětlení tohoto pojmu. Dále představím socializační teorie a otázku genderu ve vzdělávání. Poté se již soustředím na samotný empirický výzkum, který vychází z etnografického přístupu. Empirická část je následně rozdělena do čtyř částí. První se snaží zmapovat to, jakým způsobem pedagožky zachází s genderem v každodennosti. Následující část poukazuje na důležitost věku v interakci mezi pedagožkami a dětmi. Dále se empirická část zabývá tím, jak pedagožky nahlíží na rozdílnost mezi chlapci a dívkami. Poslední část zobrazuje pohled pedagožek na překračování genderového řádu dětmi.

2 GENDER

Abychom se blíže mohli zabývat otázkou genderu v pedagogické praxi, je důležité si nejprve vymežit onen základním pojem, tedy *gender*. Jandourek uvádí definici genderu odkazující k sociálním aspektům pohlaví, kdy lidé se musí jako muži a ženy naučit jednat [Jandourek 2001: 90]. Přístupů k genderu, které tuto zjednodušující definici dále rozvádějí, však existuje mnoho. V této kapitole proto představím přístupy West a Zimmerman [(1987) 2008] a také Butler [(1990) 2003] či Zábrodské [2009], které má práce kombinuje.

Podle West a Zimmerman [(1987) 2008] jsou gender stejně jako pohlaví sociálními konstrukty. Konkrétněji rozdělují *pohlaví*, *pohlavní kategorii* a *gender* jako nezávislé prvky, mezi kterými lze nalézt vztahy. *Pohlaví* je chápáno jako soubor „sociálně schválených biologických kritérií, které vedou ke klasifikaci osob jako mužů a žen“ [ibid: 100]. *Pohlavní kategorií* rozumí autoři soubor znaků, které umožňují přiřadit jedince v rámci každodenní interakce k jedné ze dvou kategorií, muže či ženy [ibid: 100]. Takovými kritérii zařazení mohou být např. oblečení, účes, tón hlasu, chůze atd. Jedinci tak v rámci každodennosti provádějí akt kategorizace, jenž je sociálně determinován, a snaží se o své vlastní zařazení do mužské či ženské pohlavní kategorie, a zároveň k přiřazení ostatních do jedné z těchto kategorií [ibid: 105-106].

Gender je autory chápán jako činnost „zvládání situačního jednání ve světle normativního souboru postojů a činností odpovídajících jednotlivým pohlavním kategoriím“ [West, Zimmerman (1987) 2008: 101]. Hovoříme zde tedy o neustálém procesu „dělání genderu“ („doing gender“), který se odehrává v rámci každodenních sociálních interakcí a který je ovlivňován situacemi, v nichž se jedinec nachází [ibid: 107]. Podle autorů je důležité uvědomit si, že interakční rovina souvisí také s rovinou institucionální. Prostřednictvím institucionálního uspořádání dochází k udržování rozdílů

na základě pohlavních kategorií a tyto rozdíly jsou reprodukovány a legitimizovány díky interakčnímu procesu [ibid: 115-116]. Zasazení do jedné z pohlavních kategorií je nahlíženo jako relevantní a je vyžadováno, neboť se tak jedinci stávají čitelnými a mohou být podle této kategorie dále posuzováni. Dělat gender pak znamená chovat se s „rizikem genderového posuzování“, nikoli nutně se podřizovat normativním pojetím maskulinity nebo femininity [ibid: 108].

Od interakcionistického přístupu West a Zimmerman [(1987) 2008] se nyní přesuneme k přístupu poststrukturalnímu. Jedna z významných autorek, která v kontextu tohoto přístupu promýšlí problematiku genderu, je Judith Butler. Podle Butler [(1990) 2003] pohlaví, stejně jako gender, je sociálně konstruováno. Přemýšlení o pohlaví a genderu se tedy odvíjí od sociálních a kulturních praktik dané společnosti, diskurzu a společenských hodnot poplatných pro danou dobu [ibid: 21-23]. Na gender autorka nahlíží jako na jednání a chování jedinců, které není v žádném čase stejné a stabilní, a tudíž se neustále „odehrává“. Zároveň hovoří o potřebě genderové rozpoznatelnosti jedince pro vlastní okolí. V tomto případě jsou akceptováni takoví jedinci, kteří odpovídají systému „povinné heterosexuality“, jež zařazuje jedince do jedné z binárních kategorií mužského a ženského. Institucionalizovaný pojem povinné heterosexuality totiž utváří gender jako binární opozitum, kdy mužské a ženské se od sebe liší, což se rovněž uplatňuje skrze heterosexuální touhy. Rozpoznatelní jsou takoví jedinci, kteří udržují stabilitu mezi pohlavím, genderem, sexuálními praktikami a touhou. Některé genderové identity však této návaznosti mezi jednotlivými prvky neodpovídají, překračují binárnost, a ztrácejí tak na „kulturní srozumitelnosti“, čímž dochází k narušení „genderového pořádku“ [ibid: 34-44].

Otázku genderu v kontextu poststrukturalistického přístupu promýšlí rovněž Kateřina Zábrodská [2009]. O „post“ teoriích obecně lze dle této autorky hovořit v intencích „třetí vlny feminismu“, jež přináší myšlenku

proměnlivosti a nestálosti, důraz na situační konstrukci genderu či mocenské vztahy. Zábrodská hovoří o třetí vlně jako „dekonstruktivní“, neboť v tomto případě je kategorie ženy nahlížena jako plurální a otevřená různým významům. Ústřední snahou těchto směrů je narušení („dekonstrukce“) binarity muž/žena, která vytváří iluzi existence dvou vzájemně se vylučujících, vnitřně stabilních a hierarchických pólů. Empirický výzkum pak může sledovat, jak jsou tyto binární hierarchické struktury udržovány v daných situacích a jak dochází k jejich dekonstrukci. Dekonstruktivní empirický výzkum má snahu odhalit a upozornit na alternativní možnosti „žitelnosti“ [ibid: 21-23].

Nejvíce pozornosti věnuje autorka právě feministickému poststrukturalismu. Tento směr se snaží odhalit, jak jsou genderové vztahy utvářeny, reprodukovány a narušovány. Ve vztahu k instituci školy hovoří autorka o „genderově diferencujícím diskurzu“, který přiřazuje dívkám a chlapcům genderově stereotypní předpoklady (dívky jsou pilné a pracovité, chlapci jsou lhostejní k výuce, problémoví, avšak nadaní, s potenciálem). Feministický poststrukturalismus chápe takovýto diskurz jako reprodukcí mocenské nerovnosti vyhovující zájmům hegemonní maskulinity. Pro feministický poststrukturalismus je proto důležité poukazovat nejen na mocenské nerovnosti mezi muži a ženami a jejich reprodukci. Důležité je rovněž soustředit se na objevování jinakosti, mnohosti a zlomů v dominantních genderových diskurzech. Poststrukturální výzkum proto pracuje s alternativními zdroji vědění a změny [Zábrodská 2009: 28-29].

Moje práce tedy bude teoreticky inspirována právě interakcionistickým přístupem a také přístupem poststrukturálním. Domnívám se totiž, že je důležité všimnout si každodenního a situačního procesu „dělání“ genderu v rámci interakcí mezi dětmi a pedagožkami. Zároveň považuji za důležité zajímat se také o narušování binarit genderového pořádku, a tudíž i objevování jinakosti a mnohosti. Tento pohled nahlížím jako podstatný

také proto, že považuji za důležité odhalovat potenciál genderově citlivé výchovy, která respektuje právě alternativu, pluralitu a vlastní volbu dětí [Jarkovská 2013: 43-44].

3 GENDEROVÁ SOCIALIZACE

To, jak se jedinci stávají muži a ženami, je možné sledovat prostřednictvím genderové socializace. Socializaci obecně můžeme chápat jako nikdy nekončící proces, díky němuž jsou jedinci zařazováni do společnosti a učí se daným normám a hodnotám, bez nichž by ve společnosti jen stěží obstáli. Genderová socializace pak hovoří o skutečnosti, že se jedinci od narození vzhledem ke svému pohlaví učí způsobům chování, rolím, hodnotám a vlastnostem, které jsou asociovány s maskulinitou a femininitou v dané kultuře [Ashcraft, Belgrave 2005: 6].

Socializaci tudíž můžeme vnímat jako přenos hodnot a norem od socializujícího jedince jako aktivního subjektu k socializovanému, jenž je chápán jako objekt pasivní. V mém případě bychom mohli hovořit o přenosu hodnot a norem od pedagožek k dětem v mateřských školách. Tento přístup je však často kritizován, neboť neuvažuje aktivní účast dítěte [Jarkovská 2013: 27]. Důležité je uvědomit si, že děti samotné nejsou v rámci socializace pasivními jednotkami, neboť ony samotné nerozumí realitě méně než dospělí, ale rozumějí jí jiným, vlastním způsobem [Kessler, McKenna 1978: 82].

V porozumění tomu, jak se děti učí, co je gender, že existují gendery dva a jaké chování by měly vzhledem ke svému genderu přijmout, nám může pomoci několik základních teorií. Konkrétněji hovoříme o psychoanalytické teorii, teorii sociálního učení a kognitivně vývojové teorii [Kessler, McKenna 1978: 84]. Jako zásadní pro svou práci hodnotím zejména poslední dvě jmenované teorie, a proto je nyní blíže představím.

Teorie sociálního učení hovoří podle Mischela [1966] o imitaci a identifikaci se s jedinci a jejich jednáním v každodenním životě. Podle této teorie se dítě pozorováním učí jak mužskému, tak ženskému chování, nicméně skrze odměňování, nebo naopak trestání konkrétního chování je posouváno k adekvátnímu genderovému jednání. Díky těmto prostředkům

odměn a trestů se děti učí zobecňování genderových rozdílů, a to prostřednictvím vlastních zkušeností a neustálého pozorování symbolických modelů v běžném životě (následování efektivního a odměňovaného modelu jednání). Tak dochází k označování určitého chování jako adekvátního nebo neadekvátního pro dané pohlaví a dítě se naučí pochopit následky toho, pokud v dané společnosti ony genderové hranice překročí [ibid: 57 - 61]. Mischel například ukazuje, že chlapci jsou odměňováni za schopnost řešit problémy a čelit faktům. Oproti tomu dívky jsou kritizovány za vysoká očekávání, protože sebevědomé jednání, které dívka vyjadřuje chlubením, je hodnoceno jako nefemininní [ibid: 71]. Dítě, které se genderovým standardům naučí, je následně aplikuje taktéž na další jedince [ibid: 65].

Teorie sociálního učení je kritizována zejména za to, že nereflkuje osobnostní charakteristiky a osobní směřování jedinců v procesu socializace. Naopak jednání jedinců je nahlíženo jako regulované a ovlivňované určitými stimuly, které je dále formují v genderové identitě [Mischel 1966: 62]. Důležité je tedy uvědomit si, že děti konstruují genderové jednání a vlastní genderovou identitu také prostřednictvím vlastních pravidel, pomocí kterých genderu rozumí [Kessler, McKenna 1978: 95]. Tuto problematiku dobře reflektuje kognitivně vývojová teorie.

Kognitivně vývojová teorie zohledňuje různou podobu myšlení a vnímání reality dospělého a dítěte, které prochází různými na sobě navazujícími vývojovými stádii [Piaget, Inhelderová 1997]. Kognitivně vývojovou teorií ve vztahu k genderu se blíže zabývá Lawrence Kohlberg [1966], který navazuje na myšlenky Jeana Piageta a dále je rozvíjí.

Kohlberg hovoří o kognitivní organizaci genderu jako ukotvené ve fyzických kategoriích [Kohlberg 1966: 82]. Podle tohoto autora dítě kolem druhého až třetího věku života přijímá fakt, že vnější svět je rozdělen na muže a ženy, a zároveň přijímá označení sebe sama jako dívky či

chlapce. Na základě fyzických charakteristik zobecňuje toto označení i na ostatní, což však provádí ne vždy správně a systematicky. Kolem čtvrtého roku dítě označuje gender podle fyzických aspektů, jakými jsou např. oblečení, účes. Teprve mezi čtvrtým až pátým rokem je dítě schopné označit druhé jako muže či ženu bez pomýlení. Během šestého až sedmého roku si dítě uvědomuje, že bytí chlapcem nebo dívkou je stálé, neměnné, napříč časem i situacemi. Tato jistota vede k utvoření konstantní genderové identity [ibid: 93-96]. Vzhledem ke stabilní genderové identitě se následně dívky vztahují k jiným dívkám a také ženám a chlapci k jiným chlapcům a mužům. Tedy objevuje se zde směřování k takovým objektům a aktivitám, které odpovídají genderu jedince, neboť kopírují jeho nahlížení sebe sama [Kohlberg 1966 citován in Kessler, McKenna 1978: 97].

Jednou z kritik kognitivně vývojové teorie je, že i když dítě označuje jedince jako muže nebo ženu na základě nějakých důvodů, ještě neznamena, že se za tím neskrývají další aspekty, které jedinec vědomě nevyjadřuje. To však nevypovídá o tom, že o nich neví (např. rozdílné genitálie) [Kessler, McKenna 1978: 98].

V kontextu instituce mateřské školy zohledňují teorii sociálního učení, protože jsou to právě pedagogové a také vrstevníci,² kteří díky prostředkům odměn a trestů formují představy dětí o tom, co smí a nesmí dělat vzhledem ke svému genderu. Některé genderové jednání může být pedagogy, ale i vrstevníky v rámci mateřské školy odměňováno a skrze odměnu i posíleno, čímž dojde k přijetí tohoto jednání jako součásti genderové identity a jeho zobecnění. Jiné genderové chování může být naopak potrestáno jako neadekvátní, neboť neodpovídá labelu chlapce či dívky. Zároveň však také považují za nutné reflektovat, že dítě v mateřské

² Pokud používám v práci označení *vrstevník/ci* podobně jako označení *pedagog/ové, učitel/é*, tak specificky nehovořím pouze o mužích. Tato označení zahrnují jak mužské, tak ženské představitele a představitelky.

škole není v procesu genderové socializace pouze pasivním příjemcem vnějších stimulů, které udávají pedagogové či vrstevníci. I dítě samo pomocí různých prostředků rozumí světu kolem sebe a vybírá si z něj takové informace, které dále interpretuje vlastním způsobem. Proto je pro mne nezbytné uvažovat rovněž v intencích kognitivně vývojové teorie.

4 GENDER A KURIKULUM

V návaznosti na teorii sociálního učení je důležité zmínit, že jedinec je primárně socializován jeho nejbližším okolím, tedy zejména v rámci rodiny, nicméně později vstupuje do jeho života významná socializační instituce v podobě školy. Zde tráví děti významnou část svého dne v interakci s pedagogy, tudíž i učitelé v této instituci hrají důležitou socializační, vzdělávací roli [Solmon, Lee 2008: 229-230]. V mém případě hovoříme o vzdělávacím a socializačním vlivu mateřské školy a zde působících pedagožek.

Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV)³ představuje mateřská škola předškolní instituci, ve které probíhá vzdělávání dětí zpravidla od tří do šesti let. Jde o primární stupeň vzdělání, který je v ČR nepovinný. Předškolní vzdělávání má obdobné cíle jako kterýkoliv jiný stupeň vzdělání. „Orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.“ [Smolíková 2004: 7] RVP PV kromě obecných cílů, které by mateřské školy měly sledovat, předkládá rovněž metody práce (činnosti, hry, pomůcky, které má pedagog využít) nebo vzdělávací oblasti, jimiž by se pedagožky a pedagogové měli řídit [Smolíková 2004]. V tomto případě RVP PV vymezuje jakési „zjevné“ či „formální“ kurikulum, které by mateřské školy měly naplňovat.

Ivan Illich [2001: 98-99] však upozorňuje na to, že v rámci instituce školy dochází ke vzdělávání žáků nikoli jen v rámci daného formálního kurikula, ale také mimo něj (tzv. „skryté kurikulum“). V takovémto systému dochází kromě vzdělávání také k výchově jedinců v souladu se společenskými

³ Jedná se o program, který vymezuje pravidla pro pedagogickou činnost vzdělávání dětí v mateřské škole. Stanovuje vzdělanostní základ, který má sloužit k navázání dalšího vzdělání na základní škole. Z tohoto důvodu se stává podkladem pro další vzdělávací programy ve školách [Smolíková 2004: 6].

normami a způsoby chování i přes to, že učební osnovy výchovu jedince explicitně nezahrnují. Tak dochází k utváření jedinců, kteří odpovídají strukturám společnosti, nevyjímaje oblast genderu. Prostřednictvím skrytého kurikula totiž absorbují děti také řadu postojů, které souvisí s genderovými stereotypy [Kynčlová 2008: 18],⁴ které škola vědomě či nevědomě reprodukuje a přispívá tak k udržování konvenčních genderových orientací [Jarkovská, Lišková 2008: 694].

Na problematiku reprodukování genderových stereotypů v rámci školní instituce upozorňuje například text Sandry Acker [1988]. Acker zdůrazňuje, že škola jako instituce vede děti k bipolárnímu rozlišování mezi mužským a ženským, čemuž napomáhá samotná struktura školy (odlišné uniformy, odlišné aktivity, prostor uvnitř i kolem školy). Učitelé často pracují s genderově stereotypními pohledy a mnohdy si tuto svou pozici ani neuvědomují. Zároveň se genderové stereotypy objevují také v učebnicích a zkušebních materiálech, se kterými přicházejí děti ve školách denně do styku. Rovněž je nutné uvědomit si, že i kdyby samotní učitelé měli iniciativu genderové stereotypy odstranit, mnohdy to není v jejich silách (nemohou vytvářet nové učebnice ani měnit učební plán). Pedagogové také jen zřídka čtou akademické texty a na rozdíl od teorie upřednostňují spíše praxi [ibid: 309-313].

⁴ Genderovým stereotypům můžeme rozumět jako určitým vlastnostem, charakteristikám a rolím, které jsou spojované s ženstvím a mužstvím a reprezentované jako „femininní“ a „maskulinní“. S maskulinitou se pojí charakteristiky, jakými jsou např. agrese, dominance a asertivita. Naopak tradičně vnímanými femininními charakteristikami jsou opečovávání, soucit či závislost [Ashcraft, Belgrave 2005: 6]. Tyto vlastnosti jsou hodnoceny jako dobré, špatné či ne/žádoucí. Například femininní vlastnosti bezmocnosti a pasivity v naší společnosti nabývají nízkého statusu na rozdíl od vysoce hodnocené vlastnosti „ohleduplnosti“ [Kessler, McKenna 1978: 11-12].

4.1 Gender ve výzkumu vzdělávání

Od doby publikování textu Sandry Acker [1988] se i mnoho dalších výzkumů jak v zahraničním, tak českém prostředí zabývalo otázkou genderu a vzdělávání dětí v rámci školního systému. Některé výzkumy stále převážně poukazují na fakt, že instituce školy, ať již se jedná o předškolní, základní, střední či vysokoškolský stupeň vzdělání, reprodukuje spíše tradiční genderové orientace. Naopak v jiných textech se mimo reprodukce genderových stereotypů dozvídáme také o okolnostech a situacích, v rámci nichž může docházet k narušování genderového řádu. Ony výzkumy pak sledují celou řadu různých témat. V této části práce bych tudíž ráda představila oblast studia před/školního vzdělávání z perspektivy sociálních věd a klíčové debaty na tomto poli.

Mnoho textů soustředí svou pozornost na oblast školních předmětů a jejich rozdělení na „chlapecké“ a „dívčí“ [Jarkovská, Lišková 2008: 694; Smetáčková 2009: 11, 13]. Jedním z nich je i matematika, na niž je nahlíženo jako na „chlapecký obor“. Genderový stereotyp v této oblasti předpokládá lepší logické myšlení u chlapců a jejich lepší matematické výkony než u dívek, které pro dobré matematické výsledky musí vyvinout větší úsilí. V tomto kontextu se například ukazuje, že učitelé, kteří zastávají dominantní pojetí genderových stereotypů ve společnosti, nahlíží matematické schopnosti a úsilí žáků v souladu s těmito stereotypy. Zároveň zde ale hraje důležitou roli výkonnostní úroveň studentů, která rozhoduje o dalším přenosu genderových stereotypů pedagogem na žáky [Tiedemann 2002].

Téma školních předmětů nahlížené z genderového hlediska je rovněž zkoumáno ve smyslu jejich vlastního zhodnocení žáky. Například výzkum Becky Francis [2000] poukazuje na fakt, že dívky a chlapci narušují genderově stereotypní představy, pokud hodnotí nejoblíbenější předměty. Chlapci totiž jako nejoblíbenější předmět hodnotí angličtinu, u dívek je

druhým nejčastěji uváděným oblíbeným předmětem matematika. Naopak nejméně oblíbené předměty se ukazují ve výpovědích chlapců a dívek jako více genderově stereotypní. U dívek je nejméně oblíbená matematika a přírodní vědy, u chlapců francouzský jazyk.

Výzkumníci kromě otázky školních předmětů také zaměřují svou pozornost na výběr oborů a s tímto spojenou problematiku genderové segregace. Autoři často hovoří o nadreprezentaci žen v humanitních, či zdravotnických oborech, naopak chlapci převažují v oborech technických [Ciprová 2008: 9; Jarkovská, Lišková 2008: 690-691; Barone 2011]. Zároveň však můžeme hovořit o řadě genderově vyvážených oborů, kterými jsou např. právo, architektura a jiné. Také dělení humanitní vs. vědecké obory nemůžeme nahlížet jako striktně genderově oddělené, neboť se míra genderové nevyváženosti liší jak v rámci humanitních, tak přírodovědných oborů [Barone 2011].

Další debata ohledně genderu a vzdělávání je vedena kolem otázky feminizace učitelského zaměstnání. V tomto kontextu výzkumníci diskutují záležitost dosahování nižších pozic a také platů žen na rozdíl od mužů [Jarkovská, Lišková 2008: 692-693; Pavlík, Smetáčková 2006]. Problematika feminizace učitelského zaměstnání se rovněž vztahuje k různému vlivu na studenty a studentky. Například studie Thomase S. Dee [2006] zastává názor, že pokud je vyučujícím na střední škole žena, pak roste úspěch dívek studentek, naopak úspěchy chlapců v rámci vzdělávání klesají. Tedy chlapci zažívají negativnější dopady, neboť většina vyučujících na střední škole jsou právě ženy.

Motivování mužů k učitelské profesi jako možné východisko však není bezproblémové. Feminizované školství není možné jednoduše odmítnout. Naopak důležité je zohlednit historický kontext, který odhaluje příčiny feminizace školství. Stejně tak je důležité uvědomit si, že muži mají v patriarchální společnosti mocenskou pozici. V tomto kontextu by nástup

mužů učitelů do škol mohl vést k ovlivnění postavení žen učitelek, či dokonce k jejich vytěsnění [Kynčlová 2008: 20].

Objevují se nicméně i takové texty, podle jejichž závěrů nemusí mít pohlaví učitele na vzdělanostní úspěchy chlapců tak fatální vliv. Například studie Sokala et al. [2007], která se snažila odhalit vliv pohlaví učitele na úspěchy ve čtení chlapců, ukázala, že na pohlaví učitele v tomto případě nezáleží.

Často diskutovaným tématem v oblasti genderu a vzdělávání je také nerovné dosahování studijních výsledků mezi chlapci a dívkami. Studie ukazují, že dívky v tomto smyslu překonávají chlapce [Smetáčková 2005: 208-209; Mickelson 1989]. Dosahování lepších výsledků však pro dívky nemusí znamenat nutné zvýhodnění. Příkladem může být neadekvátní zhodnocení na trhu práce [Mickelson 1989: 58]. Dívky se také často setkávají s komentáři zlehčujícími jejich výkony (postrádání logického myšlení, schopnost se látku „našprtat“). Takový přístup může mít na dívky negativní dopad v podobě snížení jejich sebevědomí. Naopak chlapci mohou získat přesvědčení, že jsou navzdory horším známkám považováni za schopnější [Smetáčková 2005: 208-209].

Některé výzkumy přímo zaznamenávají život ve školní třídě optikou genderové komunikace mezi dětmi a pedagogy. Například Sadker a Sadker [1994] ve svém textu poukazují na genderové předpojatosti, které ve svém důsledku znevýhodňují spíše dívky. Autoři totiž ukazují, že učitelé tráví mnohem víc času vyvoláváním chlapců než dívek, zároveň jim věnují více pozornosti a snaží se jim spíše pomáhat, protože „to potřebují“ [ibid 1-6]. Pokud jsou chlapci moc hluční a vykřikují bez zvednutí ruky, učitelé je napomenou, ale jejich chování spíše tolerují. Nevhodný výkřik a špatná odpověď u chlapců následují vysvětlením pedagoga, v čem a proč se žák mýlil. Naopak dívky vykřikují mnohem méně, a pokud ano, pedagog je okamžitě napomene. Takový projev je u

dívek nemístný [ibid: 42-43]. Autoři také upozorňují, že mnohem více prostoru je v učebních osnovách určeno slavným mužům (vynálezčům, spisovatelům atd.) na rozdíl od žen, přičemž učitelé tuto omezenost školních osnov dále reprodukují stejně tak, jako řadu dalších genderových stereotypů (žena má vyšívat, starat se o svůj vzhled, dělat domácí práce, muž má umět pracovat s nářadím a opravovat věci) [ibid: 6-8].

V českém kontextu se také setkáváme s odbornými texty, které podobně jako Sadker a Sadker [1994] zaměřují svou pozornost na zacházení s genderem v interakčním procesu mezi aktéry v rámci každodenního života školní třídy. Za jednu z hlavních představitelk můžeme považovat Lucii Jarkovskou [2006, 2009, 2013], která věnuje svou pozornost prostředí základní školy.

Jarkovská [2009, 2013: 64-90] například poukazuje na fakt, že v rámci školního kolektivu děti akceptují genderový řád. Pokud jej naruší, kolektiv dotyčnou osobu nahlíží jako méně oblíbenou (případ chlapce Vítky). Objevuje se nicméně i možnost, že takový jedinec bude v kolektivu akceptován a bude se těšit dobrému postavení i přes narušování genderového řádu (případ dívky Magdy). Autorka proto upozorňuje na důležitost uznání plurality genderových identit a práce s nimi. V rámci každodennosti školní třídy je rovněž důležité zohlednit, že gender se také prolíná s věkem, rasou a etnicitou, neboť provázanost těchto kategorií se odráží v interakci mezi aktéry.

Autorka věnuje svou pozornost také tomu, jak samotné děti přítomné ve školní třídě o genderu vypovídají. Dochází k závěrům, že děti rozumí genderu ve vztahu k tělesnosti, tedy rozdílnosti mezi mužským a ženským tělem. Zároveň převážně akceptují genderově stereotypní vlastnosti přiřazované mužům a ženám. Autorka nicméně upozorňuje na fakt, že děti nekopírují genderový řád vždy a plošně ve všech případech. Děti samotné občas slučují genderově protichůdné prvky a ukazují tak svůj

vlastní potenciál k otevírání genderových hranic [Jarkovská 2013: 128-165].

Pokud bychom měli shrnout výše zmíněné texty a jejich zaměření, setkáváme se jak v zahraničních, tak v českých textech s takovými tématy jako rozdělení školních předmětů na „chlapecké“ a „dívčí“, volba oboru a s tímto spojená problematika genderové segregace, feminizace školství a její dopad na výchovu a vzdělání či nerovné dosahování školních výsledků. Některé z textů se pak zaměřují přímo na rozumění a zacházení s genderem v rámci každodennosti školních tříd, a to jak ze strany pedagogů, tak i dětí. Tuto linii sledují také texty, jež se soustředí na oblast mateřských škol v českém kontextu.

Studie mateřských škol

V českém, potažmo slovenském prostředí jsou dostupné zejména dva texty, které vypovídají o genderu a vzdělávání v rámci mateřských škol. Jsou jimi práce Lucie Doležalové [2009] a Filagové a Kaščáka [2007]. Obě práce dochází k závěrům, že pedagožky častěji oslovují chlapce, komunikaci s nimi rozvíjejí více než s dívkami, a tudíž chlapcům věnují více pozornosti než dívkám. Nemístné chování u chlapců vnímají pedagožky jako více přijatelné, než pokud takovéto jednání provádí dívka. Od dívek vyžadují pedagožky mnohem větší poslušnost. Chlapce pedagožky více vybízejí k aktivitám vyžadujícím sílu, dívky naopak mají pomáhat druhým dětem, nebo samotným pedagožkám. Autorky a autor také zmiňují, že pedagožky vypovídají o svém jednání jako genderově rovném, což dle jejich názoru však nekoresponduje přímo s jejich jednáním. Lucie Doležalová [2009] navíc poukazuje na stereotypní oslovování chlapců a dívek učitelkami, které koresponduje s vlastnostmi spojenými s maskulinitou či femininitou. Pedagožky dle jejich závěrů rovněž směřují děti k genderově stereotypním hrám (chlapci si mají hrát s letadly a dívky v kuchyňce). Výzkum Filagové a Kaščáka [2007] dále

ukazuje, že pedagožky od chlapců očekávají galantnost (pravidlo pouštět dívky jako první) a od dívek naopak větší zručnost v oblasti uklízení. Podobně častou praktikou pedagožek je třídění dětí do skupin podle pohlaví.

V zahraniční literatuře se objevují obdobné závěry. Například práce Chick, Heilman-Houser, Hunter [2002] ukazuje, že pečovatelky (zde konkrétně v soukromém dětském centru, kde byly zastoupené děti od roka do pěti let) věnují více pozornosti chlapcům než dívkám. Podobně pokud dívky projevují větší aktivitu než chlapci, pečovatelky je spíše napomenou, aby byly více pozorné. Chlapce napomínají méně, neboť k nim aktivní jednání jednoduše patří. Dívky se rovněž spíše setkávají s oceňováním jejich pěkného oblečení, účesu a schopností pečovat a pomáhat, chlapci naopak s oceněním jejich „velikostí“ (označení „velký kluk/chlap“). Autoři dále ukazují, že u dětí se objevují genderové separace v podobě výběru hraček, aktivit a kamarádů či kamarádek. Dívky si spíše hrají společně a jejich aktivity směřují k péči, nakupování či malování, chlapci si naopak více hrají s auty či stříkacími pistolemi.

Důležitými se pro mne staly rovněž poznatky zahraničních textů, které přímo soustředily svou pozornost na představy pedagogů a pedagožek ohledně genderových rolí dětí a na jejich postoje k překračování genderového řádu dětmi. Autorky Cahill a Adams [1997] například ukázaly, že pedagogové/žky zastávají spíše netradiční genderové pohledy. Také spíše tolerují, pokud genderový řád překračují dívky, než pokud se tomu děje u chlapců, a zároveň pokud děti genderový řád překračují, vyvstávají zde obavy z homosexuality. Rovněž se ukazuje, že nejen pedagogové/žky, ale také vrstevníci/ce jsou méně kritičtí, pokud genderový řád narušují dívky na rozdíl od chlapců [Fagot 1977]. Nejsilnější kritika přichází od pedagogů/žek a vrstevníků/cí tehdy, pokud chlapci projevují snahu se „fintit“ [ibid: 905]. Naopak největší posílení

jednání přichází tehdy, pokud dítě jedná na základě jemu příslušnému genderu [Lamb, Easterbrooks, Holden 1980].

Zahraniční texty dále zaměřují svou pozornost na okolnosti, které ovlivňují rozvoj dovedností dětí v mateřské škole, procesy učení se a přejímání genderových stereotypů. Například se ukazuje, že dívky již do mateřské školy vstupují s jistým „náskokem“ na rozdíl od chlapců, a zároveň se zde mnohem více naučí. Důležité je v tomto kontextu rozvoje gramotnosti chlapců a dívek brát v potaz vliv samotných pedagogů/žek [Ready et al. 2005]. Na podmínky, které působí na rozvoj genderově stereotypního chování u dětí v předškolním věku, se soustředí například text Kanka et al. [2013]. Autoři ukazují, že mnohem stereotypnější přístup se objevuje u dívek na rozdíl od chlapců bez ohledu na přímý vliv rodičů. Zároveň důležitou roli hraje také věk dítěte, neboť uvědomování si sociálních norem roste s věkem. Čím jsou děti v předškolním věku starší, tím více si uvědomují nátlak okolí a nutnost přijmout genderově stereotypní chování, které se od nich požaduje.

Výše uvedený přehled studií mateřských škol tudíž naznačuje, že výzkumy spíše sledují linii textů, které soustředí svou pozornost na zacházení s genderem v každodennosti školních tříd. Přehled dále ukazuje, že s otázkou představ pedagogů/žek ohledně genderových rolí popřípadě přístupů k překračování genderového řádu máme možnost se seznámit v zahraničním kontextu, nikoliv však v českém. Obdobně český kontext v porovnání se zahraničním postrádá výzkumy, které zaměřují pozornost na různé vlivy v procesu učení se a přejímání stereotypů dětmi v mateřských školách v intencích genderu.

5 METODOLOGIE

5.1 Etnografický výzkum

Mnou předkládaný výzkum využívá etnografického designu. Etnografický výzkum se zaměřuje na hlubší porozumění dané skupině, jejímu každodennímu životu, jednání, chování a jazyku jejích členů. Objevuje se zde snaha utvořit holistický obraz dané skupiny, porozumět interakcím a sociálním praktikám. Etnografický výzkum můžeme tudíž obecně charakterizovat třemi znaky: delším pobytem v terénu (dlouhodobé účasti se každodenního života), pružnou strategií (situační přizpůsobení výzkumu) a zaznamenáváním pozorovaného, slyšeného a prožitého (následné zpracování záznamů) [Hendl 2005: 117-120].

Podle Šedové [2007: 124] je etnografický výzkum také významnou součástí pedagogického výzkumu. Od 60. let 20. století hovoříme o tzv. „školní etnografii“, která se snaží o porozumění kultuře školy a jejím aktérům. V kontextu České republiky můžeme mluvit o Pražské skupině školní etnografie, která svými longitudinálními výzkumy přináší zajímavá zjištění pro pedagogické obory [ibid: 126]. Tato skupina se snaží „podávat deskriptivní pohled zevnitř školního prostředí a v termínech jeho aktérů“, a to nejčastěji pomocí technik analýzy různých dokumentů, rozhovorů a zúčastněného pozorování.⁵

Zúčastněné pozorování se stalo nezbytnou součástí také mého výzkumu. Zaměřila jsem se na každodenní interakce a jednání mezi pedagožkami a dětmi, ať již se jednalo o samotný prostor třídy i mimo ni (např. vycházky, cvičení mimo budovu mateřské školy, návštěva divadla a jiné). Zúčastněné pozorování probíhalo od září 2015 do prosince 2015. Uskutečnila jsem 26 pozorování, a to vždy od ranních hodin (nejčastěji

⁵ Zdroj: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=onas> (cit. 6. 4. 2016)

kolem osmé hodiny, kdy ve třídě již byla většina dětí) do oběda. Celkem jsem provedla 116 hodin pozorování.

Do tříd jsem vstupovala neformálně oblečená, zapojovala jsem se do aktivit dětí, ať již spontánních nebo také těch, jež zadávaly pedagožky. Zároveň jsem se však nezapojovala vždy do všech aktivit, a tudíž zde byla zřejmá jistá distance. Mohu tedy říci, že z mé strany nedošlo k plnému ztotožnění ani s jednou ze skupin. Leckdy jsem se při hře s dětmi a zapojování se do řízených činností (jako zpěv, tanec, sledování pohádek atd.), cítila jako jedna z nich a vzpomínala tak na doby, kdy jsem sama do mateřské školy chodila. Na druhou stranu jsem ale z této skupiny přecházela ke skupině druhé reprezentované pedagožkami, s nimiž jsem hovořila v průběhu dne o různých věcech, ať již se týkaly mateřské školy a dětí či nikoliv. Do interakcí s pedagožkami jsem vstupovala zejména v době svačin, obědů či vycházek. V některých situacích, i když jsem se tomu snažila vyhnout, jsem dokonce pozici pedagožky také zastupovala. To se týkalo situací, kdy mne jedna z pedagožek poprosila, abych s dětmi dohrála započatou hru, neboť si musela odskočit, nebo situací, kdy jsem byla nucena děti napomínat (pokud jsem byla svědkem ubližování druhému, či vulgárního vyjadřování). Svou pozici jsem tedy nemohla plně ztotožnit ani s vyučujícími, ani s dětmi.

Klíčovými se pro mne kromě pozorování stávaly také neformální či formální rozhovory s pedagožkami. Neformálními rozhovory rozumíme takové, které probíhají při přirozené interakci a otázky jsou generovány spontánně [Hendl 2005: 175]. Formální rozhovory se opíraly o „návod“ (viz Příloha 1) a měly polostrukturovaný charakter. Provedla jsem celkem osm takových rozhovorů s pedagožkami.

Během výzkumu se má pozornost soustředila nejen na pozorování a rozhovory, ale také na různé dokumenty. Jednalo se zejména o ty, které pedagožky využívaly během dne v interakci s dětmi (pohádky, básničky či

pracovní listy). Klíčové pro mne byly i ty, které byly produktem samotných pedagožek. V tomto smyslu hovořím o tabulce, kterou jsem pedagožkám předkládala k vyplnění vždy v průběhu pozorování. Ta obsahovala sloupečky s nadepsanými pojmy *chlapci*, *dívky* a *chlapci a dívky*. Nad tabulkou byl vypsán seznam vlastností, rolí, hraček a dalších věcí stereotypně přiřazovaných k maskulinitě a femininitě, které měly paní učitelky do jednotlivých sloupečků roztřídit (viz Příloha 4 Tabulky 1 - 5). Cílem tohoto „experimentu“ bylo zjistit, jak pedagožky samotné rozumí tomu, co je maskulinní a co femininní.

Data jsem zaznamenávala různými způsoby, zejména prostřednictvím terénních poznámek, v nichž jsem se snažila zachytit pozorované dění dle doporučení Spradleyho [1980: 33-34]. Ten se zmiňuje o třech fázích pozorování: popisném, fokusovaném a selektivním. Nejprve jsem si do terénních poznámek zaznamenávala popisné pozorování, které odráželo mé seznamování s terénem. V této fázi jsem se soustředila na obecný a komplexní popis prostředí, událostí, lidí. Při prvním vstupu do terénu jsem si do terénních poznámek zaznamenávala, jak třída vypadá (rozložení prostoru, umístění hraček atd.), v jakých barvách je laděná, jaké obrázky a nástěnky jsou zde vystavené. Zároveň jsem se zaměřovala na osoby, které do tříd každodenně vstupovaly. Zaznamenávala jsem si skladbu dne, jež měla pravidelný rytmus, činnosti a aktivity, které děti vykonávaly s učitelkami i bez nich. Čím déle jsem strávila v terénu, tím více se mé terénní poznámky ve vztahu k pozorování stávaly fokusované. V tomto smyslu jsem se začínala více soustředit na procesy a problémy, které byly klíčové pro mou výzkumnou otázku. Zajímalo mne tedy především to, jak pedagožky zachází v rámci každodennosti s genderem. Poslední dny pobývání ve třídě pak nabývaly podoby selektivního pozorování, při kterém jsem se soustředila na to, zda skutečně platí jevy, praktiky a procesy, kterých jsem si všímala a zaznamenávala při fokusovanému pozorování. Při psaní terénních poznámek bylo rovněž mou snahou

zaznamenávat pozorování vždy v dané situaci či bezprostředně po ní, aby nedocházelo k jeho zapomínání.

Rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon a následně převáděla do písemné podoby. Důležité pro mne bylo rovněž si zaznamenávat nápady, vlastní chyby a problémy, které se během výzkumu vyskytovaly. K tomu mi sloužil terénní deník.

Jednotlivé záznamy dat v jejich přepsané podobě jsem následně kódovala a text tímto způsobem segmentovala na různé části. Tak začala vyvstávat řada témat, která jsem provazovala vlastními memy, jež se staly prvními kroky interpretace. Tento proces mi usnadnil software ATLAS.ti.

5.2 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Výzkum jsem prováděla ve dvou státních mateřských školách, které jsem zvolila tak, aby jedna z nich prezentovala spíše prostředí menšího města (dále MŠA) a druhá prostředí velkého města (dále MŠB). Tento výběr jsem učinila proto, abych zajistila anonymitu mateřské školy v menším městě, neboť takových mateřských škol není v mém okolí mnoho. Zároveň se pro mne stala důležitá finanční stránka mateřských škol. Předpokládala jsem totiž, že mateřská škola ve větším městě může mít více financí k navštěvování různých akcí a událostí, které mi tak mohly nabídnout další výzkumný materiál.

Od března 2015 jsem se snažila kontaktovat mateřské školy dle mnou stanovených kritérií. Z původních jedenácti kontaktovaných mateřských škol jsem získala přístup do dvou z nich. V MŠA jsem si domluvila přístup s paní ředitelkou, v MŠB pak se zástupkyní paní ředitelky.⁶ Jak paní

⁶ Paní ředitelka v MŠB byla s mým výzkumem taktéž obeznámena, avšak nechtěla se o něj osobně blíže starat. Neměla tedy problém povolit mi přístup do MŠ za předpokladu, že veškerá komunikace bude dále probíhat již jen mezi mnou a paní zástupkyní.

ředitelka v MŠA, tak zástupkyně paní ředitelky v MŠB se mnou následně řešily veškeré záležitosti ohledně termínů návštěv a kontaktování pedagožek o mém výzkumu. Obě dvě mne taktéž seznámily s terénem ještě před tím, než samotný výzkum započal. Provedly mě mateřskou školou, dovolily mi nahlédnout do jednotlivých tříd a seznámily mne s lokací dalších prostor (jako kuchyně, kanceláře, šatny atd.).

Celkem jsem navštívila tři smíšené třídy, které navštěvovaly děti předškolní i tříleté, a dvě třídy věkově homogenní, kde se scházely pouze děti kolem třetího věku života. Ve všech třídách společně spolupracovaly vždy dvě pedagožky, které se střídaly ve dvou směnách. Spolupráce na výzkumu proběhla mezi mnou a osmi pedagožkami v pěti třídách. Věkově se pedagožky pohybovaly v rozmezí 21 - 58 let, většina z nich měla středoškolské pedagogické vzdělání.⁷

Vztahy mezi mnou a pedagožkami byly po celý výzkum přátelsky laděné. Setkala jsem se pouze s jedním problémem, a to jak vycházet s pedagožkami, které se do výzkumu zapojit nechtěly, ale spolupracovaly s pedagožkou, která s výzkumem souhlasila. S tímto případem jsem se setkala v první a druhé navštívené třídě v MŠB. V prvním případě na mne kolegyně paní učitelky Aleny nahlížela s velkou nedůvěrou a odtažitostí. Při každém jejím vstupu do třídy jsem pociťovala, že ve třídě v její přítomnosti zkrátka nemám co dělat. K mému štěstí většinou střídala tato pedagožka Alenu až kolem oběda, tudíž až do oběda jsem s ní mohla být ve třídě. Při příchodu její kolegyně jsem ale třídu vždy opustila. Jiný případ byl ve třídě paní učitelky Terezy. Její kolegyně v době mého pozorování přicházela dopoledne, a tak až do oběda byly ve třídě přítomny obě pedagožky. Kolegyně paní učitelky Terezy však neprojevovala nevoli vzhledem k mé přítomnosti ve třídě, a tedy nebylo z mé strany nutné odejít, pokud vstoupila do třídy.

⁷ Medailonky jednotlivých účastnic uvádím v Příloze 2.

Při vstupování do terénu jsem se rovněž leckdy stávala novým objektem zájmu dětí. Děti mne často žádaly o zapojení se s nimi do her či řízených aktivit a chtěly si se mnou povídat. To však ne vždy bylo učitelkami hodnoceno kladně. Například paní ředitelka v MŠA mě upozornila na to, že pokud přítomnost dětí nepotřebuji přímo ke svému výzkumu, měla bych nechávat děti spíše si hrát mezi sebou, aby se naučily komunikaci mezi vrstevníky. Paní učitelky tedy leckdy hodnotily mou přítomnost jako narušující do té doby, než si na mne děti po pár dnech zvykly.

Nutno dodat, že silnější zájem dětí o mou osobu, a tedy i silnější efekt narušení z mé strany jsem zaznamenávala zejména v MŠA. V MŠB naopak tento zájem nebyl tak intenzivní a leckteré děti jakoby mou přítomnost ve třídě ani nezaznamenávaly. Domnívám se, že situace byly v MŠA a MŠB v tomto smyslu různé proto, že v MŠB se děti intenzivně setkávaly s řadou praktikantů/tek. Děti tudíž nevnímaly přítomnost nového člověka jako jakési zpestření, na rozdíl od MŠA, kde takové množství praktikantů/tek nebylo na denním pořádku.

Zároveň však tento blízký vztah dětí k mé osobě v MŠA můj výzkum učinil citově náročný. Za dobu mého pobytu jsem si k dětem utvořila poměrně silná citová pouta, zejména pak v první, ale i druhé navštívené třídě MŠA. O to obtížnější byl můj přechod z MŠA do MŠB. Stalo se tak pro mne jistou úlevou, že děti v MŠB ke mně již takovou náklonnost neprojevovaly.

5.3 Etika výzkumu

Promýšlení etiky hodnotím jako nedílnou součást výzkumu. Z počátku bylo nezbytné zajistit souhlas s účastí na výzkumu. Při vstupu do terénu jsem se snažila získat tzv. „poučený souhlas“ („informed consent“), a to, aby všichni, kteří se výzkumu účastní, byli seznámeni s tím, čeho se výzkum týká, a se svou účastí souhlasili [Švaříček 2007: 46]. V mém případě jsem od osob, které mi umožnily přístup do mateřských škol (v

MŠA paní ředitelka, v MŠB zástupkyně paní ředitelky), získávala informovaný souhlas písemný. Považovala jsem za nezbytné mít písemně potvrzený doklad o spolupráci právě od osob odpovědných za chod mateřských škol. Tito „gate keepři“, jež ode mne získali informaci, čeho se daný výzkum bude týkat, následně informace předali pedagožkám, které se mohly rozhodnout, zda se do výzkumu zapojí, či nikoli.

Při prvním vstupu do tříd se často stávalo, že jsme s pedagožkami souhlas ještě dojednávaly, tedy zda jim skutečně nevadí má přítomnost ve třídě a zda mohu výzkum skutečně provést. Zároveň během mého pobytu ve třídě se pedagožky samy doptávaly, čím se vlastně můj výzkum blíže zabývá a zda správně porozuměly tomu, co si na nástěnce přečetly, nebo co jim bylo ústně předáno. Často samy dohledávaly informace na internetu, které se mnou následně rozebíraly, neboť se dle jejich slov s takovýmto tématem neselekaly ani na školách, ani při školeních. Takto byl informovaný souhlas dojednáván na interpersonální rovině, kdy účastníci postupně pronikají do toho, čeho se výzkum týká, a rozhodují se, zda se na něm budou podílet [Guillemin, Gillam 2004: odst. 27]. Zároveň si ale uvědomuji, že výraznější obeznámení pedagožek s mým tématem práce mohlo vést k jistému omezení, a to zkrácení jejich pozdějšího chování při pozorování nebo výpovědí při rozhovorech.

Nezbytné bylo rovněž zajištění soukromí a anonymity jak mateřských škol, tak přítomných pedagožek a dětí. Proto jsem lokalizace mateřských škol v práci blíže nespécifikovala, nejmenovala a jména pedagožek a dětí vždy v rámci dané třídy anonymizovala.

Během výzkumu jsem se nicméně potýkala i s několika etickými obtížemi. Vzhledem k tomu, že jsem byla přítomná hrám dětí, nemohla jsem nezaznamenat chování a komunikaci mezi nimi. Tak vyvstala řada důležitých aspektů týkajících se zacházení s genderem právě ze strany dětí v komunikaci s pedagožkami, ale i mezi dětmi samotnými. Tímto

jsem se odchýlila od svého primárního záměru cílit svou pozornost pouze na dospělé osoby v podobě pedagožek a vyhnout se eticky citlivé oblasti provádění výzkumu přímo s malými dětmi. Etické komise velice přísně hodnotí výzkumné designy, které zaměřují svou pozornost na děti, a mnoho výzkumníků od takovýchto výzkumů kvůli komplikovanosti uskutečnění raději odstoupí. Nejedná se však pouze o formální etická pravidla, která zajistí, aby byl výzkum eticky správný. Důležitá je rovněž kontextuální povaha etiky [Gabb 2010].

Podle Guillemin a Gillam [2004] si výzkumník může dopředu zajistit různé formuláře a snažit se dopředu vše odhadnout („procedurální etika“). Můžeme se nicméně setkat i s nečekanými situacemi, které mohou ovlivnit vývoj našeho výzkumu a které tudíž musíme promýšlet vždy v jeho průběhu („etika v praxi“). Problematickou se tedy pro mne stala otázka, zda se mám vzdát záznamů pro mne důležitého a zajímavého zacházení s genderem ze strany dětí, protože jsem na začátku nezískala informovaný souhlas od rodičů. V tomto případě mne situace mého výzkumu vedla ke dvěma myšlenkám, proč rodiče zpětně neinformovat. Za prvé jsem si uvědomovala, že pokud budu hovořit o dětech a jejich interakcích a chování ve vztahu k genderu, tak spíše jen okrajově, abych tak nastínila nemožnost přemýšlet o nich jako o pasivních objektech při formování genderové identity. Pedagožky a jejich zacházení s genderem stejně jako jeho rozumění z jejich strany byly pro mne stále primárním cílem výzkumu. Zároveň jsem se obávala, že pokud by někteří z rodičů s mou přítomností ve třídě nesouhlasili, musela bych výzkum ukončit, čímž bych přišla o nelehce získaný přístup do MŠ a jednotlivých tříd.

Kromě důležitosti informování a získání souhlasu od rodičů je dle řady badatelů nezbytné taktéž dotázat se samotných dětí, zda se chtějí či nechtějí výzkumu účastnit [Heintz 2012: 88]. A zde se setkávám s dalším problémem. Za prvé jsem do tříd vstupovala s předpokladem, že se na děti samotné vůbec zaměřovat nebudu. Za druhé jsem při každém vstupu

do třídy byla pedagožkami dětem představená jako „kamarádka“, která se přišla za dětmi podívat, jak jsou hodné a hezky si hrají, což následně preferuje ve své škole. Pro děti, které jsou zvyklé zejména na praktikantky z pedagogických škol, bylo toto vysvětlení mé přítomnosti srozumitelné, nicméně došlo tím k zastření mé skutečné role ve třídě.

Předem postihnout veškeré etické problémy se mi jednoduše v plném rozsahu nepovedlo, o to důležitější bylo etické zhodnocování situací, do kterých jsem se dostávala, a neustálá snaha o ohleduplné a lidské jednání s druhými bez manipulací či zneužívání [Guillemin, Gillam 2004: odst. 6]. V tomto kontextu jsem usilovala o to, aby má přítomnost ve třídě neměla na děti negativní dopad. Snažila jsem se k dětem přistupovat vždy citlivě a přátelsky. Konverzace, hry a aktivity dětí jsem nemanipulovala směrem k tématu genderu. Pokud jsem se rozhodla o dětech vypovídat, snažila jsem se vybírat záznamy takových situací, které děti samotné nepoškodí či se nebudou zaměřovat na citlivá témata, která jsem se během výzkumu ve vztahu k dětem rovněž dozvíдалa. Zároveň jsem taková témata s dětmi nikdy nerozebírala. Rovněž jsem se snažila, aby má přítomnost ve třídě byla přínosem jak pro děti, tak pro pedagožky a nedocházelo tak z mé strany k pouhému „vykořisťování“. Dětem mohla být má přítomnost ve třídě kompenzována vyhovováním jejich přáním k zapojování se s nimi do her či je naučit hrát novým. Naopak pedagožkám mohla má přítomnost vypomoci v tom smyslu, že jsem děti mohla zabavit, pomoci při řízených činnostech, s oblékáním atd.

5.4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je odhalit, jak pedagožky v interakci s dětmi v rámci různých situací a aktivit zachází s genderem, jaké představy a postoje ohledně genderu zastávají ve vztahu k rozdílům mezi chlapci a dívkami a překračování genderového řádu, a to v kontextu dvou mateřských škol. Konkrétně jsem si položila tyto výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem pedagožky v každodennosti mateřské školy zacházejí s genderem?
2. Jaké představy ohledně rozdílnosti chlapců a dívek pedagožky zastávají? Co považují pedagožky za maskulinní a femininní?
3. Jaké postoje zaujímají pedagožky k překračování genderového řádu dětmi v MŠ? Kdo nebo co překračování genderového řádu dle pedagožek dětem umožňuje?

6 ZACHÁZENÍ S GENDEREM V KAŽDODENNOSTI

Gender v každodennosti nelze chápat jednoduše jako soubor vlastností a rolí. Naopak se jedná o neustálé a interakční konání [West, Zimmerman (1987) 2008: 102]. V prostředí mateřských škol můžeme hovořit o takovémto interakčním procesu mezi dětmi a jejich pedagogy/žkami. V této kapitole budu blíže demonstrovat několik oblastí, při nichž pedagožky ve dvou mateřských školách zacházejí s genderem určitým způsobem, a tímto se stávají součástí procesu „dělání genderu“ dětí [West, Zimmerman (1987) 2008]. Konkrétněji se jedná o oblasti dělení prostoru, chvály a napomínání, oslovování a vyvolávání, přiřazování značek, řízené činnosti a pohádek.⁸

6.1 Dělení prostoru

Při prvním vstupu do tříd bylo na první pohled viditelné podobné dělení prostoru. Nacházel se zde větší a volnější prostor, který sloužil ke hře dětí a provádění řízených činností jako tanec, zpěv, cvičení či ranní vítání. Další část tvořil prostor s linoleem, kde se nacházely stolečky, u kterých děti svačily a obědvaly. Dále zde byla šatna, prostor se záchody, umyvadly a sprchovým koutem a také místnost, kde paní kuchařky dětem vydávaly jídlo. Umístěním hraček a oddělením prostoru nábytkem ve třídách rovněž vznikaly takzvané „koutky“. Ty bychom mohli vzhledem k hračkám a s nimi spojenými rolemi rozdělit na „dívčí“ a „chlapecké“. Mezi tzv. „dívčí koutky“ můžeme řadit zejména koutek kuchyňský, který představoval prostor spojený s vařením, nakupováním, žehlením a péčí. Za „dívčí“ bychom mohli považovat také koutek kadeřnický, který

⁸ Ráda bych také krátce představila, jak s genderem zacházejí v rámci každodennosti děti samotné, a to v oblasti spontánních her. Důležité je totiž reflektovat, že děti „dělají gender“ nejen v interakci s pedagožkami, ale také s vrstevníky. Zároveň do socializačního procesu vstupují jako aktivní činitelé a konstruují genderovou identitu podle vlastních pravidel. Vzhledem k tomu, že tato část výzkumu nebyla primárním záměrem mé práce, uvádím zjištěné poznatky v Příloze 3.

reprezentoval oblast krásy. „Chlapecký koutek“ by naopak mohl představovat technicky zaměřený prostor s auty a velkými stavebnicemi.

Takto dělený prostor symbolicky odkazující k mužům nebo ženám, vede k tomu, že se v něm sdružují spíše dívky nebo spíše chlapci. Symbolické spojení prostoru s jedním pohlavím má totiž za následek pocit nepatřičnosti druhého pohlaví v tomto prostoru [Jarkovská, Smetáčková 2006: 17]. Dívky tak mohou nabývat přesvědčení, že kuchyňský koutek a kadeřnický koutek je jejich doménou, naopak chlapci takto mohou uvažovat o koutku s auty a velkými stavebnicemi.

V tomto přesvědčení je mohly pedagožky podpořit v situacích, kdy dívky směřovaly při úklidu do kuchyňského či kadeřnického koutku a chlapce do koutku s velkými auty a stavebnicemi. Takové tendence jsem zaznamenala tehdy, kdy pedagožky nebyly obeznámeny s tím, v jakém prostoru a s čím si dítě hrálo, nebo tuto jeho hru považovaly za krátkodobou.

„Vy, holčičky, se zvedněte a jděte pomoci uklízet do kuchyňky.... Matěji, ty si to běž uklidit dozadu, tam sis stavěl.“ Matěj si celé dopoledne stavěl s dalšími chlapci s velkými kostkami, pak si však také chvíli hrál s dívkami na kadeřníka, ale k úklidu této hry ho pedagožka nevyzvala. (Přepis pozorování, pedagožka Marie, MŠA TR 1)

Také slovní vyjadřování pedagožek o prostoru leckdy směřovalo k podpoře jeho tradičního genderového vnímání. Nejčastěji se tomu tak dělo ve vztahu k prostoru kuchyně, který pedagožky vnímaly jako ženský prostor. *„Může maminka třeba naházet brambory do rejže? Nebo čočku do mouky? Ne. I v kuchyni má maminka pro všechno svoje místo.“ (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TR2)*

Podle Spain [1993: 140] striktní dělení prostoru na mužské a ženské části může vést k tomu, že ženy mají menší možnost naučit se mužským rolím a naopak. Dochází tak k udržování stratifikačního systému, který je založený na tom, že ženské role nabývají ve společnosti nižšího statusu

než role mužské. Spain ale zároveň upozorňuje, že lidé konstruují prostor a mohou tedy konstruovat i jeho možnou proměnlivost, která je cestou ke zlepšení statusu žen [ibid: 147]. Obdobně pedagožky v jistých situacích dětem nabízely možnost uvažovat o herním prostoru a s ním spojenými genderovými rolami jako o nestriktně genderově rozdělených.

Pedagožky například akceptovaly hru v koutcích, které stereotypně neodpovídaly genderu dítěte, a zároveň záměrně nesměrovaly hru dívek do „dívčího“ prostoru v podobě kuchyňského či kadeřnického koutku a hru chlapců do „chlapeckého“ prostoru s velkými auty a stavebnicemi. Děti tímto mohly nabýt přesvědčení, že prostorové dělení dle genderu není tak striktní, neboť pedagožky nelpí na jeho zachování. O proměnlivosti genderového dělení prostoru je mohly pedagožky utvrdit také v situacích, kdy směrovaly chlapce k úklidu do tzv. „dívčích“ prostorů a dívky do tzv. „chlapeckého“ prostoru. K tomu docházelo v situacích, kdy pedagožky zaznamenaly, v jakém z prostorů si dítě převážně hrálo.

„Tak děti, uklízíme! Ano?“ Klára na Aleše – „Takže běž a umej to nádobí a uklid', kam patří ano?“ (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠA TR 1)

„Marcelka se Zorkou! Tady jste si hrály, tak to uklid'ťe!“ Hrály si celé dopoledne se stavebnicí a autem. (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

Problematika herního prostoru a jeho genderového třídění pak nabývala jiných rozměrů ve věkově homogenních třídách, kde byly děti nejmenší, tzv. „tříletáci“. Prostor zde totiž nebyl jasně dělen do koutků, jako tomu bylo ve třídách smíšených, což umožnilo, aby se například kuchyňská linka potkávala se stavebnicemi, auty, kočárky anebo motorkami.

Za dveřmi se nachází druhá část třídy s kobercem. Zde najdeme v pravém rohu od dveří kuchyňskou linku a také molitanová sedátka. Dále jsou zde skříňky a v nich umístěné molitanové kytičky a plastové kostky. Na těchto skříňkách jsou položena velká auta. Před skříňkami jsou zaparkované kočárky a také odrážecí motorky. (Přepis pozorování, MŠB TR2)

Děti ve věkově homogenních třídách tudíž více než ve smíšených třídách nemusely nabývat přesvědčení, že péče je záležitost dívek a technika

záležitostí chlapců, neboť se tyto role (reprezentované hračkami a nábytkem) mezi sebou potkávaly v genderově jasně nevyhraněných prostorech, které symbolicky neodkazovaly ani k dívkám, ani k chlapcům.⁹

6.2 Chvála a napomínání

Důležitou součástí každodenní praxe pedagožek bylo také napomínání a chválení dětí. Výzkumy ukazují, že v kontextu chvály učitelé/ky oceňují dívky především za upravenost, pěkný vzhled, pomoc druhým, pořádnost [Chick, Heilman-Houser, Hunter 2002: 151], svědomitost, píli, slušné chování, kázeň. Chlapce naopak pozitivně oceňují za odvahu, fantazii, originalitu řešení [Valdrová 2006: 41], za správné odpovědi [Sadker, Sadker, Klein 1991: 300], sílu a velikost [Chick, Heilman-Houser, Hunter 2002: 152]. V mém případě však pedagožky v předmětu chvály spíše rozdílly nečinily.

Například za píli, kterou děti mohly projevovat vykonáním určité činnosti „navíc“, chválily pedagožky jak dívky, tak chlapce.

„Já pochválím Štěpánku, protože krásně uklízí.“ Uklízí hračky, se kterými si sama vůbec nehrála. (Přepis pozorování, pedagožka Lenka, MŠB TR3)

„A chválím Robina, že uklízí ty pastelky.“ Uklízí po všech dětech pastelky ze stolů. (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3).

Podobně za svědomité a poctivé plnění aktivit při řízených činnostech, ať se jednalo o cvičení, tanec či malování, chválily pedagožky dívky i chlapce. *„No, krása, Soni, úplně nádherně jsi to nakreslila, jsi šikovná. Tak super, Jindro, krásný, parádní, tak dobrý, Leničko.“ (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2).*

Chvála dívek stejně jako chlapců rovněž přicházela v situacích, kdy děti projevovaly poslušnost a kázeň. *Když jsme se vrátili zpět do třídy, paní*

⁹ Nutné je však reflektovat, že tříleté děti se během svého pobytu v mateřské škole později dostanou do smíšených tříd, kde se s genderovaným herním prostorem také setkají.

učitelka všechny pochválila, jak dole hezky a tiše čekaly na ostatní děti, jak jim řekla, a za odměnu dostaly bonbon. (Přepis pozorování, pedagožka Alena, MŠB TR1) Také za pořádnost pozitivně oceňovaly pedagožky dívky i chlapce. *Všechny děti uklízí a paní učitelka všechny chválí, jak to nakonec pěkně uklidily. (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2)* Rovněž za správné odpovědi chválily pedagožky jak chlapce, tak dívky. *Paní učitelka čte pohádku a dává dětem otázky, zda si pohádku pamatují. Chválí Zorku, že si pohádku pamatuje, také pochválila Samuela, že si vzpomněl. (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TR2)* Za projevy síly také nepřicházelo pozitivní ocenění výhradně k chlapcům, ale také k dívkám.

Samuel a Leoš odnášejí auta z koberce na své místo do koutku se stavebnicemi a auty, odnáší jich vícero najednou. Daniela - „No, hezky, tolik kusů, paráda, no a Ema taky, paráda, no super a Mirka, no ty si taky silák, hezky dva kusy.“ (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

Podle Aina a Cameron [2011: 13] mají pedagogové a pedagožky prostřednictvím chvály silný vliv na to, jak budou děti samotné gender nahlížet. Pokud například chválí dívky za pořádnost a chlapce naopak za sílu, pak v dětech posilují obrazy genderových stereotypů. Mnou provedené pozorování v mateřských školách ukázalo, že pedagožky za projevy síly, píle, snaživosti, poslušnosti, pořádnosti a jiné chválí jak chlapce, tak dívky. Tímto mohou děti nabýt přesvědčení, že tyto vlastnosti nejsou pouze doménou dívek nebo chlapců.

Zaznamenala jsem však i situaci, kdy se rozdíl v předmětu chvály chlapců a dívek objevil. Bylo tomu tak v MŠA ve třídě pedagožek Kláry a Marie, kdy došlo k pozitivnějšímu ohodnocení zpěvu dívek než chlapců, i přesto, že obě skupiny zpívaly stejně dobře.

Děvčata zpívala jako první. Poté, co dozpívala, byla pochválená. Klára – „Holky, výborný, kluci, zatleskáme jim, jo?“ Následně měli zpívat chlapci. Poté, co kluci dozpívali, paní učitelka Marie kluky pochválila, že to bylo pěkné, ale už nevyzvala holky, aby zatleskaly klukům. Paní učitelka Klára řekla, že na to, že kluků je tolik, tedy víc než dívek, tak to mohlo být lepší. Z mého pohledu však podali chlapci stejně dobrý výkon jako dívky. (Přepis pozorování, pedagožky Klára a Marie, MŠA TR 1)

Větší pochválení dívek za zpěv, umocněné výzvou chlapců, aby jim zatleskali, mohla u dětí posílit genderově stereotypní obraz, že zpěv je dívčí záležitost [Harrison, Welch, Adler 2012: 7]. Pedagogové/žky obecně nevnímají zpěv chlapců stejně dobrý jako zpěv dívek, naopak dívky jsou dle jejich názoru ve zpěvu lepší. Zároveň předpokládají, že tuto aktivitu nemají chlapci v oblíbě právě tolik jako dívky [Green 1993 citována in Hall 2005: 7]. Z tohoto důvodu mohly pedagožky na zpěv chlapců nahlížet méně pozitivně, neboť předpokládaly, že chlapci budou mít větší tendence jej „odbyť“.

Ve třídách nicméně nezněla pouze chvála, ale také napomínání. Výzkumy často ukazují, že pedagogové a pedagožky v tomto kontextu vykazují spíše stereotypní chování, které se projevuje očekáváním, že dívky se budou chovat slušněji a tišeji [Valdrová 2006: 41]. Například pokud jsou chlapci hluční a vykřikují, je toto jejich chování spíše tolerováno, než když vykřikují dívky. V takových situacích pedagogové/žky dívky okamžitě napomenou, neboť u dívek je podobné jednání nemístné [Sadker, Sadker 1994: 43].

Za hlučné projevování a přílišné povídání však pedagožky v mnou pozorovaných mateřských školách napomínaly jak chlapce, tak dívky.

„Děti, ale stáhněte to volume! Jste ukřižovaný!“ (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)

„Alexi, ale platí, že když budete mluvit, tak vám dám pracovní list a koukat se nebudete.“ Dívají se na pohádku v televizi. „Lucinku se Sandrou asi rozsadím!“ (Přepis pozorování, pedagožka Lenka, MŠB TR3)

Za vykřikování leckdy pedagožky nenapomínaly děti vůbec. To se týkalo situací, kdy pedagožky vznesly nějakou otázku a čekaly, kdo z dětí se vyjádří. Vykřikování také učitelky tolerovaly, pokud některé z dětí po delším rozmýšlení neznalo odpověď na vznesenou otázku a jiné dítě ji za něj zodpovědělo. Pokárání jak dívek, tak chlapců naopak přicházelo

tehdy, když děti vykřikovaly odpovědi za děti jiné, které byly vyvolány, ale nestihly se samy vyjádřit.

„Matěji, co sis vybral?“ Jedna z dívek vykřikla, že je to švestka. „Pšt! Co sis vybral?“ Dívky vykřikují, že švestku. „Pšt! To má říkat Matěj!“ (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2)

Poté, co jsou odpadky roztříděné, probírá paní učitelka s dětmi, co je na tom roztřídění špatné, kde se děti netrefily. Renata - „Co tam je špatně, Klárko?“ Děti ji ani nenechají odpovědět, hlavně Štěpán se Standou pořád vykřikují správné odpovědi, i když nebyli vyvoláni. „Standu už jsem poslala dvakrát za dveře! Nebudeš tu křičet!“ (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)

Z výše uvedeného tudíž vyplývá, že pedagožky prostřednictvím napomínání narušovaly stereotypní očekávání, že dívky mají být tišší a nevykřikovat. Podobně tomu bylo u předpokladu, že dívky by se měly chovat „slušněji“ než chlapci [Valdrová 2006: 41]. Příkladem mohou být situace, kdy děti projevovaly agresivitu v podobě ubližování druhým dětem. Pokud děti takové jednání projevovaly, pedagožky jej netolerovaly chlapcům ani dívkám.

Na vycházce zlobil opět Vítek. Neposlouchal paní učitelku, neodpovídal jí na dotaz, proč strkal do dívek před ním, a tak mu udělila trest, že si nebude hrát a bude celou dobu stát u ní. Později přiběhla za paní učitelkou plačící Monika a s ní i Karolína, která prý Moniku praštila do obličeje. Karolína však svou vinu pedagožce přiznat nechtěla. Paní učitelka ji proto potrestala tím, že si nebude hrát a bude stát u ní. (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

Pedagožky také napomínaly chlapce stejně jako dívky, pokud se projevovali v bojových hrách.

„A Tondo, nebojujeme mezi sebou, ano?“ (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

„Simono, ty zase bojuješ?... Tak toho nech.“ (Přepis pozorování, pedagožka Lenka, MŠB TR3)

Podobně tomu bylo i u chování, které mělo za následek ničení hraček.

„Pavlíku, nekopej do toho! Járo, já tě viděla, že jsi to shodil!“ (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2)

„Alice, nemlat' do těch hraček! Od kdy se tohle dělá? Od kdy se mlátí do hraček tyčkou?“ (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2)

Můžeme si všimnout, že pedagožky neměly v jednotlivých situacích tendenci napomínat dívky více než chlapce, ani je osočovat v tom smyslu, že jsou dívkami a měly by se podle toho chovat, protože dívky zkrátka nezlobí. Tímto se dívkám nesnažily vnucovat femininní rysy slušnosti, klidnosti či jemnosti. Naopak, paní učitelky jejich činnost negativně zhodnotily a dívky napomenuly stejně, jako by ji provedl chlapec. V těchto případech pedagožky jakoby neuvažovaly o těchto dívkách jednoduše jako o po/slušnějších, ale zkrátka jako o takových, které v rámci své individuality také mohou zlobit, a to ve stejných situacích jako někteří chlapci. Tím paní učitelky narušují předpoklad, že pokud dívky porušují řád a přibližují se tak chlapeckému stylu chování, je toto jejich chování označeno za nevhodné, neboť je „nedívčí“ [Mac an Ghail, Haywood 2007: 100].

Pedagožky se nicméně zároveň navracely k potvrzování genderově stereotypního pohledu na dívky jako po/slušnější a klidnější, a to v situacích, kdy se dívky dostaly do potyčky s chlapcem, a pedagožka nepostřehla původce daného prohřešku. V těchto situacích pedagožky oslovily jako první dívku, nebo ji přímo pokáraly, zatímco chlapcům se toto oslovení nebo pokárání vyhnulo. *„Evi, co tam děláte!“ Štouchají se s jedním z chlapců, ale paní učitelka napomene ji, nikoli onoho chlapce. (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)* V tomto případě jakoby paní učitelky vnímaly jako nemístné, aby se dívka prala s jinými chlapci. Toto jednání je naopak u chlapců spíše přehlédnuto, neboť u nich se podobné chování považuje za „normální“ a „přirozené“ [Evans, Davies 2000: 267]. Tím pedagožky reprodukují pohled, že dívky mají zastávat roli hodných a poslušných a chlapce svým jednáním spíše umravňovat [Doležalová 2009: 172].

6.3 Oslovování dětí a vyvolávání

Oslovování dětí pedagožkami v mateřských školách jako nedílná součást každodenních interakcí rovněž může nést určité genderové znaky. Například výzkum Lucie Doležalové [2009: 171-172] ukázal, že v mateřské škole se děti často setkávají s generickými maskuliny v podobě oslovení *předškoláci* nebo *malí školáci*, která tudíž opomíjejí ženské zástupkyně. Dívky se setkávají se zdrobněným označením a oslovením, která se odvíjejí od stereotypního vnímání femininity v naší společnosti (jemnost, citlivost, krása). Chlapci se naopak setkávají se zdrobněnými tvary oslovení v nižším věku a dalšími oslovením, která korespondují s tradičně vnímanými maskulinními vlastnostmi (jako je například síla).

Nejinak tomu bylo i v mém případě. Kromě běžného hromadného oslovení *kluci*, *holky* a poměrně často užívaného generického maskulina v podobě oslovení *předškoláci*, jsem se setkávala u dívek se zdrobněným oslovením *holčičky* a u mladších chlapců s oslovením *tajtrlíčku*. Další oslovování dívek často korespondovalo s femininními vlastnostmi, jak těmi pozitivně vnímanými jako je krása (*krásko*, *krasomilo*, *kočko*, *nádhero*), vznešenost a jemnost (*královno*, *princezno*), tak těmi negativními, jako je upovídánost, klevetění, přílišný zájem o své okolí (*kecalo*, *kvočny*, *kráčmery*, *brebentilko*, *starostky*). U chlapců naopak oslovení odráželo pozitivně vnímané maskulinní vlastnosti, jako je statnost, vyspělost (*chlape/í*) nebo milostné, heterosexuální projevy (*milovníku*). Naopak negativně bychom mohli vnímat ta oslovení, která se pojila s mužskou nevyzrálostí (*mladíku*). Můžeme říci, že také zde se ukazuje, že pedagožky mohou svým přístupem výrazně ovlivnit, jaké genderové obrazy si děti budou osvojovat [Aina, Cameron 2011: 13]. V tomto kontextu předávají dětem představy o rozdílech mezi chlapci a dívkami, a to v intencích normativního genderového řádu.

Výzkumy dále hovoří o tom, že pedagogové/žky oslovují dívky výrazy, které jsou spojovány s projevy náklonnosti a lásky (např. *miláčku, drahousku*) [Chick, Heilman-Houser, Hunter 2002: 152]. Má pozorování však ukázala, že oslovování dětí pojící se s projevy náklonnosti, jako *zlatíčko/ka, miláčku/kové, milánkové*¹⁰, *lásko/ky*, směřovaly pedagožky jak k chlapcům, tak k dívkám. Dále záleželo na kontextu, v němž pedagožky oslovení použily. Pokud dané oslovení směřovaly k jednomu konkrétnímu dítěti, nabývalo převážně pozitivních konotací. *Jedné z holčiček přinesla maminka kartáček. Tereza – „Já ti tam ten kartáček odnesu, jo, miláčku?“ Odnáší ho do umývárny. (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2)* Pokud však oslovení směřovaly k dětem jako celku, často se pojilo s konotacemi negativními. *„Tak miláčkové, vraťte se a uklidte ten koberec.“ (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2)*

Oslovování dětí ve smyslu jejich vyvolávání prováděly pedagožky ve všech třídách spíše rovnoměrně, bez ohledu na to, zda se jednalo o dívku nebo chlapce. Dětem pedagožky věnovaly stejnou pozornost a umožňovaly jim vyjádřit svůj názor bez rozdílu. Většinou totiž paní učitelky nevyvolávaly děti jednotlivě, ale spíše vznášely dotaz všeobecně, a čekaly, kdo přijde s odpovědí.

Eva - „Tak děti, jakpak se jmenovala ta pohádka?“ Děti – „O omluvě.“ Eva – „Správně, a omlouváte se kamarádovi?“ Děti – „Ano.“ Eva – „No, já myslím, že asi ne vždycky, že jo? Co když vám někdo něco rozbije, co řeknete?“ Děti - „To nevádí.“ Eva – „Ano, řeknete, to nevádí, příště už budeš dávat pozor. A když se špatně zachováte?“ Děti – „Promiň.“ Eva – „Řeknete, promiň.“ (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TR 2)

Stejně tak jsem ve většině případů nezaznamenala nespravedlnost ve vyvolávání chlapců a dívek jako jednotlivců, a to i přesto, že často chlapci početně převažovali nad dívkami.

„Tak co dělala o víkendu Štěpánka? A jak se měl o víkendu Petr? A jak se o víkendu měla Tereza? Robin mi poví, co dělal, a co dělal Standa? A co

¹⁰ Oslovení *milánku* v jednotném čísle jsem ve třídách nikde nezaznamenala.

Lucinka?...“ Vyvolané děti odpověděly. (Přepis pozorování, pedagožka Lenka, MŠB TR3)

Pedagožky se naopak ve většině situací spíše snažily dát příležitost k vyjádření co možná nejvíce dětem a nejlépe všem. Objevovaly se například snahy do diskusí zapojovat nejen živější a průbojnější děti, které často vykřikovaly, ale také děti, které byly spíše klidné a neměly tendenci se hlasitě projevovat. Naopak jejich schopností bylo hezky se hlásit a nevykřikovat.

Paní učitelka vyvolává kluky i holky, aby řekli svou odpověď, spravedlivě podle toho, kdo nevykřikuje a svou odpověď ještě neřekl. Renata - „Tak ještě koukám, kdo se krásně hlásí a nevykřikuje, tak zkusím Lucinku, David, Sandra, Štěpánko...“ (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)

Zejména u paní učitelka Renaty jsem se ve třídě setkala s takovým principem vyvolávání, který vždy umožnil všem dětem se vyjádřit. Děti v tomto případě seděly v kroužku a paní učitelka posílala dokola plyšového ježka. Každé z dětí, které drželo plyšového ježka v ruce, vyjádřilo svůj názor a poslalo ježka dál.

Pak si děti mají sednout dokola, paní učitelka posílá plyšového ježka a každý má říci, za co by se dneska pochválil. Renata - „Za co by se pochválil Standa? Za co Simča? Za co by se pochválila Lucinka? Za co by se pochválil Štěpán? Za co by se pochválil David? Za co by se pochválila Terežka? Za co by se pochválila Helenka? Za co by se pochválil Ondra?...“ Děti vždy na otázku odpovídají. (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)

V těchto případech se mé závěry ve většině případů neslučují se závěry Filagové a Kaščáka [2007: 128], Doležalové [2009: 171] či Sadker a Sadker [1994: 1], dle kterých jsou chlapci všeobecně vyvolávání častěji než dívky, a tím je jim věnováno více pozornosti. Zaznamenala jsem však i takové situace, kdy pedagožka ve vyvolávání skutečně upřednostnila chlapce. Jednalo se o událost, kdy děti měly komentovat pohádku o drakovi, kterou jim paní učitelka předchozí den četla.

Paní učitelka Renata se ptá dětí, co včera četla za pohádku, děti jí hromadně odpovídaly, že o drakovi. Renata – „Dobře, dobře, já teď budu vyvolávat, tak, Bertíku, co s tím drakem ten chlapec v pohádce udělal?“

Berte, jak to bylo, jakýho draka měl ten Vlád'a?" Bertík odpovídá. „A proč měl, Stando, Frantíkova draka?" Neodpovídá. „Co Štěpáne?" Štěpán odpovídá. „A jak přišel k drakovi, Robine?" Odpovídá. „A kdo mu ho ukradl?" František vykřikne, že to byl František. „Správně Františku, a co udělali?" (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)

V tomto případě jako by paní učitelka spíše zhodnotila pohádku o drakovi jako záležitost, kterou by si chlapci mohli lépe zapamatovat než dívky, a tedy mohla pohádku chápat jako spíše chlapeckou záležitost. Toto se odráželo i v samotném chování některých z chlapců, kteří byli v debatě živější, měli snahu více se hlásit a vkládat se tak do debaty víc než dívky, které přílišnou aktivitu neprojevovaly.

Nejdříve jsem nedokázala přijít na jediný důvod, proč by paní učitelka měla přistupovat k činnosti pouštění papírového draka jako výhradní záležitosti hochů. Proto jsem dohledala onu pohádku s názvem *Vládův drak* [Petiška 2009], jejímuž čtení jsem nebyla přítomná, a všimla jsem si, že celá pohádka vlastně pojednává o dvou chlapcích, kteří se skupinou jiných chlapců pouštějí draky. Hlavní zápletkou je situace, kdy jeden z chlapců draka vyrobit uměl a druhý ne, a proto mu jej ukradl. Podle této pohádky je tudíž výroba draků a jejich pouštění právě záležitostmi hochů. Dívky v této pohádce nefigurují vůbec. Z tohoto důvodu mohla pedagožka přistoupit k vyvolávání hochů, neboť jsou to právě chlapci, nikoliv dívky, na něž se pohádka zaměřuje.

Na problematiku nižšího zastoupení dívčích představitelk v knihách pro děti upozornili také ve svém textu McCabe et al. [2011], kteří analyzovali 5618 knih publikovaných v USA během dvacátého století. Dle jejich názoru právě absence dívčích představitelk a nadreprezentace mužských postav, a to zejména v hlavních rolích, může v dětech vzbuzovat menší důležitost nebo zajímavost dívek (dívky nezastupují hlavní roli ve společnosti) než chlapců, čímž dochází k posilování genderového řádu.

Podobně tomu bylo i u vyvolávání k odpovědím na otázky ohledně pohádky, na které děti byly v divadle a já s nimi, v níž shodou okolností figuroval také drak, nicméně nejednalo se o draka papírového, ale draka jako pohádkové postavy. I zde, pokud paní učitelka někoho vyvolala k výpovědi, pak to byli právě chlapci. V tomto případě byla ale iniciativa ostatních dětí ve snaze zapojit se do debaty větší, nevyjímaje dívky, které měly snahu mnohem více své odpovědi vykřikovat spolu s ostatními.

Paní učitelka Renata probírá s dětmi pohádku. Renata – „A děti, byl tam drak takový, o kterém tady celou dobu ve školce mluvíme?“ Mluvili o draku papírovém. Některé děti křičí, že ano, jiné, že ne. Renata – „Tak jak teda? Tak Robine, byl tam ten drak?“ Robin – „Jo.“ Renata – „A co takový drak jí?“ Děti – „Maso!“ Renata – „A Františku, jaký maso?“ Děti – „Princezny.“ Renata – „A proč ten drak princeznu nesní, kdo se objeví?“ Děti – „Rytíři.“ Renata – „Tak správně, rytíři.“ (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)

Část příběhu, kde se vyskytoval drak jako pohádková bytost, mohly pedagožky chápat jako záležitost chlapců. Draci totiž přinášejí do příběhu nebezpečí, akci a dobrodružství, což je stereotypně vnímáno jako žánr, který více zajímá chlapce než dívky [Quaiser-Pohl, Geiser, Lehmann 2006: 616]. Právě z tohoto důvodu mohla paní učitelka vyzývat k diskusi spíše chlapce, neboť se domnívala, že je toto téma zaujalo a budou tedy o něm rádi debatovat. U dívek naopak mohla předpokládat, že je bude více zajímat milostná část příběhu, neboť s romantikou se nakládá jako se stereotypně ženskou záležitostí [viz např. Buijzen, Valkenburg 2002].

Ve vztahu k vyvolávání jsem rovněž byla přítomná takovým situacím, kdy vyvolané děti neznaly správnou odpověď na vznesenou otázku, nebo neodpověděly vůbec. Následně na to spontánně zareagovaly ostatní děti s touhou na otázku odpovědět. V těchto situacích jsem se setkávala s tendencemi pedagožek více vyzdvihovat správnou odpověď chlapců, na rozdíl od dívek.

Tereza – „Tak, Járo, co sis vybral?“ Jára – „Jahodu.“ Tereza – „Ted’ Pavlík. Co sis vybral?“ Neví odpověď. Alice – „To je hruška.“ Tereza – „Tak, dobře ti Alice poradila.“ (Přepis pozorování, pedagožka Tereza, MŠB TR2)

Eva – „Zdeňku, jaké bylo to první pravidlo?“ Zdeněk neví. Eva – „No, kdybys poslouchal, tak to víš.“ Leoš vykřikne správnou odpověď. Eva – „No, Leoš to zachránil! Leoš je šikovnej kluk.“ (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TŘ2)

Správná odpověď u dívky byla tedy komentována spíše stroze („*Tak, dobře ti Alice poradila*“). Oproti tomu u chlapců následuje nějaký dovětek, který podtrhuje mnohem více jejich úspěch v podobě správné odpovědi („*No, Leoš to zachránil! Leoš je šikovnej kluk!*“). V tomto případě jako by se od dívek očekávala větší pozornost ohledně probírané problematiky, a tedy i správné odpovědi na vznesené otázky jsou z jejich strany nahlíženy spíše jako samozřejmé. Naopak u chlapců je očekávána menší pozornost, a proto mohou mít pedagožky tendenci jejich správné odpovědi více vyzdvihnout. V tomto případě se může jednat o jakýsi pozitivní údiv ve vztahu ke správné odpovědi chlapce, který tím prokázal, že předešlý výklad poslouchal. Jak ukázal výzkum Younger, Warrington, Williams [1999: 328-329], na chlapce je pedagogicky nahlíženo spíše jako na ty, kteří o výuku jeví menší zájem, jsou roztěkaní, spíše ruší a jsou nesoustředění, o to však více potřebují pozornosti ze strany pedagoga a podpory ke vzdělávání, na rozdíl od dívek. Ty jsou naopak nahlíženy jako více soustředěné, organizované a schopné samostatného studia.

6.4 Přiřazování značek

Pokaždé, když jsem procházela do tříd přes šatny, nešlo si nevšimnout, že každé dítě má svoji značku. Tato značka často sloužila i k označení židličky, na které mělo dané dítě sedět, při třídění dětí, které půjdou a které nepůjdou spát po obědě, k označení ručníků nebo hrníčků atd. Nejprve jsem si myslela, že děti si mohou značku vybrat samy. Nicméně paní učitelky mi vysvětlily, že tomu tak není.

Od paní učitelky Daniely jsem se dozvěděla, že děti si nevybírají značky samy, ale že jim je přidělují před začátkem roku. Paní učitelka mi sdělila, že by chlapcům například nepřiradily modrý džbánek s červenou kytkou, nebo princeznu s korunou. To by jim prý neudělaly. Oproti tomu u obrázků, co jsou univerzální, jako třeba lachtan, včela, tak tam je to prý jedno. Sama

*paní učitelka Daniela mi řekla, že tady asi platí i to moje genderové dělení.
(Přepis neformálního rozhovoru, pedagožka Daniela, MŠA TŘ2)*

Nejen Daniela, ale i ostatní pedagožky deklarovaly, že jsou si vědomé toho, že chlapcům nepřirazují takové značky, které považují za dívčí a naopak. Dále jsou zde podle nich značky univerzální, které mohou přiřadit jak chlapcům, tak dívkám.

Značky přiřazované výhradně chlapcům byly obrázky aut, lodí a létacího draka. Tyto obrázky bychom mohly chápat ve smyslu stereotypního rozumění technických záležitostí pojících se s rychlostí a adrenalinem jako doménou maskulinity. Naopak dívkám pedagožky přiřazovaly značky s motivy květin, princezny, červené smějící se jahody a také kočárku. Dívkám jsou tedy v těchto případech genderově stereotypně přiřazovány motivy něžnosti, krásy a vznešenosti, roztomilosti či péče.

U paní učitelky Terezy jsem se nicméně setkala s tím, že obrázek kočárku přiřadila chlapci. Tak by se na první pohled mohlo zdát, že Tereza nutně neslučuje motiv péče s femininitou a tedy dochází zde k narušování genderového stereotypu. Důvodem přiřazení chlapci obrázku kočárku však bylo, že jednoduše tato značka na něj zbyla. *„No, to bylo tak, že přišel a ta značka na něj zbyla. Když bylo třeba šest předškoláků a přišlo šest nových dětí, tak se prostě nějak rozdělily značky a na Jindru zbyl kočár.“* (Přepis neformálního rozhovoru, pedagožka Tereza, MŠB TŘ2) Navíc pokud by bylo možné vybrat si z většího množství značek, pak by paní učitelka Tereza Jindrovi obrázek kočárku nepřiradila. *„Upřímně, asi bych mu ho nedala. Prostě mi to na kluka nesedí. Asi jako bych nedala holce auto.“* (Přepis neformálního rozhovoru, pedagožka Tereza, MŠB TŘ2) Tím by pedagožka spíše následovala možnost přiřadit dítěti značku odpovídající jeho či jejímu genderu, čímž by podpořila poměrně striktní genderové rozdělení.

Také motiv srdce se týkal ve všech třídách výhradně dívek, pokud bylo na obrázku srdce samotné. Tímto docházelo ke slučování vlastností citlivosti

a projevy lásky s femininitou. Srdce jako součást dalšího předmětu (nejčastěji zvon nebo dům) se nicméně objevovalo poměrně výrazně rovněž u chlapců. Můžeme tedy říci, že pokud již nešlo o srdce jako takové (tedy city a lásku), pak bylo v pořádku přiřadit jej také chlapcům, neboť se stalo součástí nějakého neutrálního předmětu.

Zároveň jak u dívek, tak u chlapců se objevovaly motivy zvířat (motýl, pták, chobotnice, včela, ryba a jiné). I zde se však objevila výjimka, a to v podobě obrázků kočky a psa. Kočku přiřazovaly pedagožky dívkám a psa chlapcům. Pedagožky prostřednictvím motivů kočky a psa jakoby dívkám přiřazovaly tradičně rozuměné femininní vlastnosti jemnosti, tichosti či elegance a chlapcům maskulinní vlastnosti síly, moci a „ochranářství“. Dalšími motivy, které se objevovaly jak u dívek, tak chlapců, byly obrázky houby, slunce, měsíce, stromu, listu, plodů, tužky, lízátko atd. Zároveň pedagožky nerozdělovaly dětem obrázky vždy na základě stereotypního vnímání barev (chlapci – modrá, dívky – červená). Tedy i u dívek se objevila například modrá tužka, modrý ptáček a u chlapců červené jablko či bonbon.

Můžeme říci, že přiřazováním značek následovaly pedagožky poměrně stereotypní obrazy maskulinity a femininity, které tímto chlapcům a dívkám také předávaly. Za jisté narušení takového pohledu můžeme považovat přiřazování univerzálních značek jak chlapcům, tak dívkám a jejich ne vždy stereotypní barevné rozdělení. Nicméně ukázalo se, že jakmile se objeví „dívčí“ či „chlapecký“ motiv a také možnost jej chlapci či dívce přidělit, pak takto pedagožky také spíše učiní.

6.5 „Řízená aktivita“

Další činností, do které pedagožky aktivně vstupovaly, byla tzv. „řízená činnost“, tedy aktivita, kterou pedagožky zadávaly dětem a děti si ji samy nevybíraly. Řízená činnost se týkala aktivit malování, cvičení, zpívání,

hraní na hudební nástroj, tancování, vyplňování pracovních listů, společné konverzace (co děti dělaly o víkendu, jaké je dnes počasí, co dnes máme za den atd.) procvičování výslovnosti nebo naučených dovedností (např. třídění odpadků, cvičení na poznávání barev, poznávání ovoce a zeleniny) a jiné. Řízené aktivity probíhaly především po vlastní hře a svačině dětí.

Do všech řízených činností pedagožky zapojovaly jak chlapce, tak dívky bez rozdílu, neboť si podle jejich slov tyto aktivity musí vyzkoušet pro jejich rozvoj schopností a pozdější bezproblémové fungování na základní škole. Dívky i chlapci se tak stejně zapojovali do činností malování, cvičení, zpěvu a jiných, a to leckdy i přes svůj možný nezájem.

„A ti, co umí písničku o paní bouřce, se postaví.“ Postaví se jen dívky. „Ale já vím, že i vy, kluci, to umíte, tak se postavte.“ Postaví se pět dívek a sedm chlapců, kteří zazpívají. „A já ale dobře vím, že to umí i Miloš, Jakub i Radek, a vy jste nám vůbec nepomohli ale.“ (Přepis pozorování, pedagožka Marie, MŠA TŘ 1)

Výraznou součástí řízených aktivit bylo rozdělování dětí do skupin. Toto rozdělování se leckdy řídilo věkovým aspektem, kdy starší děti pedagožky vyzývaly k výkonu nějaké složitější činnosti, naopak mladší děti z této činnosti vyloučily.¹¹ *Poté už paní učitelka děti svolala ohledně malování, kdy předškoláci malovali modrý mrak, a malé děti si mohly dále hrát. (Přepis pozorování, pedagožka Marie, MŠA TŘ 1)*

Rozdělování dětí do skupin ve školním prostředí však neprobíhá jen na základě věku, ale často také na základě pohlaví. Děti v tomto případě mají prokázat svou schopnost „správně“ se zařadit do jedné ze dvou kategorií, tedy chlapce nebo dívky. O možnosti přechodu do druhé skupiny děti běžně informované nejsou, a pokud se k tomuto přechodu samotné uchýlí, většinou se setkají se s negativními reakcemi [Filagová, Kašćák 2007: 136]. Zároveň oddělováním chlapců a dívek a častým

¹¹ Pedagožky takto děti rozdělovaly zejména při obtížnějších výtvarných činnostech nebo při vyplňování pracovních listů.

vyzýváním obou skupin k soutěži, utvářejí pedagogové/žky představu odlišnosti mezi maskulinitou a femininitou [Connell 1996: 215].

Na základě mého pozorování se ukázalo, že se pedagožky k dichotomickému dělení dětí do skupin podle pohlaví taktéž uchýlovaly, nicméně ne vždy. Tím se má pozorování neslučují s výsledky Filagové a Kašćáka [2007: 134-136], kteří se setkali s jasným dělení chlapců a dívek pedagožkami do zástupů či v rámci zasedacího pořádku. Nezaznamenali tudíž žádnou situaci, kdy by docházelo k utváření „dvojpolavní“ skupiny, nebo k utváření skupin na základě jiných kritérií.

S dělením dětí podle pohlaví a vyzýváním takto utvořených skupin k soutěži, jsem se setkala při řízené aktivitě zpěvu.

„A teď si zahrajeme takovou hru, holky budou zpívat zvlášť a kluci zvlášť a uvidíme, komu to půjde líp.“ Děti následně vytvořily dva kroužky, v jednom byly jen dívky, v druhém jen chlapci. (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠA TR 1)

Pohlaví nicméně nebylo jediným kritériem třídění dětí. Například paní učitelka Alena rozdala dětem různé hudební nástroje (triangl, dřívka, činely a jiné), které děti rozdělily do skupinek hudebníků se stejnými pomůckami. Můžeme tedy říci, že v druhém případě pedagožky spíše nepřispívaly k utváření představ o odlišnostech mezi maskulinitou a femininitou v kontextu zpěvu (tedy jaké ze dvou skupin chlapců nebo dívek „to půjde líp“). Přístup, který netřídil děti při zpěvu podle pohlaví, mohl tudíž spíše zamezit pedagožkám v tom, aby předávaly dětem genderově stereotypní obraz, že zpěv je spíše dívčí záležitost [Harrison, Welch, Adler 2012: 7]. Oproti tomu rozdělení skupin dle pohlaví k tomu pedagožky mohlo více vybízet, jak ostatně deklaruje reakce paní učitelky Marie.

Paní učitelka Marie se přidala ke skupině, v níž měli zpívat jen chlapci. Paní učitelka Klára však zastávala názor, že přeci chlapců je více a že by měla Marie podpořit ve zpěvu spíše skupinu dívek. Marie - „Ale holky bývají šikovnější, ne?“ (Přepis pozorování, pedagožky Marie a Klára, MŠA TR 1)

K řízené činnosti dále patřily neodmyslitelně různé písničky a básničky. Většinou se písničky a básničky týkaly zvířat, počasí, ovoce, hygieny, pohádkových postav a bytostí atd. Zároveň některé z básniček pracovaly právě s dichotomií dělení na chlapce a dívky. V tomto případě se děti setkávaly s jasným kritériem zařazení se do jedné ze dvou kategorií, tedy dívky nebo chlapce.

Poté paní učitelka říká básničku. „Postaví se každá holka, postaví se každý kluk, teď si tiše oba sednou a už ani muk. Na záda si lehne holka, na záda si lehne kluk, nožičkama zakopají, a už ani muk.“ (Přepis pozorování, pedagožka Alena, MŠB TR1)

Také při řízené činnosti cvičení docházelo k dělení dětí do skupin. Avšak během pozorování jsem nezaznamenala žádnou situaci, kdy by při této aktivitě docházelo k dělení podle pohlaví. Pokud jsem například byla svědkem toho, že pedagožky rozřadily děti při cvičení do zástupů, obvykle tvořily družstva smíšená z dívek a chlapců, malých i velkých dětí. Tak byly děti „silově“ vyrovnané a nebyly tudíž přímo konfrontovány představami o odlišnostech mezi chlapci a dívkami ve sportovní oblasti. Při řízené aktivitě cvičení jsem se dále setkávala s tím, že pedagožky spojovaly děti do skupinek nikoli podle pohlaví, ale podle barevného rozlišení.

Poté Daniela vyzývá děti, aby se spojily do skupin s těmi dětmi, které mají stejnou barvu válečku jako ony. Šest chlapců se spojí s modrou barvou válečku, čtyři dívky s fialovou barvou, čtyři dívky a jeden chlapec s červenou barvou. Tak utvoří skupiny. (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

Podobně výzkum Bigler [1995] se soustředil na organizaci tříd pedagogy na základě genderu a barevného odlišení. Pedagogové organizovali třídu jak prostorově, tak slovně. V genderově organizované třídě například oddělili místa k sezení pro chlapce a dívky nebo vyzývali zvláště skupinu chlapců a dívek k určitým aktivitám. Podobně tomu bylo i ve druhé třídě, která však byla organizována podle barev, kdy místa na sezení byla barevně odlišena a pedagogové oslovovali odděleně skupinu „červených“ a „zelených“. Studie následně ukázala, že pokud je třída organizována

podle genderu, pak děti zastávají spíše stereotypní názory, než pokud je třída organizována mimo genderové třídění. Děti totiž spíše nerozvíjejí stereotypní představy, pokud se setkávají s vícíkem klasifikací, které jim dovolí nahlížet na ostatní jedince v mnoha dimenzích [ibid: 1074].

6.6 Paní učitelka vypráví pohádku

Knihy jsou jednou ze součástí socializace, jež se podílí na formování genderové identity dětí. Prostřednictvím pohádek se děti učí tomu, co se od mužů a žen očekává, tedy osvojují si určitá genderová schémata [McCabe et al. 2011: 199]. A právě pohádky byly rovněž nemalou součástí výkladu pedagožek v mateřských školách. Ve většině případů dětem paní učitelky pohádky spíše předčítaly, a to zejména před spaním. Děti však také mohly občas sledovat pohádky na televizi, které jim paní učitelky pouštěly přes DVD přehrávač, nebo prostřednictvím divadelních představení.

Prostřednictvím pohádek se děti často setkávaly s tradičním zobrazením ženských postav jako krásných, pasivních, bezmocných a mužských postav jako aktivních a statečných [Lieberman 1972] (např. pohádka Živá voda). Zároveň i ženské postavy se však v některých z pohádek účastnily stereotypně mužských aktivit (např. postava Týny v Bořkovi stavitelovi také pomáhá s opravami, nebo opice Žofka zastává ředitelskou funkci atd.). Mužské postavy se nicméně v pohádkách stereotypně femininních rolí neúčastnily a tradičně vnímané maskulinní vlastnosti zde narušovaly pouze prostřednictvím projevů citlivosti (např. pohádka O prasátkách, kdy prasátko pláče, protože nezískalo lék pro nemocnou maminku). K podobným závěrům dospěli Diekman a Murnen [2004], kteří ukázali, že příběhy spíše zobrazují ženské postavy jako ty, jež překračují genderový řád v podobě přejímání tradičně rozuměných maskulinních rolí, na rozdíl od mužských postav, které tradičně femininní role nepřejímají. Tak dětem

příběhy předávají omezenou ukázkou toho, kým jako dívky a chlapci mohou být [ibid: 382].

Ráda bych se však blíže zastavila u pohádek vyprávěných učitelkami Danielou a Evou v MŠA z knihy *Děti a slušné chování, aneb vyprávění kočky Justýny* od Marie Adamovské [2005]. Zajímavé byly především tím, že paní učitelky vždy četly dané pohádky dětem třikrát. Bylo tomu tak, aby si děti dobře zapamatovaly morální poselství, která se týkala pravidel slušného chování. Domnívám se však, že častým opakováním se dětem může lépe vštípit i řada genderových pohledů obsažených v pohádkách. Toto přesvědčení vychází z klasického výzkumu ohledně opakování, kdy „opakovaná aktivace mentálních konstruktů utváří tyto konstrukty více přístupné budoucím událostem“ [Zemore, Fiske, Kim 2012: 232]. Pokud jsou lidé vystaveni dané informaci pouze jednou, je jednodušší se jí později spíše přeučit, než pokud jsme informaci vystavováni intenzivně a opakovaně. V tomto případě je efekt dané informace mnohem více trvalý v čase. Jinak tomu není ani v případě učení se genderovým stereotypům [ibid: 232].

Přítomná jsem byla u vyprávění tří pohádek z této publikace. Příběhy vyprávěly o dvou hlavních postavách, Standovi a Majdě, a to z pozice Majdiny kočky Justýny. Co se tedy týká zastoupení dívčích a chlapeckých rolí, můžeme zde hovořit o jejich vyrovnaném počtu, a to i v případě hlavních postav. Pokud bychom však jako jednu z hlavních postav vnímaly také vypravěčku kočku Justýnu, pak ženské postavy v hlavních rolích jsou v pohádkách nadpočetné. Toto zjištění by odporovalo výsledkům práce McCabe et al. [2011: 207-209], neboť ti hovoří o přetrvávající nadreprezentaci mužských hlavních postav nad ženskými.

Diekman a Murnen [2004: 374] upozorňují na fakt, že příběhy pro děti často znázorňují stereotypní obrazy jednotlivých postav. Nejinak tomu bylo v příbězích o Standovi a Majdě. O Majdě se totiž pohádka s názvem

„Půjčujeme hračky“ zmiňovala jako o dívce, která doma vlastní panenky, které by chtěla vozit v kočárku, zatímco Standa by je raději vozil ve vláčku. Pokud se Majda se Standou o hračky prali, pak matka vyčinila Majdě, ale Standovi za ten samý prohřešek vyčiněno nebylo.

„Pak vešla maminka. „Majdo, Majdo, co jsem to jen slyšela, ty se pereš se Standou o hračky?“ řekla rozzlobeně. Standa si pak už s Majdou hrát nechtěl... Majda mamince slíbila, že vše uklidí a bude se již o hračky dělit... Maminka se poté přišla podívat, jak Majda hračky uklidila. Řekla jí, že už se na ni nezlobí a že nejvíce se jí líbilo, jak hračky uklidila na své místo.“ (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TR2)

V tomto případě se od dívky očekává, že bude pořádná, hračky si bude uklízet a nebude se prát. Naopak na agresivní jednání u chlapce se pohlíží jako na takové, které k němu přirozeně patří a je tedy spíše omlouváno [Evans, Davies 2000: 267]. Zároveň se neočekává, že by měl chlapec pomoci udělat v hračkách pořádek, a tedy pomoci dívce s úklidem. Obdobně v tradičních pohádkách ženy často vykonávají aktivitu uklízení, podobně jako další domácí práce na rozdíl od mužů [Liebermen 1972: 390]. Výzkum Diekman a Murnen [2004: 380] dokonce upozornil na přetrvávání stereotypního obrazu žen vykonávajících domácí práce jak v „sexistických“ tak „nesexistických“ knihách. Takovéto spojování domácích prací s ženskou postavou se objevilo rovněž v příběhu „Omluva“. Zde se od postavy matky očekávalo, že prostře stůl, uklidí nepořádek, který Majda způsobila shozením Standova narozeninového dortu, znovu nachystá dort a převleče ubrus. Naopak otec v této situaci s prostřením stolu a následně s úklidem nepořádku nepomáhal. Namísto toho projevoval svou schopnost zacházet s technikou, v tomto případě s kamerou, jíž vše natáčel.

Pohádky rovněž často zdůrazňují obraz ženské krásy v podobě fyzické atraktivity, které by se ženy a dívky měly snažit dosáhnout, a tím podporují dominantní genderový systém [Baker-Sperry, Grauerholz 2003: 711]. Také příběh s názvem „Příznání“ vyobrazuje Majdu jako postavu,

kteřá chce být krásná, a proto si na vycházku na pískoviště oblékne novou sukni.

„Majda si chtěla obléct novou sukýnku, aby na ni byla Justýnka pyšná, jak jí to sluší. Ale maminka jí řekla, že přece ví, že se na ven nosí věci, kterých není škoda, když se ušpiní. Tak si Majda poslušně vzala tepláky a mikinu a vyrazily.“ (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TR2)

Úryvek z příběhu ukazuje, že nad krásou někdy může převážit praktičnost, ale také, že dívky by měly být poslušné. Obecně jsou dívky v pohádkách odměňované spíše za pasivitu a mírnost [Lieberman 1972: 390], stejně tak dosahují svého cíle, pokud disponují pěkným charakterem v podobě spravedlivého jednání [ibid: 385]. Podobně pokud Majda porušila pravidla slušného chování, následovalo pokárání. Naopak spravedlivá náprava takového jednání, v podobě poslušného poslechnutí rady kočky Justýny, byla odměněna pozitivním oceněním Majdiny matky.

„Justýnka seskočila z lavičky, otřela se Majdě o nohy a řekla jí, aby se honem přiznala. Majda vstala, šla k paní a přiznala se, že to byla ona, kdo hodil chlapečkovi písek do očí, aby se nezlobila.... Majda následně běžela k mamince. Ta se tvářila vážně a řekla Majdě, že už měla strach, že se nepřizná, a to by se na ni zlobila.... Ale když se nakonec přiznala, tak už o tom nebudou mluvit a může si jít ještě hrát na hřiště.“ (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TR2)

Mohli bychom říci, že dívka v roli viníka umocňuje morální poselství knihy, neboť děti se mají k druhým chovat dle pravidel slušného chování, o to více, jedná-li se o dívku. Pokud dívka tento předpoklad nenaplnuje, hovoříme o dvojitém prohřešku, jak proti slušnému jednání, tak proti genderovým normativům pojících se s femininitou. Tímto příběhy předávají spíše genderově stereotypní obraz dívky, od níž se očekává právě pasivita a poslušnost, nikoliv „zlobení“.

Genderově normativní představy pak byly v příbězích překlenuty například tehdy, když si jak Standa, tak Majda hráli s letadlem. V tomto případě nebyla dívka směřována k genderově stereotypně vnímaným hračkám, jako je například panenka, ale mohla si rovněž hrát s letadlem, což příběhy předkládaly jako bezproblémové. Zároveň zde docházelo

k narušení tradičního obrazu dívek jako více citlivých, uplakaných, hledajících útěchu u mužské postavy [Lieberman 1972: 387-388], a to prostřednictvím Standových projevů citlivosti a hledání zázemí u ženské postavy v podobě Standovy matky. Příběhy rovněž nepoukázaly na negativní reakce, které by upozorňovaly na neslučitelnost vlastnosti citlivosti s maskulinitou.

„Standa se s Majdou o panenky přetahovali, to se ale nelíbilo Justýně, která se postavila před Standu a naježila se. Standa vyjel a utekl s pláčem do kuchyně za maminkou.“ (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TŘ2)

Můžeme pak říci, že i tyto příběhy kromě „genderově diferencujícího diskurzu“ [Zábrodská 2009: 28-30], který přisuzuje dívkám a chlapcům stereotypní předpoklady (dívka se nemá prát, má být pořádná a poslušná, žena se má starat se o vaření, naopak muži náleží zacházení s technikou), nabízejí možnost tento diskurz do jisté míry zpochybnit, a tím odkrývat mnohost a jinakost (i chlapec může být citlivý, krása může ustoupit praktičnosti, a dívka si může hrát také například s letadly).

7 ROLE VĚKU A GENDERU

Již v předchozích částech práce jsem poukázala na jisté tendence pedagožek jednat s dětmi na základě jejich věku. Takový přístup se projevil například u řízených činností, kdy pedagožky zapojovaly do složitějších aktivit pouze starší děti a mladší děti se dané aktivity neúčastnily. Také ve vztahu k prostoru hrál věk důležitou roli, protože třídy s tříletými dětmi primárně neoddělovaly koutky na hraní, na rozdíl od tříd smíšených.

Věk se tedy stává velice důležitou součástí denní interakce mezi pedagožkami a dětmi a já bych v této části práce ráda představila další oblasti, kam role věku významným způsobem zasahuje. Podobnou záležitost ve svém výzkumu řeší také Lucie Jarkovská [2013: 75-80]. Ta blíže rozvádí aspekt věkové hierarchické struktury ve školní třídě. Věk zde totiž vymezuje status jedince. V tomto případě jsou děti podřízené dospělým, kteří disponují mocí standardizovat pohyb a chování dětí v rámci dané instituce. Jedná se o vztah dokonalejšího, ochranného a hotového nad nedokonalým a neúplným, a to platí jak ve vztahu pedagožek k dětem, ale také starších dětí k mladším. A právě tyto tendence vztahů jsem zaznamenávala rovněž v mateřských školách.

Jednou z oblastí, kam role věku významným způsobem vstupovala, byla pomoc. Ve všech třídách směřovaly pedagožky jak dívky, tak chlapce k samostatnosti. Pokud však pedagožky někomu více pomáhaly, pak ve většině případů mladším dětem, které tudíž považovaly za více nedokonalé a nehotové a neschopné zvládnout samostatně danou činnost. *„Tak a po svačince mám pro vás úkol, předškoláci už to znají, ti to zvládnou, protože včera už to zvládli, a těm malým já pomůžu.“ (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TR3)*

Mladším dětem nicméně pomáhaly nejen pedagožky, ale také starší děti, k čemuž je paní učitelky aktivně vedly. Na předškolní děti v MŠ

pedagožky tedy všeobecně nahlížely právě jako na více hotové, úplnější, které se mají postarat o menšího kamaráda či kamarádku, a tomuto kamarádovi či kamarádce pomoci.

„Prosím tě, Same, pomoz Zorince se oblékat.“ (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TŘ2)

„Viktorko, pomoz tomu malému Karlíkovi, co si má vzít za ty hadříky.“ (Přepis pozorování, pedagožka Marie, MŠA TŘ 1)

V tomto smyslu pedagožky nevyzývaly k péči pouze předškolní dívky, jak bychom mohli stereotypně očekávat [viz např. Foster, Kimmel, Skelton 2001: 11], ale také předškolní chlapce, jež se do péče o mladší děti měli rovněž zapojit. Pedagožky tak předkládají dětem, že péče není pouze ženskou doménou a že obě pohlaví se této činnosti mohou naučit [Noddings 1995: 143].

Od starších dětí očekávaly pedagožky kromě pomoci mladším kamarádům a kamarádkám také pomoc jim samotným. Starší děti například často pomáhaly při obědě, kdy si samy chystaly ubrousky a příbory, a také po obědě, a to s utíráním stolů a omýváním a sbíráním prostírek. *Předchozí den uklízela podložky pod talíře Erika, dnes je má uklidit Erik. (Přepis pozorování, MŠA TŘ 1)* Pedagožky tímto narušovaly stereotypní předpoklad, že prostírání stolu či úklid nádobí je spíše „dívčí“ práce [Sears, Maccoby, Levin 1976: 404], neboť tyto činnosti vyžadovaly od dívek stejně jako od chlapců.

Velice často se také stávalo, že děti pomáhaly pedagožkám v podobě vyřízení nějaké činnosti, která zahrnovala pohyb po mateřské škole.

„Same, prosím tě, odnes to dolů.“ Má odnést desky s docházkou do druhé třídy. (Přepis pozorování, pedagožka Eva, MŠA TŘ2)

„Valinko, běž dolů k paní učitelce a zeptej se jí, jestli tam má tyhle kartičky, jestli by ti je půjčila, ano? Děkuju.“ (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TŘ2)

Můžeme vidět, že i v těchto případech vyzývaly pedagožky k pomoci jim samotným jak chlapce, tak dívky, čímž mohly přispívat k narušení

tradičního obrazu, který hovoří o dívkách jako „pomocnicích“, na něž se lze spíše spolehnout vzhledem k jejich zodpovědnějšímu a svědomitějšímu přístupu [Filagová, Kaščák 2007: 138, 140]. Projevení zodpovědného a svědomitého přístupu je zde totiž záležitostí chlapců stejně jako dívek.

Pokud se jednalo o pomoc, kdy bylo zapotřebí odnést něco těžšího, pak v některých situacích vybědly pedagožky spíše starší chlapce, kteří měli pomoci slabším dětem, tedy mladším dívkám nebo chlapcům. V takových situacích bychom mohli hovořit o stereotypním vnímání chlapců jako větších a fyzicky silnějších, kteří se mají specializovat na přenášení těžkých břemen [Connell 1996: 213; Filagová, Kaščák 2007: 139]. *„Tome! Tome! Přendej jim ty židle až k boxu, ty jsi velkej.“ (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠB TR2)* Byla jsem nicméně i svědkem takové situace, kdy paní učitelka požádala o pomoc s odnesením těžších břemen jak starší chlapce, tak dívky, které označila za silné. V tomto případě nespojovala pedagožka fyzickou sílu výhradně s maskulinitou, naopak silné mohou být také předškolní dívky.

„Děti, pojdte sem. Pojdte, siláci, samé silné děti... i silné holky.“ Paní učitelka volá velké děti předškoláky, aby jí pomáhaly odnést židličky, na kterých děti seděly u ohniště. (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TR 2)

Rovněž třídění dětí jak do skupin, tak dvojic, se často řídilo věkovým aspektem. Jedním z příkladů takového třídění dětí na základě věku bylo párování dětí do dvojic na vycházku, kdy se starší děti párovaly s dětmi mladšími.

Výzkumnice – „A můžu se zeptat? Vy párujete do dvojic děti podle věku nebo kluk s holkou?“ Klára – „Ne, o to nám nejde, jestli jde kluk s holkou nebo naopak, ale aby ty starší si vzali k sobě mladšího, a někdy to nevybude, že pak jdou dva malí spolu nebo naopak. Ono taky je začátek roku, tak aby se naučili taky tomu, co se má dělat, jak chodit spolu... a taky už jsou veliký, tak ať mají nějakou zodpovědnost za toho malýho.“ (Přepis neformálního rozhovoru, pedagožka Klára, MŠA TR 1)

Pedagožky tak jednoduše nepracovaly s předpokladem, že párování dívek s chlapci může mít na chlapce pozitivní vliv, neboť jsou vystaveni dívčím dovednostem a uvažování [Bleach et al. 1996 citován in Foster, Kimmel, Skelton 2001: 6], jako je například větší míra zodpovědnosti [Whiting, Edwards 1973: 172, 179]. Zodpovědnost vyžadují naopak pedagožky, jak od starších chlapců, tak starších dívek.

Dále jsem při třídění dětí leckdy byla svědkem situací, kdy mladší děti byly upřednostňovány před staršími. V tomto smyslu získávaly privilegium „jít jako první“. To se týkalo situací, kdy pedagožky posílaly děti před procházkou na záchod. *„Čůrat půjdou nejdříve všechny malé děti, předškoláci zůstanou sedět.“ (Přepis pozorování, pedagožka Marie, MŠA TŘ 1)* Nebo také situací, kdy si děti chodily pro oběd. *„Ilono, Valerie, nejsou za vámi malé děti? Val, pusť před sebe malou kamarádku. Na tom si zakládejte, abyste nepředbíhaly malé děti.“ (Přepis pozorování, pedagožka Daniela, MŠA TŘ2)* Tímto přístupem pedagožky narušují nepsané pravidlo galantnosti ze strany chlapců jako ochranitelů, kteří by měli dávat dívkám přednost [Filagová, Kaščák 2007: 132],¹² neboť přednost mají všem mladším dětem dávat starší chlapci stejně jako starší dívky. Můžeme tedy vidět, že také u třídění dětí, podobně jako u pomoci, sehrál věk v narušování řady genderových normativů důležitou roli.

Starší děti však také měly naplňovat předpoklad, že jsou schopné lépe plnit zadávané činnosti a pokyny a svými činy tak deklarovat dosažené znalosti a schopnosti, které jejich věku odpovídají. *„No, a jdete tři předškoláci na konci, tak chci vidět, jak jdete hezky!“ (Přepis pozorování, pedagožka Renata, MŠB TŘ3)* Předškolní děti, které nesplňovaly

¹² Podobně toto pravidlo pedagožky narušovaly i tehdy, pokud třídily děti podle pohlaví bez ohledu na věk. Nejen homogenní skupina dívek získávala privilegium „jít jako první“. *Pak paní učitelka Lenka posílá dívky, aby si šly na záchod umýt ruce. Chlapci mezi tím s paní učitelkou probírají, co dělali včera. Poté jsou také posláni do umývárny. (Přepis pozorování, pedagožka Lenka, MŠB TŘ3)* Také homogenní skupinu chlapců pedagožky leckdy upřednostnily. *„A kluci se půjdou vyčůrat. Děvčata, vy si sem pojdte sednout.“ (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠA TŘ 1)*

očekávání spojená s jejich statusem staršího a schopnějšího dítěte, pedagožky často označovaly slovním vyjádřením „mimino“. Toto oslovení nabývalo negativních konotací. *Na procházce Miloš opět paní učitelky nevnímal a zapomínal se. Klára – „No jo, Miloš, to je předškolák teda, to je takový naše mimino.“ (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠA TŘ1)* Naopak přiřazení do kategorie „velkého kluka“ či „velké holky“ je pro dítě ukázkou jeho šikovnosti a schopnosti. *Dianka sděluje paní učitelce, že si vezme tácek s jídlem sama. Klára – „No vždyť jsi taky velká holka!“ (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠA TŘ 1)* Velice často tímto oslovením pedagožky dětem sdělovaly, co vše se od nich jako od velkých chlapců a dívek očekává, aby tohoto statusu nabyly a neuvízly tak u deklarujícího označení neschopného mimina.

Být „velkou holkou“ či „velkým klukem“ se pak stává vytouženým cílem, naopak přiřazení identity „miminka“ je ostudou [Jarkovská 2013: 81-82]. Zároveň se však dítě na základě tohoto slovního označení učí dvěma nabízeným identitám, tedy buďto „miminka“ nebo „velkého kluka“/„velké holky“. Právě tyto slovní reakce pedagožek na jednání dětí je utvrzují v tom, že si musí zvolit mezi diskreditující identitou miminka a identitou spojenou s pohlavím jedince. Skrze uvědomění si identity spojené s pohlavím si děti osvojují nejen informaci být více sociálně kompetentní než miminko, ale zároveň se učí tomu, že kategorizace na základě pohlaví v rámci interakcí se neustále stává a je tedy povinná. Být velkou dívkou či velkým chlapcem souvisí s dospělostí a tedy i větší vyzrálostí a kompetencemi, což je však zároveň spojeno s převzetím a předváděním vlastní mužské či ženské identity. Nic mezi tím jakoby neexistovalo [Cahill 1986 citován in West, Zimmerman (1987) 2008: 112]. Toto hledisko se výrazně podobá tomu, jak s Erikou jednala paní učitelka Klára. *„Ale Eričko, ty se už uklidni, jsi přece velká holka, žádný mimino!“ Erika se v kroužku předvádí, poutá na sebe pozornost. (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠA TŘ 1)* Od velké dívky se totiž očekává, že se bude

chovat pasivně a poslušně [Whiting, Edwards 1973: 172]. Pokud dívka tento předpoklad nenaplní a začne se chovat spíše aktivně a dominantně, pak je její status velké dívky v ohrožení.

8 ROZDÍLNOSTI MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI?

Z výše uvedeného vyplývá, že pedagožky v jistých případech genderový řád spíše reprodukují, naopak v jiných situacích tradiční genderové normativy narušují. Tímto dětem v interakci s nimi předávají jisté genderové obrazy a stávají se tak součástí procesu „dělání“ jejich genderu. Tato zjištění je dále důležité doplnit také výpověďmi pedagožek o tom, jak nahlíží na rozdílnosti mezi chlapci a dívkami a co ony samotné považují za maskulinní a femininní. Jak totiž upozorňuje Delamont [1990 citován in Cahill, Adams 1997: 518] to, jaké pedagožky zastávají genderové představy, formuje jejich jednání, které následně ovlivňuje chování a představy samotných dětí v této oblasti.

Podle výzkumu Ricks a Pyke [1973: 29] 73 % učitelů věří, že muži a ženy jsou jiní, jinak se chovají. I v mém výzkumu se ukázalo, že pedagožky ve většině případů nahlížely na chlapce a dívky jako na odlišné. Jako jedno z možných vysvětlení této odlišnosti předkládaly pedagožky biologickou předurčenost (tento pohled zastávaly paní učitelky Alena a Tereza).

Výzkumnice – „Myslíte si, že kluci a holky jsou jiný?“ Alena – „Jo... myslím, že je to biologicky, já jsem svého syna držela dál od zbraní, od mečů, od pistolí, hrál si teda s autíčkama s kostičkama... a rezignovala jsem teda, když vzal měchačku, píchnul do mě a řek, mami, si mltuá. Tak jsem pochopila, že prostě ho neubráním, takže z tohohle důvodu si to myslím a z toho taky, jak je pozoruju, si to myslím.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Alena, MŠB TR1)

Druhý pohled kombinoval představu, že dívky a chlapci jsou odlišní a hlavní příčinou, která tuto rozdílnost zajišťuje, jsou jak biologická determinace, tak výchova (tento pohled sdílely pedagožky Marie, Renata, Klára a Lenka).

Výzkumnice – „Teď bych se Vás zeptala, jestli si myslíte, že chlapci a dívky jsou jiný?“ Klára – „No, určitě jo. Je jim to dáno biologicky, prostě je to tak daný. Jsou jiný kluci, jsou jiný holky... no hodně, hodně záleží na rodině taky, jak jsou vedený v rodině, tam je to jako hodně... nevím, na kolik procent bych řekla, že je ta biologická stránka, ale výchova určitě taky dělá to svoje, jak to doma vidí, jak to mají doma nastavený. Tak že jo, první

podněty mají z rodiny, zvlášť tyhle ty děti.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Klára, MŠA TR1)

Třetí pohled zahrnoval představu, že chlapci a dívky tolik jiní nejsou (tento pohled sdílely pedagožky Eva a Daniela), kdy paní učitelky nepřirazovaly roli ani biologii ani výchově, naopak významnou roli zde hrál věk. Podle pedagožek totiž chlapci a dívky dle jejich názoru jiní nejsou vzhledem k předškolnímu věku, kdy výrazné odlišnosti nezaznamenávají.

Výzkumnice – „Tak myslíte si, že chlapci a dívky jsou jiný?“ Eva – „Já bych řekla, že v tomhle věku ne. Myslím si, že tak markantní, aby byly, podle mého názoru nejsou. Když to tak vezmu, tak v tomhle věku je to hodně podobný.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Eva, MŠA TR2)

Důležité je však zaměřit se na výpověď paní učitelky Evy, která hovoří o tom, že rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou „*tak markantní*“. Podobně Daniela hovořila o tom, že rozdíly mezi dívkami a chlapci nejsou „*tak velké*“. Z toho vyplývá, že pedagožky nepředpokládají, že mezi chlapci a dívkami nejsou rozdíly vůbec žádné.

Tento pohled Evy a Marie se odrážel také v nahlížení toho, co je maskulinní a co femininní. Pedagožky zastávaly jisté stereotypní pohledy (k maskulinitě přisuzovaly například gentlemanství či zájem o techniku a k femininitě naopak pečování), nicméně mnohem ve větší míře je překračovaly. Paní učitelka Eva například při výpovědích hovořila o malování, zatloukání hřebíků, vaření, hraní fotbalu, hyper/aktivitě, dbaní o čistotu a upravenost jako o femininních i maskulinních záležitostech. Eva tak spíše než o jasném vymezení mezi typicky maskulinními a femininními rolemi a vlastnostmi hovořila o jejich sdílení chlapci a dívkami. Dle jejího názoru totiž nelze rozdíly mezi tím, co je maskulinní a co je femininní jednoduše identifikovat. „*Já právě přemejšlím, je to pro mě zajímavá otázka... co by bylo třeba typický pro ty holky... no... já to fakt nevidím, čoveče.*“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Eva, MŠA TR2)

Podobně se paní učitelka Daniela ve svých výpovědích zmiňovala, že nelze jasně říci jaké vlastnosti, chování či role by přiřadila zvlášť dívkám

nebo zvlášt' chlapcům. I ona podobně jako paní učitelka Eva zastávala názor stírání rozdílů mezi chlapci a dívkami.

„Jak říkám, třeba kluci i holky jsou citliví, podobně je to s nebojácností a čistotou. Takže mám prostě problém najít něco, co by bylo typický pro kluky a holky. Protože ať se to týká třeba temperamentu, tak mi nepřijde, že by mezi klukama a holkama byl rozdíl v tom, že jedni jsou klidnější a druzí víc hr. I třeba ty kočárky, panenky není to tak výrazný.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

Výpovědi pedagožek Evy a Daniely korespondovaly s jimi vyplněnou tabulkou (viz Příloha 4 Tabulka 2). Ta totiž ukázala, že jen minimum věcí bylo z jejich strany stereotypně přiřazeno chlapcům či dívkám. Tímto obě pedagožky výrazně narušovaly představy ukotvené ve stávajícím genderovém řádu.

Podobně jako u pedagožek Daniely a Evy jsem intenzivněji zaznamenala netradiční pohled na maskulinitu a feminitu u paní učitelky Renaty. Také ona zastávala jisté stereotypní představy o maskulinitě (k ní přiřazovala například statečnost, bojovnost, fyzickou sílu) a feminitě (s ní spojovala pečlivost a pečování), ale mnohem výrazněji tyto stereotypní představy narušovala (viz Příloha 4 Tabulka 5). Obdobně tomu bylo také u pedagožky Aleny, která jak podle výpovědí, tak vyplněné tabulky vykazovala některé stereotypní představy (s maskulinitou pojila soutěživost, bojovnost, s feminitou pečování, fyzickou slabost či klidnost). Zároveň však genderový řád také překračovala (například činnost uklízení, spolehlivost a jiné nahlížela jako společné pro chlapce i dívky, viz blíže Příloha 4 Tabulka 3). Toto narušování tradičního pohledu na maskulinitu a feminitu pedagožkou Alenou nicméně nebylo tak intenzivní jako u pedagožek Daniely, Evy a Renaty.

Pohledy těchto čtyř pedagožek by se slučovaly s výzkumy Cahill a Adams [1997] či Erden [2004], které došly k závěrům, že pedagogové/žky, kteří se podílejí na výchově dětí v jejich raném dětství, zastávají spíše netradiční a rovnostářské představy o genderových rolích. To může být

vysvětleno výraznějším výskytem žen pedagožek v této oblasti, neboť ženy obecně vykazují více genderově rovnostářský pohled než muži [Tatar, Emmanuel 2001: 221].

Zbývající pedagožky nicméně tento pohled v plném rozsahu nenaplněly. Například pedagožka Tereza mimo jiné hovořila o maskulinních a femininních vlastnostech a rolích jako převrácených vůči klasickému stereotypnímu rozdělení.

„Ted' většina holek zlobí víc, a zase některý kluci jsou úplně introvertní, mamánci. No nevím, asi si to vyměnili mezi sebou, co se říkalo. Já jsem právě očekávala, že hodnější budou holčičky, kluci ti zlobivější, co se perou a opravdu ne. Očekávala jsem to tak a není to tak. Holky se vážně rvou víc jak ty kluci, jsou na sebe zlí, jsou prostě vztekly a takový víc bych to čekala od kluků... a vážně to ted' pozoruju u těch holek.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Tereza, MŠB TR2)

Tereza svou výpovědí však demonstruje, že i přes jisté promýšlení převrácení stereotypního pohledu na maskulinitu a femininitu, stále v těchto stereotypních intencích uvažuje. Sama totiž předkládá stereotypní očekávání, jací by podle ní měli být chlapci a jaké dívky, což dokládá údivem, že tomu tak ve skutečnosti není.

Také u ostatních pedagožek byl netradiční pohled na maskulinitu a femininitu ve vztahu k tradičnímu pohledu spíše vyvážený (pedagožka Marie, viz Příloha 4 Tabulka 1), či byl tento pohled kombinací nestereotypních představ s mírnou převahou představ tradičních (pedagožka Klára, viz Příloha 4 Tabulka 1), nebo dokonce stereotypní pohled výrazněji převažoval (pedagožka Lenka, viz Příloha 4 Tabulka 5).

Verbální komunikace určitých postojů nicméně nemusí vždy odpovídat skutečnému jednání [Tatar, Emmanuel 2001: 216]. V porovnání s pozorováním jsem v některých případech odraz genderových představ pedagožek v jejich jednání skutečně zaznamenala. Například výrazně netradiční pohled na maskulinitu a femininitu u pedagožek Daniely a Renaty, se projevoval v jejich o něco více rovném přístupu k dívkám a

chlapcům, než tomu bylo u ostatních pedagožek.¹³ Například pouze u Daniely jsem se setkala s tím, že vyzývala nejen dívky, ale také chlapce k pomoci s úklidem ostatním dětem do tzv. „dívčích koutků“, i přesto, že si zde sami nehráli. Také o něco více než ostatní pedagožky vyzývala Daniela chlapce k tomu, aby pomáhali mladším dívkám i chlapcům. Paní učitelka Renata pak nejvýrazněji utvářela alternativy k třídění dětí, které nenásledovaly dělení dle pohlaví.¹⁴ V tomto případě se dle mého mínění mohl naplnit předpoklad, že genderové představy pedagožek se také odrážejí v jejich jednání, a tedy i v následném předkládání určitých genderových obrazů dětem [Delamont 1990 citován in Cahill, Adams 1997: 518; Erden 2004: 89]. To by mohl dokládat i spíše ambivalentní přístup ostatních pedagožek, které neprokazovaly ani výrazně rovnostářský pohled na maskulinitu a femininitu, ale ani úplně pohled stereotypní. Výrazně stereotypní pohled pedagožky Lenky na maskulinitu a femininitu se nicméně do jejího jednání nepromítal, naopak spíše nabýval obdobně ambivalentního rázu jako jednání ostatních pedagožek. Důvodem by mohla být spolupráce s pedagožkou Renatou, která zastávala spíše netradiční genderové představy, a tedy i jakási snaha „sladit“ s ní své postupy. Například se ukázalo, že pedagožky, které v rámci třídy spolupracovaly již v řádech několika let (pedagožky Eva a Daniela a pedagožky Klára a Marie), sdílely stejné postupy, a dokonce mezi nimi panovala určitá shoda ohledně ne/tradičních pohledů na maskulinitu a femininitu. To by rovněž mohlo vysvětlovat, proč by pedagožky Renata a Lenka teprve formovaly společné přístupy k dětem a neshodovaly se v názorech o maskulinitě a femininitě, neboť vzájemně

¹³ Tím však nechci říci, že by zacházení s genderem těmito pedagožkami v praxi bylo úplně nestereotypní.

¹⁴ O pedagožce Evě jako jedné ze tří zástupkyň výrazně netradičního pohledu na maskulinitu a femininitu se zde nezmiňuji, a to z toho důvodu, že jsem se s Evou během svého výzkumu neseťkávala ve třídě tak intenzivně jako s ostatními pedagožkami. Eva totiž pracovala na zkrácený úvazek a má pozorování tudíž nezachytila dostatek situací zacházení s genderem z její strany na to, abych je následně mohla s jejími výpověďmi dostatečně porovnat.

spolupracovaly teprve několik měsíců. Chování jedinců je totiž ovlivněno nejen jejich vlastními postoji, ale také situacemi a obecnějšími postoji těch, s nimiž jsou jedinci v kontaktu [Tatar, Emmanuel 2001: 216]. Pak je důležité reflektovat, že nejen přítomnost kolegyň, ale i má přítomnost ve třídě a vědomí pedagožek jakým tématem se zabývám, mohla mít určitý vliv na jejich jednání, ale i výpovědi.¹⁵

Tabulky a výpovědi pedagožek rovněž ukázaly, že jednoduše nelze myslet vztah mezi vyšším věkem a stereotypním chápáním toho, co je rozuměno jako dívčí či chlapecké. Například nejstarší paní učitelka Eva (58 let) výrazným způsobem toto stereotypní rozumění překračovala a řadu vlastností, rolí, hraček, přiřazovala jak chlapcům, tak dívkám. Naopak nejmladší paní učitelka Lenka (21 let) byla v tomto dělení striktnější, a tedy stereotypy spíše potvrzovala. V tomto případě jednoznačně nelze myslet předpoklad, o němž se zmiňuje Acker [1988: 314], že mladší pedagogové či pedagožky jsou schopni zacházet s genderem více „reformně“, na rozdíl od pedagogů či pedagožek starších, kteří se spíše podílejí na zachování statusu quo. Cahill a Adams [1997: 525] vysvětlují více rovnostářský pohled starších pedagogů/žek tím, že mají více životních zkušeností, které se také týkají „sdílené odpovědnosti za domácnost a výchovu dětí“.

Jak dále ukázaly rozhovory a vyplněné tabulky, všechny pedagožky se v mnoha ne/stereotypních pohledech také shodovaly. Většina pedagožek totiž k femininitě přisuzovala jemnost, starost o vzhled či pečování, k maskulinitě naopak fyzickou sílu, zájem o techniku a opravářské nářadí. Můžeme tudíž říci, že těmito postoji pedagožky následovaly genderový řád.

¹⁵ Příkladem takového vlivu by mohl být nesoulad mezi představou pedagožky Daniely o tom, že fyzická síla náleží maskulinitě, a jejím jednáním, neboť jsem během pozorování zaznamenala, že pedagožka intenzivně vyzývala k přenesení těžších břemen kromě chlapců také dívky.

Oproti tomu se většina pedagožek shodovala v tom, že jak k maskulinitě, tak femininitě náleží pomoc druhým, chytrost, soutěživost, zlobení, nezávislost, hry na rozvíjení logického myšlení, sportovní aktivity, žalování, činnost uklízení a jiné. Pedagožky tímto poukázaly, že z jejich strany dochází nejen k narušování genderových stereotypů, ale také k „dekonstrukci“ [Butler (1990) 2003; Zábrodská 2009] jasně vymezené binarity mužského a ženského, a tedy i narušení genderového pořádku. Důležitou otázkou pak je, jak takovéto překračování genderového řádu pedagožky nahlíží, pokud se k němu uchýlí samotné děti. Této problematice se blíže věnuje následující kapitola.

9 PŘEKRAČOVÁNÍ GENDEROVÉHO ŘÁDU

Lidé vyjadřují obavy spíše tehdy, když děti narušují tradiční genderové role, než pokud je dodržují. Od aktivit, kterými děti narušují genderový řád, je často odrazují jak rodiče, tak vrstevníci či pedagogové/žky [Martin 1990: 151-152]. V této kapitole blíže nastíním, jak na takovéto případné překračování genderového řádu ze strany dětí nahlíží pedagožky ve dvou mateřských školách.

Pokud dochází k překračování genderového řádu dětmi, nevnímají pedagožky takové jednání jako nemístné a potřebné nápravy či nějakého zásahu z jejich strany. Chlapcům i dívkám by dle jejich slov neznemožňovaly překračovat genderový řád, pokud by k tomu sami inklinovali. *„Ne, nezasáhla bych, já jsem měla chlapečka, kterej si pořád hrál na princeznu a prostě si chtěl hrát na princeznu, tak byl princezna.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Lenka, MŠB TR3)*

Zároveň zde však opět hraje důležitou roli věkový aspekt. Pedagožky nenahlíží překračování stereotypního vnímání maskulinity a femininity jako něco nemístného, právě ve vztahu k nízkému věku dětí.

„Když si bude chtít hrát na maminku, tak proč by si nemohl hrát na maminku. Když se obleče do ženských šatů, co já s tím. Oni si to zkusit musí, aby třeba zjistili, že tudy cesta není, jak jinak přijdou na to, že jsou kluci. Vždyť oni si hrajou, tak proč by nemohl být kluk princeznou? On na to potom přijde sám, že ne.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Eva, MŠA TR2)

V raném dětství je obecně mnohem více akceptované překračování genderových hranic, než je tomu v pozdějším věku, kdy se od dívek spíše očekává stereotypně vnímané femininní jednání a od chlapců jednání maskulinní [Mischel 1966: 69]. Rovněž výpovědi pedagožek ukázaly, že jsou ochotné přehlížet narušování genderových normativů, neboť jsou děti ještě malé a pouze „si hrají“, avšak později od nich očekávají, že se budou chovat jako „správné“ ženy a „správní“ muži.

Zároveň se pedagožky (konkrétně Marie a Daniela) vyjádřily k jistému rozdílu vnímání toho, když do situace překračování normativních genderových hranic vstoupí chlapec a když dívka.

„Ale zase je pravda, že u těch kluků to takový není, protože ty kalhoty k holkám patří, to nářadí není problém dneska, ale ta sukně je taková s tou korunkou... asi by mi to přišlo přirozenější, kdyby holka přišla s helmou a nářadím v ruce než naopak... no jako takhle určitě bych ho nesvlíkla toho chlapce to ne, ale asi bych se pozastavila, to asi jo.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

V tomto případě by překračování normativního genderového řádu přehlédly pedagožky spíše u dívky než u chlapce. Tím potvrzují předpoklad, že v rámci společnosti je obecně spíše tolerováno, pokud dívka překračuje genderově normativní hranice, než je tomu u chlapců [Jarkovská 2005: 5; Cahill, Adams 1997; Martin 1990]. Důvodem přehlížení překračování genderového řádu u dívek spíše než u chlapců může být nahlížení na mužské role jako statusově vyšší a ženské role jako statusově nižší. Dívky, které vykonávají mužské role, statusově získávají, chlapci naopak ztrácejí [Feinman 1981: 290].

Avšak i u chlapce by takovou situaci překračování genderového řádu při hře pedagožky akceptovaly, i přes jejich možný údiv. Rozhodující je totiž volba dětí samotných.

„Kdybych najednou viděla toho chlapce, že si vzal růžovou sukýnku a šel si hrát s holčičkama na princezny, tak bych se asi podívala... asi bych se ho i zeptala, a když by mi řekl, že si jde hrát, no tak bych ho prostě nechala.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Alena, MŠB TR1)

Svým přístupem pedagožky ukazují, že na překračování genderového řádu dětmi v mateřské škole nahlíží spíše benevolentně, a jinakost, jež děti mohou při hrách spontánně projevit, akceptují. Tento přístup je velmi podobný tomu, jenž ve svém textu znázorňují Martino a Cumming-Potvin [2015]. Tento text vypovídá o pohledu Toma, učitele na základní škole, ohledně vnímání různých genderových identit vymykajících se genderovým normativům. Také Tom nechává chlapce či dívky vybírat si, čím sami chtějí být. Podle Toma je totiž rozdílnosti jedinců nutné

akceptovat a pracovat s nimi. Pokud si tedy chlapec při oslavě narozenin místo královské koruny vybral diadém a dívka naopak korunu, jejich volbu Tom respektoval [ibid: 90]. Důležité je zde však také reflektovat, že jedinci mohou mít tendence o svých postojích vypovídat spíše jako o rovnostářských, protože na genderové stereotypy a různé předsudky se ve společnosti nahlíží nepatřičně [Taylor, Mardle 1986 citováni in Tatar, Emmanuel 2001: 222]. I v tomto případě mohlo bližší seznámení s tématem mého výzkumu pedagožky ovlivnit při jejich výpovědích. Ve vztahu k pozorování jsem nicméně nezaznamenala situace, ve kterých by pedagožky zasahovaly do spontánních her dětí, aby je tak odrazovaly od překračování genderového řádu. Situacím, kdy by se například chlapci přímo převlékali do princeznovských šatů, jsem přítomna nebyla, ale pokud si například dívky hrály na opraváře a chlapci na kadeřníky, pedagožky výběr genderových rolí dětí nijak neovlivňovaly. *V kuchyňce si na kadeřníky hrají tři chlapci a dvě dívky, paní učitelka kolem nich prošla, nad výběrem hry dětí se nijak nepozastavila a pokračovala dál. (Přepis pozorování, pedagožka Klára, MŠA TR1)*

Při narušování genderového řádu dětí se u pedagogů/žek také mohou objevovat obavy z homosexuality [Cahill a Adams 1997: 526]. Tyto představy obdobně vyjádřila pedagožka Tereza, která v rozhovoru vypovídala o zkušenosti se dvěma dětmi, které genderové hranice výrazněji překračovaly.

„Já jsem to tak často nezažila extrémně jenom, když jsem měla ve třídě jednoho chlapce a on si pořád bral ženský šaty a říkal, že je holčička a dělal takový ty teploušský gesta, až to bylo takový divný a přehnaný. Jsem si tak říkala, bude teplej nebo... takový představy mám. Samozřejmě nemusí nic, nemusí to znamenat nic, ale už si v duchu říkáš takový ty hloupý předsudky, jestli bude teplej a ten se jednou předělá. I když nechceš, tak tě to prostě napadne, protože je to divný. Když se kluk pořád oblíká do sukní a dělá holky, pojďte se namalovat a holky, pojďte se učešat. No, a loni jsem měla jednu holčičku, a ta zase pořád já nechci růžovou, ta je holčičí, já chci klučičí modrou barvu, hrála fotbal výborně, kdykoliv jsem vzala ven míč, tak ona s klukama kopala, byla dobrá na všechny sporty, kluky dělala, úplně bříšáky měla, na tričku nosila McQueena... a tak jako to víš, že si v duchu říkáš, ty se jednou necháš předělat nebo budeš lesba, že už teď to má vštípený. Ale bez tak vůbec ne,

bez tak je to nějaký období, který úplně přejde.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Tereza, MŠB TR2)

Ačkoli Tereza polemizuje s myšlenkou jakési předurčenosti dítěte již v dětství ve vztahu k pozdějšímu navazování homosexuálních vztahů, pak však sama reflektuje vlastní předsudky, které jí v těchto vyhocenějších situacích překračování genderového řádu přichází na mysl. Tyto situace definuje jako přechodné období, které se stále ještě může změnit, neboť dítě svou identitu neustále tvaruje. Tímto Tereza předkládá jakousi naději v zachování jednoty genderového řádu prostřednictvím „regulační praktiky povinné heterosexuality“ [Butler (1990) 2003: 36-37].

Obavy z homosexuálního směřování dětí mohou následně formovat jednání pedagoga/žky ve třídě směrem k podporování tradičních genderových rolí a naopak odrazování od jednání, které neodpovídá genderovému řádu [Cahill, Adams 1997: 526]. Obdobné tendence vyjádřila pedagožka Tereza ve vztahu k řízené činnosti.

„No a co s tím, když si hraje kluk na princeznu, stejně si na to hrát bude. Ale třeba při řízené aktivitě, když třeba hrajeme divadlo a je ženská a chlupatá role a na tu ženskou se hlásí kluci, tak to já bych neřekla tak pojď, budeš babička, to já bych asi vážně řekla, tak budeš dědeček. V pohádce taky nevidíš, že babička vypadá jako chlap a obráceně. Prostě realisticky to dělám tak, jak to je. To znamená, že když se reálně na princeznu přihlásí kluk, tak já řeknu, tak ty budeš princ.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Tereza, MŠB TR2)

Můžeme vidět, že na rozdíl od spontánních her, přistupuje Tereza k řízené činnosti jako k té, která jí poskytuje větší prostor ke kontrole naplňování normativních představ vztahujících se k maskulinním a femininním rolím.

Pedagogové a pedagožky také mohou podporovat spíše tradiční genderové role a omezovat překračování genderového řádu, pokud samotní „rodiče vyjádří obavy ohledně budoucí sexuální orientace jejich dětí“ [Cahill, Adams 1997: 526]. Právě vliv rodičů byl pedagožkami také zmiňován jako důležitý ve vztahu k zachování genderové kategorie dětí. Pedagožky vypovídaly o tom, že by samy při překračování genderového

řádu u dětí nezasáhly, nicméně pokud by rodiče vyjádřili přání, aby tak činily, toto přání by musely zohlednit. *„Spíš nechat v kompetenci rodičů, jestli to pak rodiče chtějí řešit, ale když to neřeší rodiče, tak nemá cenu, abysme to řešily ani my.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Renata, MŠB TR3)*

Genderový řád je pak podle pedagožek umožněn dětem překračovat díky řadě podnětů, ať již se jedná o vliv rodiny (sourozenci a rodiče), prostředí mateřské školy nebo proměnu doby.

Podle pedagožek sourozenci umožňují překračovat genderový řád dětem tehdy, pokud jsou jiného pohlaví. Tedy pokud má chlapec sestru, tak může inklinovat také k dívčím hrám a rolím, naopak, má-li dívka bratra, pak i ona se může učit maskulinním vlastnostem a rolím, které od něj přebírá.

„No, určitě a je to třeba i poznat, když má třeba kluk starší ségru, takže inklinuje k tomu, že si hraje s těma holčičíma věcmi, a nebere to, že je to něco špatného... že jako v pohodě, klidně si vezme ten kočárek, klidně si půjde vařit do kuchyně. Kdežto zase ta holka, když má staršího sourozence, bráchu, tak zase klidně si vezme to autíčko, protože jí to není cizí.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Klára, MŠA TR1)

Pedagožky vypovídaly také o vlivu rodičů na překračování genderového řádu dětí. *„Ona s klukama pořád hrála fotbal, byla dobrá na všechny ty sporty, možná ten táta, jak s ní sportoval, tak jí k tomu trošku jakoby navedl.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Tereza, MŠB TR2)* Podle Terezy tedy dívku může otec navést spíše ke sportu a například i hraní fotbalu. Chlapec naopak, pokud tráví více času s matkou, může inklinovat spíše k femininním rolím. *„On ve svých pěti letech báječně peče perníčky, nazdobí je, ale já si myslím, že je to tím, že tráví hodně času s mamkou tak prostě dělá to, co mamka.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Renata, MŠB TR3)*

Zároveň však i mateřská škola samotná poskytuje dle pedagožek prostor pro narušování genderově normativního jednání.

„Myslím, že máme větší prostředky na to, aby tu nebyla taková striktnost v tom, že holky budou dělat to a kluci to, protože co koupí babička svojí vnučce, bude jí kupovat auto? No, těžko, že jo. Takže si myslím, že máme tu možnost to takhle ovlivnit, že třeba kluci, když chtějí vozit kočárek, tak tady mají k tomu ideální příležitost.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

Pedagožky nahlíží prostor mateřské školy jako ten, kde mají děti možnost setkat se s hračkami a rolemi s nimi spojenými, které stereotypně neodpovídají jejich genderu. Prostor školky totiž nabízí celou škálu tzv. „chlapeckých“ a „dívčích“ hraček, se kterými se v rámci domácnosti dítě setkat nemusí. Toto přesvědčení může dokládat výzkum Rheingold a Cook [1975: 462-463], který ukázal, že rodiče opatřují pokoje chlapců a dívek jiným vybavením a také hračkami. Pokoje chlapců obsahují více vozidel, sportovního vybavení, vlakových souprav, vojenských hraček. Oproti tomu dívčí pokoje obsahují spíše panenky a další vybavení, které souvisí s péčí a domovem. Rodiče tímto zařízením dětských pokojů mohou u dětí utvářet představy, že s chlapci se pojí aktivity mimo domov, naopak s dívkami aktivity, které s domovem souvisí.

Pedagožky naopak svými výpověďmi dokazují, že na herní prostor a v něm umístěné hračky nenahlíží jako na striktně genderově oddělené. Naopak to, že se zde děti mohou setkat s hračkami a s nimi spojenými rolemi, které neodpovídají jejich genderu, je podle nich prospěšné. Paní učitelka Alena v této souvislosti hovoří o všeobecném rozvoji dětí. *„Právě naopak, kdyby ten kočárek ve školce nebyl, tak by to bylo na škodu i pro kluky. Taky se musí všeobecně rozvíjet.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Alena, MŠB TR1)*

Překračování genderových hranic je podle výpovědí pedagožek dětem umožněno také díky proměně doby, která již tak pevně nenásleduje jasné rozdělení genderových kategorií, naopak umožňuje jejich rozvolnění. Tento aspekt vlivu proměny doby na rozměňování genderových hranic přímo v mateřské škole spíše reflektovaly pedagožky, které působily v mateřské škole již delší dobu.

„Doba, to má na to strašně velkej vliv. Dřív byly velký rozdíly děvčata, chlapci, bylo to v hračkách, bylo to i v podávání, ty si děvče ty musíš mít zástěrku, ty musíš to a ty tamto. Pak přišla revoluce a všechno to padlo. Já to vidím podle těch mladých dneska, vem si, že dřív si viděla tatínka ve školce minimálně. Po revoluci se občas nějaký objevil a dneska je to běžný a je to dobře, je to naprosto dobře.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Eva, MŠA TR2)

Paní učitelka Eva zaznamenala jasný posun, který se v dnešní době ohledně genderového řádu v rámci mateřské školy odehrál. Dříve totiž dle její výpovědi bylo jasněji rozdělené, co je a není maskulinní či femininní, a děti byly do těchto škatulek mnohem více směřovány, než je tomu dnes. Proměnu doby však reflektuje zároveň také ve vztahu k rolím příslušejícím mužům a ženám. Dříve děti do mateřské školy přiváděly a odváděly výhradně matky, tedy péče byla jejich záležitostí, na rozdíl od současné situace, kterou Eva hodnotí pozitivně. Tímto jakoby Eva upřednostňovala spíše „moderní normativní rámec“ otcovství, který hovoří o přítomnosti a zapojení mužů do péče o dítě a popřípadě i domácnost [Maříková 2009: 90].

Podobně se myšlenka proměny doby, jež umožňuje dětem překračovat normativní kategorie mužství a ženství, objevovala i ve výpovědích dalších pedagožek. I ony většinou směřovaly své příklady právě ve vztahu k mladším a starším generacím, a s tím související proměnou vnímání genderových rolí směrem k většímu rozvolnění jako určitému pozitivnímu posunu.

„Myslím si, že je to určitě tou dobou, protože dřív se asi opravdu víc dbalo, tohle je klučičí, tohle je holčičí. Je to dneska tolerantnější... spíš asi ze strany těch mladších ročníků. Jako dřív to bylo striktně, můj tatínek chodil do práce, v podstatě já si ho z dětství moc nepamatuju, jakoby tu mužskou roli, maminka zůstala doma a starala se o děti... náš táta, ten by mamce na prádlo v životě nesáh, naše mami by zase nešla instalovat nějakou techniku... a já už jsem to prostě odmítla, protože prostě si říkám, proč by můj muž nemohl udělat se synem úkoly nebo ustlat postel... myslím, že je to tak dobře... nevidím v tom problém.“ (Přepis rozhovoru, pedagožka Daniela, MŠA TR2)

Dle Twenge [1997: 305-306] dochází se změnou doby k proměně genderových norem, které zároveň vedou k proměnám osobností, což

dokládají i výše uvedené výpovědi pedagožek ohledně proměny doby. Pedagožky totiž nepřístupují k rozvolňování genderových norem negativně, ale právě naopak. Mohli bychom tudíž předpokládat, že pozitivní přístup pedagožek na rozměňování genderových norem bude dále tvarovat jejich představy a následně se promítat do jejich jednání [Delamont 1990 citován in Cahill, Adams 1997: 518; Erden 2004: 89], což ostatně výpověď pedagožky Daniely dokládá.

10 ZÁVĚR

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy předkládá data, která hovoří o více jak 350 000 dětech od tří do pěti let, které navštěvují mateřské školy.¹⁶ Tyto děti jsou vystavené nejen rodinnému prostředí, kde se učí genderovým rolím, ale zároveň se stávají součástí instituce, v níž se bezpochyby pedagogové a pedagožky stávají významnou součástí socializačního procesu [Cahill, Adams 1997: 517].

Jedním z cílů mé práce bylo ukázat, jak pedagožky ve dvou mateřských školách zachází s genderem v každodennosti. Podařilo se mi identifikovat několik oblastí, do nichž pedagožky aktivně vstupovaly a podílely se tak v každodenní interakci s dětmi na „dělání“ jejich genderu. Jednalo se o oblasti dělení prostoru, chvály a napomínání, oslovování a vyvolávání, přiřazování značek, řízených aktivit a vyprávění pohádek. Dětem pedagožky v těchto situacích předkládaly jak řadu genderově stereotypních pohledů, tak jisté alternativy, jež genderové normativy narušovaly.

Děti se v mateřských školách například setkávaly s herními prostory dělenými do tzv. „koutků“, které svými hračkami a rolemi s nimi spojenými symbolicky odkazovaly k mužům nebo ženám. Takové rozdělení herního prostoru pedagožky leckdy svým jednáním či výpověďmi podporovaly, čímž mohly děti spíše utvrzovat ve stereotypních představách o mužských a ženských rolích a vlastnostech. Pedagožky svým přístupem k dětem nicméně leckdy tyto představy o striktnosti dělení prostoru a s ním spojenými rolemi narušovaly, o to intenzivněji, pokud se jednalo o třídy věkově homogenní.

Také v oblasti napomínání se děti setkávaly s genderově tradičními přístupy, a to například tehdy, když pedagožky stereotypně přistupovaly

¹⁶ Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013> (cit. 9. 4. 2016)

k dívkám jako k těm, které by měly být slušnější. V situacích, kdy se dívky zapojovaly do potyček s chlapci a pedagožky nepostřehly viníka, směřovaly napomenutí pouze k dívkám a chlapcům se pokárání vyhnulo. V jiných situacích však pedagožky směřovaly napomínání za stejný prohřešek shodně jak dívkám, tak chlapcům, a tedy nevnucovaly dívkám femininní vlastnost slušnosti, klidnosti a ukázněnosti. Také oblast chvály vykazovala jistou ambivalenci. Pedagožky totiž prostřednictvím chvály dětem zprostředkovávaly obrazy narušující genderové stereotypy (např. síla není jen doménou chlapců, ale i dívek), zároveň však některé genderově stereotypní představy dále reprodukovaly (zpěv je „dívčí“ záležitost).

Oblast vyvolávání převážně poskytovala možnost vyjádřit se všem dětem bez ohledu na to, zda se jednalo o chlapce nebo dívku. I zde se nicméně vyskytl nerovný přístup, a to především ve vztahu k příběhům o dracích, kde paní učitelka vyvolávala k odpovědím spíše chlapce, tedy považovala takové příběhy za spíše „chlapeckou“ záležitost. Pedagožky také více vyzdvihovaly odpovědi chlapců, kteří zodpověděli otázku, na níž ostatní vyvolané děti neznaly odpověď, a tím jim projevovaly větší podporu než dívkám.

Pozorování také ukázala, že při řízených činnostech pedagožky pracovaly s dichotomickým dělením dětí do skupin podle pohlaví. Děti se nicméně mohly také setkat s alternativním tříděním, a to například tehdy, kdy při zpěvu pedagožky dělily děti do skupin podle hudebních nástrojů, nebo když při cvičení vyzývaly děti k utvoření skupin podle barevného rozlišení. V druhém případě tak pedagožky spíše nepřispívaly k představám o odlišnostech mezi maskulinitou a femininitou, a popřípadě jejich stereotypního nahlížení.

Jistou nesourodost bychom mohli nalézt také v podobě pohádek. Ženské i mužské postavy zde často naplňovaly stereotypně maskulinní či femininní

vlastnosti a role. Objevily se nicméně i takové příběhy, kdy ženské postavy přebíraly určité maskulinní role, avšak mužské postavy nepřebíraly tradičně femininní role. Jediné narušení stereotypního obrazu maskulinity přicházelo v příbězích tehdy, kdy chlapecké postavy projevovaly svou citlivost (v podobě pláče) a závislost. S ohledem na tento poznatek můžeme říci, že příběhy předávaly dětem spíše méně rozmanitou ukázkou toho, kým vším mohou být, jaké role a vlastnosti mohou zastávat [Diekman, Murnen 2004: 382].

Oblasti oslovování dětí a přiřazování značek naopak můžeme chápat jako stereotypní. Pedagožky totiž používaly taková oslovení a značky, které odkazovaly k vlastnostem tradičně přiřazovaným k maskulinitě a femininitě, čímž tyto obrazy dětem také předávaly. Za jisté narušení stereotypního přístupu bychom mohli považovat přiřazování univerzálních značek jak chlapcům, tak dívkám a jejich ne vždy stereotypní barevné rozdělení. Ukázalo se však, že jakmile by se objevil „dívčí“ či „chlapecký“ motiv a také možnost jej chlapci či dívce přidělit, pak by takto pedagožky také učinily.

Také věk v interakci s genderem sehrál v každodennosti mateřských škol důležitou roli, neboť se ukázalo, že pedagožky předkládaly dětem možnost zařadit se do jedné z kategorií dívky, chlapce, či mimina jako diskreditující volby. Vyhnout se označení mimina pak znamenalo převzít a předvádět vlastní mužskou či ženskou identitu [Cahill 1986 citován in West, Zimmerman (1987) 2008: 112]. Zároveň role věku významným způsobem vstoupila do oblastí třídění dětí (starší děti mají dávat přednost mladším dětem), vzájemné pomoci (starší děti mají pomáhat mladším dětem) a pomoci pedagožkám (starší děti mají pomáhat s úklidem stolů, vyřizováním vzkazů atd.). Děti si tudíž mohly utvářet představy, že nejen chlapci, ale i dívky mají být galantní a dávat přednost druhým, že úklid nebo péče není pouze záležitost dívek, ale také chlapci se mohou v těchto činnostech angažovat a že zodpovědnost, svědomitost a kázeň

by měli být schopni prokázat nejen dívky, ale také chlapci. Věk zde tudíž sehrál důležitou roli také v narušování řady genderových normativů.

Dalším cílem mé práce bylo zjistit, jaké představy ohledně rozdílnosti chlapců a dívek pedagožky zastávají a co považují za maskulinní a femininní. Analýza ukázala, že pedagožky na chlapce a dívky nahlížely spíše jako na odlišné. Jako důvod této odlišnosti předkládaly biologickou předurčenost či výchovu v rodině. Zároveň se objevil pohled, že chlapci a dívky tolik odlišní nejsou, vzhledem k jejich nízkému věku. Polovina informátorek také zastávala spíše netradiční pohled na maskulinitu a femininitu. Druhá polovina však výrazný posun k nestereotypnímu uvažování neprokázala, či byla dokonce stále více tradiční. K těmto postojům je nutné přistupovat jako k důležitým, neboť se mohou dále promítat do jednání pedagožek, a tedy i předkládání jistých genderových obrazů dětem [Delamont 1990 citován in Cahill, Adams 1997: 518; Erden 2004: 89]. Důležité je nicméně také reflektovat, že jednání je ovlivněno nejen vlastními postoji, ale také situacemi a obecnějšími postoji těch, s nimiž jsou jedinci v kontaktu [Tatar, Emmanuel 2001: 216]. Dále se obecně všechny pedagožky shodovaly v jistých stereotypních pohledech, kdy k femininitě přiřazovaly pečování, starost o vzhled a jemnost, k maskulinitě naopak fyzickou sílu, techniku, či opravářské nářadí. Oproti tomu se většina pedagožek shodovala také v řadě netradičních pohledů, kdy jako maskulinní i femininní rozuměly například soutěživost, zlobení, nezávislost, spolehlivost, žalování, činnost uklízení a jiné. Pedagožky tímto ukázaly, že z jejich strany dochází také k „dekonstrukci“ [Butler (1990) 2003; Zábrodská 2009] jasně vymezené binarity mužského a ženského, a tedy i narušení genderového pořádku. Tabulky a výpovědi pedagožek rovněž ukázaly, že jednoduše nelze myslet vztah mezi vyšším věkem a stereotypním chápáním toho, co je rozuměno jako dívčí či chlapecké [Acker 1988: 314].

Poslední otázkou, kterou si má práce kladla, bylo, jaké postoje k překračování genderového řádu dětmi v MŠ pedagožky zastávají, a kdo nebo co dle jejich názoru překračování řádu dětem umožňuje. Ukázalo se, že překračování genderového řádu při spontánních hrách nenahlížely pedagožky jako problematické, či nutné zásahu, a to zejména z důvodu nízkého věku dětí. Pedagožky byly ochotné přehlížet narušování genderových normativů, neboť jsou děti ještě malé, avšak později od nich očekávají, že se budou chovat jako „správné“ ženy a „správní“ muži. Zároveň se objevily výpovědi pedagožek, že by narušování genderových hranic přehlédly spíše u dívek než u chlapců. Avšak i u chlapce by takovou situaci akceptovaly, neboť rozhodující je volba samotných dětí. Nicméně obavy z homosexuálního směřování dětí či podněty od samotných rodičů by přispěly ke snaze o zachování genderového řádu z jejich strany. Genderový řád je následně podle pedagožek umožněn dětem překračovat díky řadě podnětů, ať již se jedná o vliv sourozenců opačného pohlaví, rodičů, s nimiž dítě tráví čas, nebo prostředí mateřské školy nabízející širokou škálu hraček, s nimiž se dítě v mateřské škole může seznámit a všeobecně se tak rozvíjet. Důležitým faktorem je také proměna doby. Dnešní doba se totiž dle pedagožek vyznačuje rozvolněním genderových hranic, což nahlíží jako pozitivní.

Tento pozitivní pohled na rozvolňování genderových norem, poskytování dětem možnost vlastního výběru, řada způsobů zacházení s genderem v každodennosti, které nabízejí alternativy, jež nepředávají dětem pouze stereotypní očekávání vážící se k maskulinitě a femininitě, bezesporu přináší výrazný posun k přístupu genderově citlivé výchovy hovořící o volbě, mnohosti a alternativách [Jarkovská 2013: 43-44]. Řada oblastí však stále vykazuje tradiční zacházení pedagožek s genderem, což potvrzuje oblast oslovování či přiřazování značek dětem, které se vyznačují poměrně striktním stereotypním přístupem. Také hovoříme o polovině pedagožek, které nevykazují výrazný posun k genderově

nestereotypním představám o maskulinitě a femininitě. Překračování genderového řádu pedagožky sice akceptují, avšak spíše vzhledem k nízkému věku dětí, který jim prozatím umožňuje volbu. Tato volba zároveň není vždy neomezená. Poznatky, které přinesla analýza, tudíž ukazují, že zacházení s genderem pedagožkami a uvažování o něm vykazuje jistou ambivalenci, která poukazuje na fakt, že k reprodukování genderového řádu z jejich strany stále dochází, nikoliv však bezvýhradně.

11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Acker, Sandra. 1988. „Teachers, Gender and Resistance.“ *British Journal of Sociology of Education* 9 (3): 307-322.

Adamovská, Marie. 2005. *Děti a slušné chování, aneb vyprávění kočky Justýnky*. Praha: Rotag.

Aina, Olaiya E., Petronella A. Cameron. 2011. „Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes With Young Children.“ *Dimensions of Early Childhood* 39 (3): 11-20.

Ashcraft, Amie M., Faye Z Belgrave. 2005. „Gender Identity Development in Urban African American Girls.“ Pp. 1-31 in Janice W. Lee (ed.). *Gender roles*. New York: Nova Science Publishers.

Babanová, Anna, Jozef Miškolci (eds.). 2007. *Genderově citlivá výuka: kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydané v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, o.s.

Baker-Sperry, Lori, Liz Grauerholz. 2003. „The Pervasiveness and Persistence of the Feminine Beauty Ideal in Children's Fairy Tales.“ *Gender and Society* 17 (5): 711-726.

Barone, Carlo. 2011. „Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades.“ *Sociology of Education* 84 (2): 157-176.

Bigler, Rebecca S. 1995. „The Role of Classification Skill in Moderating Environmental Influences on Children's Gender Stereotyping: A Study of the Functional Use of Gender in the Classroom.“ *Child Development* 66 (4): 1072-1087.

Boumová, Petra. 2012. *Genderová socializace v mateřské škole*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta humanitních studií. Katedra genderových studií.

Buijzen, Moniekk, Patti M. Valkenburg. 2002. „Appeals in television advertising: A content analysis of commercials aimed at children and teenagers.“ *Communications* 27 (3): 349-364.

Butler, Judith. (1990) 2003. *Trampoty s rodom: feminizmus a podryvanie identity*. Bratislava: Aspekt.

Cahill, Betsy, Eve Adams. 1997. „An Exploratory Study of Early Childhood Teacher's Attitudes Toward Gender Roles.“ *Sex Roles* 36 (7/8): 517-529.

Ciprová, Kristýna. 2008. „Genderové aspekty vzdělání v ČR.“ Pp. 7-11 in Helena Skálová (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender studies, o.p.s.

Connell, R. W. 1996. „Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools.“ *Teachers College Record* 98 (2): 206-235.

Davies, Bronwyn. 2006. „Identity, Abjection and Otherness. Creating the self, creating the difference.“ Pp. 72-90 in Madeleine Arnot, Mairtin Mac an Ghail (eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London, New York: Routledge.

Dee, Thomas S. 2006. „The Why Chromosome: How a Teacher's Gender Affects Boys and Girls.“ *Education Next* 6 (4): 68-75.

Diekman, Amanda B., Sarah K. Murnen. 2004. „Learning to Be Little Women and Little Men: The Inequitable Gender Equality of Nonsexist Children's Literature.“ *Sex Roles* 50 (5/6): 373-385.

Doležalová, Lucie. 2009. „Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole.“ *Studia paedagogica* 14 (1): 165-177.

Erden, Freyza. 2004. „Early Childhood Teacher' Attitudes toward Gender Roles and toward Discipline.“ *Hacettepe University Journal of Education* 27: 83-90.

Evans, Lorraine, Kimberly Davies. 2000. „No Sissy Boys Here: A Content Analysis of the Representation of Masculinity in Elementary School Reading Textbooks.“ *Sex Roles* 42 (3/4): 255-270.

Fagot, Beverly I. 1977. „Consequences of Moderate Cross-Gender Behaviour in Preschool Children.“ *Child Development* 48 (3): 902-907.

Fárová, Nina. 2014. *Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů v mateřských školách*. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta filozofická. Katedra sociologie.

Feinman, Saul. 1981. „Why Is Cross-Sex-Role Behavior More Approved for Girls than for Boys? A Status Characteristic Approach'.“ *Sex Roles* 7 (3): 289-300.

Filagová, Markéta, Ondrej Kaščák. 2007. *Javisko a zakulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Foster, Victoria, Michael Kimmel, Christine Skelton. 2001. „What about the boys? An overview of the debates.“ Pp. 1-23 in Wayne Martino, Bob Meyenn (eds.). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Francis, Becky. 2000. „The Gendered Subject: Students' Subject Preferences and Discussions of Gender and Subject Ability.“ *Oxford Review of Education* 26 (1): 35-48.

Gabb, Jacqui. 2010. „Home truths: ethical issues in family research.“ *Qualitative Research* 10 (4): 461-478.

Guillemin, Marilys, Lynn Gillam. 2004. „Etika, reflexivita a „eticky důležité okamžiky“ ve výzkumu.“ *Biograf* (35): 47 odst.

Hall, Clare. 2005. „Gender and boys' singing in early childhood.“ *British Journal of Music Education* 22 (1): 5-20.

Harrison, Scott D., Graham F. Welch, Adam Adler. 2012. „Men, Boys nad Singing.“ Pp. 3-12 in Scott D. Harrison, Graham F. Welch, Adam Adler (eds.). *Perspectives on Males and Singing*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Heintz, Maria. 2012. „Fieldwork with children in school: Positioning oneself as an out-of-the-ordinary-adult.“ Pp. 81-93 in Katarina Jacobsson, Katarina Sjöberg (eds.). *Pondering on methods. A variety of methodological concerns*. Lund: Lund University, Faculty of Social Sciences.

Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Chick, Kay A., Rose Ann Heilman-Houser, Maxwell W. Hunter. 2002. „The Impact of Child Care on Gender Role Development and Gender Stereotypes.“ *Early Childhood Journal* 29 (3): 149-154.

Illich, Ivan. 2001. *Odškolnění společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Jandourek, Jan. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Jarkovská, Lucie. 2005. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí.

Jarskovská, Lucie. 2006. „Feminismus a sexuální výchova.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 7 (2): 41-45.

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

Jarkovská, Lucie. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha, Brno: Sociologické nakladatelství.

Jarkovská, Lucie, Irena Smetáčková. 2006. „Škola jako genderovaný prostor.“ Pp. 14-19 in Irena Smetáčková (ed.). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.

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

Kanka, Margit, Petra Wagner, Barbara Schober, Christiane Spiel. 2013. „Gender-stereotyped attitudes in kindergarten students: A multicausal analysis.“ *European Journal of Social and Behavioural Sciences* 8 (5): 1294-1299.

Kessler, Suzanne J., Wendy McKenna. 1978. *Gender: an ethnomethodological approach*. Chicago: University of Chicago Press.

Kohlberg, Lawrence. 1966. „A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes.“ Pp. 82-173 in Eleanor E. Maccoby (ed.). *The Development of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Kopová, Martina. 2012. *Genderová identita a stereotypy v raném dětství dítěte – mateřská škola*. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta filozofická. Katedra sociologie.

Kynčlová, Tereza. 2008. „Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži.“ Pp. 18-21 in Helena Skálová (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender studies, o.p.s.

Lamb, Michael E., M. Ann Easterbrooks, George W. Holden. 1980. „Reinforcement and Punishment among Preschoolers: Characteristics, Effects, and Correlates.“ *Child Development* 51 (4): 1230-1236.

Lieberman, Marcia R. 1972. „Some Day My Prince Will Come": Female Acculturation through the Fairy Tale.“ *College English* 34 (3): 383-395.

Mac an Ghail, Máirtín, Chris Haywood. 2007. *Gender, culture and society: contemporary femininities and masculinities*. New York: Palgrave Macmillan.

Martin, Carol Lynn. 1990. „Attitudes and Expectations About Children with Nontraditional and Traditional Gender Roles.“ *Sex Roles* 22 (3/4): 151-165.

Martino, Wayne J., Wendy Cumming-Potvin. 2015. „Teaching about “Princess Boys” or Not: The Case of One Male Elementary School Teacher and the Polemics of Gender Expression and Embodiment.“ *Men and Masculinities* 18 (1): 79-99.

Maříková, Hana. 2009. „Pečující otcové: Příběhy plné odlišností.“ *Sociologický časopis* 45 (1): 89-113.

McCabe, Janice, Emily Fairchild, Liz Grauerholz, Bernice A. Pescosolido, Deniel Tope. 2011. „Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters.“ *Gender and Society* 25 (2): 197-226.

Mickelson, Roslyn Arlin. 1989. „Why Does Jane Read and Write Well? The Anomaly of Women's Achievement.“ *Sociology of Education* 62 (1): 47-63.

Mischel, Walter. 1966. „A Social-Learning View of Sex Differences in Behavior.“ Pp. 56-81 in Eleanor E. Maccoby (ed.). *The Development of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Noddings, Nel. 1995. „Care and Moral Education.“ Pp. 137-148 in Wendy Kohli (ed.). *Critical Conversations on Philosophy of Education*. New York, London: Routledge.

Pavlík, Petr, Irena Smetáčková. 2006. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství. Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost.

Petiška, Eduard. 2009. *Pohádkový dědeček*. Praha: Ottovo nakladatelství.

Piaget, Jean, Bärbel Inhelderová. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Quaiser-Pohl, Claudia, Christian Geiser, Wolfgang Lehmann. 2006. „The relationship between computer-game preference, gender, and mental-rotation ability.“ *Personality and Individual Differences* 40: 609-619.

Ready, Douglas D., Laura F. LoGerfo, David T. Burkam, Valerie E. Lee. 2005. „Explaining Girls' Advantage in Kindergarten Literacy Learning: Do Classroom Behaviors Make a Difference?“ *The Elementary School Journal* 106 (1): 21-38.

Rheingold, Harriet L., Kaye V. Cook. 1975. „The Contents of Boys' and Girls' Rooms as an Index of Parents' Behavior.“ *Child Development* 46 (2): 459-463.

Ricks, Frances A., Sandra W. Pyke. 1973. „Teacher Perceptions and Attitudes that Foster or Maintain Sex Role Differences.“ *Interchange* 4 (1): 26-33.

Sadker, Myra, David Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. New York: Touchstone.

Sadker, Myra, David Sadker, Susan Klein. 1991. „The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education.“ *Review of Research in Education* 17: 269-334.

Sears, Robert R., Eleanor E. Maccoby, Harry Levin. 1976. *Patterns of Child Rearing*. Stanford: Stanford University Press.

Smetáčková, Irena (ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodů žáků mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav AV ČR

Smetáčková, Irena (ed.). 2006. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p.s.

Smetáčková, Irena (ed.). 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Smetáčková, Irena. 2009. „Politika genderové rovnosti ve vzdělávání.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 10 (2): 10-19.

Smolíková, Kateřina. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Sokal, Laura, Herb Katz, Les Chaszewski, Cecilia Wojcik. 2007. „Good-bye, Mr. Chips: Male Teacher Shortages and Boys' Reading Achievement.“ *Sex Roles* 56 (9-10): 651-659.

Solmon, Melinda A., Amelia M. Lee. 2008. „Research on Social Issues in Elementary School Physical Education.“ *The Elementary School Journal* 108 (3): 229-239.

Spain, Daphne. 1993. „Gendered Spaces and Women's Status.“ *Sociological Theory* 11 (2): 137-151.

Spradley, James P. 1980. *Participant Observation*. New York: Rinehart and Winston.

Šedřová, Klára. 2007. „Škola jako terén.“ Pp. 123-126 in Roman Švaříček, Klára Šedřová (eds.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švaříček, Roman. 2007. „Kritéria kvality kvalitativního výzkumu.“ Pp. 28-50 in Roman Švaříček, Klára Šedřová (eds.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tatar, Moshe, Gina Emmanuel. 2001. „Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles.“ *The Journal of Educational Research* 94 (4): 215-224.

Thorne, Barrie. 1998. „Girls and Boys Together... But Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools.“ Pp. 667-683 in Blythe McVicker Clinchy, Julie K. Norem (eds.). *The Gender and Psychology Reader*. New York, London: New York University Press.

Thorne, Barrie, Zella Luria. 2007. „Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds.“ Pp. 180-191 in James M. Henslin (ed.). *Down to Earth Sociology. Introductory Readings*. New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.

Tiedemann, Joachim. 2002. „Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics.“ *Educational Studies in Mathematics* 50 (1): 49-62.

Twenge, Jean M. 1997. „Changes in Masculine and Feminine Traits Over Time: A Meta-Analysis.“ *Sex Roles* 36 (5/6): 305-325.

Valdřová, Jana. 2006. „Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi.“ Pp. 39-44 in Irena Smetáčková (ed.). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.

West, Candace, Don H. Zimmerman. (1987) 2008. „Dělat gender.“ *Sociální studia* 5 (1): 99-120.

Whiting, Beatrice, Carolyn Pope Edwards. 1973. „A Cross-Cultural Analysis of Sex Differences in the Behavior of Children Aged Three Through 11.“ *Journal of Social Psychology* 91 (2): 171-188.

Younger, Michael, Molly Warrington, Jacquetta Williams. 1999. „The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric?“ *British Journal of Sociology of Education* 20 (3): 325–341.

Zábrodská, Kateřina. 2009. *Variace na gender. Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

Zemore, Sarah E., Susan T. Fiske, Hyun-Jeong Kim. 2012. „Gender Stereotypes and the Dynamics of Social Interaction.“ Pp. 207-242 in Thomas Eckes, Hanns M. Trautner (eds.). *The Developmental Social Psychology of Gender*. New York, London: Psychology Press.

12 RESUMÉ

This thesis focuses on kindergarten teachers, their gender interactions with children and their gender notions and attitudes. The thesis is divided into two individual parts. The first theoretical part contains information on gender in the intention of the interactionistic and poststructuralistic perspective as well as on socialization theories and gender issue in education. The second part is methodological and analytical. The research is based on ethnographic design; it includes eight semi-structured interviews, document analysis, and participant observation in two state kindergartens.

The main aim of the thesis was to reveal gender practices of the kindergarten teachers in different situations and activities in interaction with children as well as their notions of differences between girls and boys and their attitudes to the disruption of gender order by kindergarten children.

The analytical part of the thesis reveals gender practices of kindergarten teachers in six main areas: space division, praise and admonishing, addressing, assigning symbols, managed activities and storytelling. These areas illustrate some gender stereotyped practices but also some nontraditional (accept areas of addressing and assigning symbols). There is also important relationship between gender and age. Teachers submit children the opportunity to integrate into one of the categories “girl/boy” or “baby”. Refusal of discrediting “baby” category means to take over and perform male or female identity. On the other hand age enacts an important role in disturbing series of gender norms (areas of children separation, helping other children and teachers).

Furthemore, teachers express notion that boys and girls are different because of biological predetermination and/or family education. There is also a notion that girls and boys are not overly different because of their

young age. Four of the eight teachers express nontraditional notions of masculinity and femininity, the second half of the teachers do not prove a significant movement toward nontraditional beliefs about masculinity and femininity or demonstrate even more traditional beliefs.

Finally teachers accept cross-gender behaviour from girls and boys because of their young age but they rather fail to notice cross gender behaviour from girls than boys. Teachers discourage cross-gender aspirations and encourage traditional gender roles particularly because of homophobia or parents' requests. According to teachers there are opportunities for children to disrupt the gender order because of opposite sex siblings, parent with whom the child spends time, wide range of toys in kindegarten or time transformation toward the gender norms loosening.

13 PŘÍLOHY

13.1 Příloha 1

Interview guide

(Uvedené otázky jsou spíše orientační, nikoliv úplné)

Informační údaje

- Jak dlouho pracujete v mateřské škole?
- Jakou školu jste vystudovala?
- Kolik je Vám let?

Rozdílnost chlapců a dívek

- Myslíte si, že chlapci a dívky jsou jiní?
 - Biologie/Výchova?
 - Čím je tato jinakost podle Vás dána?
 - Konceptualizace typických vlastností a chování chlapců a dívek
 - Jaké vlastnosti jsou podle Vás typické pro chlapce a jaké pro dívky?
 - Jaké chování očekáváte od chlapců a od dívek?
 - Hra a aktivity
 - Myslíte si, že dívky směřují k jiným hrám a aktivitám než chlapci?
 - Chvála a napomínání
 - Potřebují podle vás chlapci a dívky napomínat nebo naopak chválit za něco jiného?
 - Pomoc
 - Potřebují podle vás s něčím více pomoci chlapci a s něčím naopak dívky?

Překračování genderového řádu

- Zaznamenáváte, že se chlapci chovají v nějakých situacích jako dívky a naopak? (vlastnosti, hra, výběr hraček atd.)
- Myslíte si, že je špatné, když se chlapci chovají jako dívky a naopak?
- Kdybyste podobné chování u dívek nebo chlapců zaznamenala, snažila byste se zasáhnout?

- Dejme tomu, máme situaci, kdy skupina dívek si bude hrát na princezny a mezi ně by přišel chlapec v sukni a chtěl si hrát s nimi? Jak byste reagovala?
- Co nebo kdo má podle vás vliv na to, jací chlapci a dívky jsou, s čím a na co si budou například hrát?

13.2 Příloha 2

Tato příloha obsahuje medailonky pedagožek, které se účastnily mého výzkumu. U každé z nich uvádím délku praxe, vystudovanou školu a věk. Jména pedagožek jsou ve vztahu k ochraně soukromí nahrazena pseudonymy.

Daniela – V MŠ pracuje 13 let, vystudovala střední pedagogickou školu, momentálně studuje na vysoké škole obor učitelství pro mateřské školy, je jí 33 let.

Eva – V MŠ pracuje 39 let, vystudovala střední pedagogickou školu, je jí 58 let.

Klára – V MŠ pracuje 36 let, vystudovala střední pedagogickou školu, je jí 55 let.

Marie - V MŠ pracuje 34 let, vystudovala střední pedagogickou školu, je jí 53 let.

Tereza – V MŠ pracuje 2 roky, vystudovala střední pedagogickou školu, je jí 24 let.

Renata – V MŠ pracuje 6 let, vystudovala střední pedagogickou školu, na vysoké škole vystudovala obor předškolní pedagogika se zaměřením na mateřskou školu, je jí 27 let.

Lenka – V MŠ pracuje přes rok, vystudovala střední pedagogickou školu, je jí 21 let.

Alena – V MŠ pracuje 7 let, vystudovala střední pedagogickou školu, je jí 48 let.

13.3 Příloha 3

Aktivní účast dětí na „dělání“ genderu nejen v interakci s pedagožkami

Díky tomu, že jsem se rovněž zapojovala do her dětí, nešlo si nevšimnout, že nejen pedagožky, ale také děti samotné se velice aktivně zapojují do procesu „dělání“ genderu. V této kapitole se zaměřím zejména na hru, tedy činnost, která není řízena pedagožkami a děti si tudíž samy vybírají s čím a na co si chtějí hrát. Zde je vlastní aktivita dětí při formování genderu nejmarkantnější, neboť jak jsem tomu byla svědkem, hra jim skýtá největší volnost.

V rámci školní třídy často dochází mezi dětmi k jejich separaci, kdy chlapci mají obecně tendence utvářet skupiny s chlapci a dívky s dívkami [Thorne, Luria 2007: 181]. Také v mnou pozorovaných mateřských školách jsem obdobné snahy při spontánních hrách zaznamenala. Chlapci se v rámci svých skupin ve většině případů soustředili na hru se stavebnicemi, auty či motorkami. Skupiny dívek si nejčastěji hrály na víly, princezny, maminky, kuchařky, kadeřnice, na rodinu nebo na zvířátka (většinou kočky). Mohli bychom tudíž říci, že aktivity, které si chlapci a dívky převážně volili, byly spíše genderově stereotypní [srov. Chick, Heilman-Houser, Hunter 2002: 152]. Nicméně je důležité uvědomit si, že i víly nebo princezny, na které si dívky hrály, již nebyly jen pasivní, krásné objekty, které čekaly na vysvobození chrabрым princem. Naopak dívky si často hrály na víly „Winx“, což byly bojové víly, stavěly si opasky a čelenky, které jako víly nosily. „Winx“ tak nepředstavovaly jen křehkost a jemnost, ale právě i bojovnost, kterou dívky skrze hru na tyto postavy také předváděly. Podobně tomu bylo i u princezny Elzy z pohádky „Ledové království“, jež patřila k oblíbeným postavám dívek.

Dále lze zaznamenat, že separace chlapců a dívek probíhá rovněž v rámci prostoru [Thorne, Luria 2007: 181]. Nejvýraznější separaci dětí v rámci hry jsem zaznamenala v MŠB TR3. Kromě koutků, které samy od sebe prostor na hraní oddělovaly, si děti vytvářely vlastní bariéry. Nebylo tedy výjimkou, že si chlapci hráli na auta v prostoru pod poličkou, který byl ohraničen židličkami. U dívek jsem si kromě bariér utvářených židličkami všimla také jakýchsi herních prostorů ohraničených umělohmotnými velkými kostkami či dřevěnými bedýnkami, které rozestavěly na koberci. Pomocí kostek a bedýnek tak oddělily svou hru od hry chlapců, kteří si na koberci, jenž představoval v této třídě poměrně nevelký herní prostor, hráli také. *Dále si všímám, že dvě dívky si hrají se stavebnicí, mají kolem sebe rozestavené bedýnky a uprostřed nich si spolu hrají, Sandra mi říká, že ze stavebnice staví lízátka. (Přepis pozorování, MŠB TR3)*

Thorne [1998: 675] v kontextu prostoru a her dětí upozorňuje, že chlapci mívají také snahu kontrolovat větší prostor, což se může projevat podnikáním různých „invazí“ do her dívek, a tudíž i prostoru, v rámci něhož hry probíhají. Pokud jsem ve třídách takovéto „invaze“ chlapců zaznamenala, dívky se jim snažily v jejich vstupu zabránit a separování v rámci prostoru tudíž zachovat. *Dívky si hrají v kuchyňce. Následně přibíhají čtyři chlapci a chtějí také do kuchyňky, ale dívky kolem koutku staví bariéru z kočárků, aby tam chlapci nemohli. (Přepis pozorování, MŠB TR3)*

Ve všech třídách skupiny dívek i chlapců spíše rovnoměrně směřovaly svou hru do volnějšího prostoru na koberci, nicméně o rovnoměrném zastoupení skupin dívek a chlapců v jednotlivých „koutcích“ hovořit nemůžeme. Do kuchyňského či kadeřnického „koutku“ totiž směřovaly svou hru ve větším počtu především dívky. *Pět dívek si hraje v kuchyňce na maminku, po chvíli je tu dívek sedm, chlapec žádný. (Přepis pozorování, MŠA TR 1)* Naopak chlapci se ve většině případů uchýlovali ke hře do koutku s auty a stavebnicemi. *Chlapci si hrají v koutku s auty,*

celkem je tu deset chlapců, žádná dívka. (Přepis pozorování, MŠA TŘ1)

Leckdy jsem se však stávala svědkem, že chlapci směřovali svou hru do kuchyňského či kadeřnického koutku a dívky naopak do koutku se stavebnicemi a auty. Hra někdy s tímto prostorem korespondovala, jindy nikoliv. Například dívky v „chlapeckém“ prostoru vykonávaly stereotypně „dívčí“ hry a činnosti a chlapci si naopak hráli se stereotypně „chlapeckými“ hračkami a vykonávali činnost spojenou s touto hračkou v „dívčím“ prostoru. *Všímám si, že čtyři chlapci si hrají v kuchyňce s meči a pistolemi postavenými ze stavebnice. Naopak dívky jsou v koutku se stavebnicemi a auty a hrají si na víly a kočky. (Přepis pozorování, MŠA TŘ2)* Zároveň nebylo výjimkou, že dívky vykonávaly v „chlapeckém“ koutku stereotypně „chlapeckou“ hru a chlapci naopak v „dívčím“ prostoru hru „dívčí“. *Mezitím, co mi Erika připravuje oběd, Miloš vaří čaj, dále přináší džus a salát, později do kuchyňky přicházejí další tři chlapci, kteří také vaří a nalévají mi čaj, nejvíce vytrvalý je ale Miloš. (Přepis pozorování, MŠA TŘ1)*

Děti svým jednáním ukazují, že prostorová, ale ani skupinová segregace dle genderu není při hrách stoprocentní. Dívky a chlapci si pro svou hru spíše vybírají určité herní prostory, avšak není tomu vždy. Zároveň dívky si mohou hrát ve skupině s chlapci a naopak chlapci se účastnit her a s nimi spojenými rolemi se skupinou tvořenou spíše dívkami [Thorne, Luria 2007: 181-182]. Děti svým jednáním při spontánních hrách tudíž také narušují genderový řád.

Problematikou narušování a přetváření genderového řádu se zabývala i Bronwyn Davies [2006]. Davies v tomto kontextu poukázala na to, že děti často reagují na překračování genderového řádu snahou o zachování kategorie („category-maintenance work“) ve vztahu k genderovým hranicím, aby tak mohly přijmout vlastní identitu jako smysluplnou. Děti takovým jednáním ukazují druhému, že porušil genderový řád a je nutné, aby jej znovu obnovil v kontextu normativního binárního dělení. Děti svou

reakcí mohou znovu nabývat členství v rámci jejich připsané kategorie, ale někdy tomu tak není [ibid: 72-74]. V rámci spontánních her se i v mém případě v některých situacích objevily tendence dětí o zachování kategorie druhých.

Z prostoru s velkými auty a stavebnicemi, kde si celé dopoledne hrají převážně chlapci, přichází i Matěj. Nejprve kolem mne a česajících dětí (převážně dívek) spíše obchází, ale poté bere do ruky hřeben a češe mne. Po chvíli za ním přichází Radek, aby s ním šel bourat zed', kterou postavili. Matěj odběhl i s hřebenem v ruce, za chvíli ale přiběhl zpět a česal mne dál. Později pro Matěje přichází další dva chlapci, aby se šel podívat, co s ostatními chlapci postavili za velkou stavbu. Matěj odběhl od česání, ale hned se zase vrátil a česal dál. K tomu přinesl ještě další hřebeny, velkou hlavu panny na česání, lahvičku od voňavky a velkou mašli, kterou mi chtěl připnout do vlasů. Pro Matěje opět přišel Radek, ať se s ním jde podívat, že už dostavili kostky, Matěje to ale nezajímá a ptá se mě, jak má rozevřít sponku, kterou si přinesl a jak se zapíná. (Přepis pozorování, MŠA TR 1)

Zde se snahou o zachování kategorie přicházeli chlapci, kteří jakoby nesouhlasili s tím, že jejich kamarád se účastnil aktivity hraní si na kadeřníka spolu s dalšími dětmi, zejména dívkami. Jejich snahou bylo naopak odvést jej od této hry, která je stereotypně spojována s krásou a tedy i spíše zájmem dívek, ke hře, kterou provozoval s chlapci dříve, a to stavění si z velkých kostek. Matěj nejprve reagoval na tyto podněty návratem k ostatním chlapcům, čímž přijímal připsanou kategorii, kterou od něj ostatní chlapci vyžadovali (zejména Radek, který měl největší snahu odpoutat Matěje od česání). Po několika pokusech chlapců zapříčinit zachování kategorie Matěje prostřednictvím hry s kostkami, však Matěj tuto kategorii nepřijímal a dále ji narušoval tím, že si hrál s dívkami na kadeřníka.

V tomto případě dívky přítomnost Matěje a dalších chlapců při hře na kadeřníky a kadeřnice akceptovaly. Pokud dívky dovolily chlapcům, aby se jejich her účastnily, pak ale ony zde měly hlavní slovo a chlapci hráli roli spíše jakýchsi „pomocníků“. Tímto dívky dokazovaly svou znalost a schopnost danou hru vykonávat, což jim jejich kategorie předurčuje. To

deklarovaly tím, že chlapce spíše poučovaly a říkaly jim, co mají dělat. Samy se tak stavěly do rolí odbornic.

Matěj mi „jako“ stříká na vlasy barvu z lahvičky od voňavky, kterou děti mají v kadeřnickém koutku. Matěj na Lucinku – „Tyjo, jaký má mít vlasy? Zelený?“ Lucinka kroutí hlavou, že ne. Matěj – „Tak růžový?“ Lucinka – „Jo, růžový.“ (Přepis pozorování, MŠA TR 1)

V jiných případech však dívky měly snahu od podobných aktivit chlapce spíše odrazovat. *Lucinka na Kamila – „Hele, tam jsou prachy, jdi je spočítat!“ Kamil – „Ne, já je nejdu spočítat!“ Češe mne dál. (Přepis pozorování, MŠA TR 1)* Lucinka zde chápe svou roli jako takovou, která je spojená s krásou pojící se s prostorem kadeřnického koutku. Kamil, který svou činností překračuje jemu připsanou kategorii, je Lucinkou napomenut, neboť narušil srozumitelnost binárního dělení a znesnadnil tak dívkám možnost vymezení se proti „těm druhým“, tedy chlapcům. Lucinka svou reakcí Kamila směřuje ke znovuoobnovení genderového řádu tím, že svůj zájem obrátí k financím, tedy k oblasti veřejné sféry tradičně připojované k maskulinitě [Smetáčková 2009: 11; Pavlík, Smetáčková 2006: 19].

Snaha nasměrovat chlapce k zachování kategorie se objevovala poměrně často. Oproti tomu odrazování dívek ostatními dětmi od účasti na „chlapeckých“ hrách se neobjevovala téměř vůbec.

V prostoru s velkými stavebnicemi a auty si s chlapci hrají dvě dívky, které zde jezdí s červeným autem a říkají mi, že si zde s chlapci staví. Také Lucinka s Kamilem jsou v této části třídy a hrají si společně s náradím. Lucinka mi ukazuje, že jedno z aut je rozbité, a je tedy zapotřebí ho opravit. (Přepis pozorování, MŠA TR 1)

Tím dochází k potvrzení předpokladu, že vrstevníci spíše pohlížejí negativně na překračování genderového řádu chlapců než dívek [Fagot 1977], čímž dívky mohou získávat větší volnost při výběru genderových rolí při hře na rozdíl od chlapců [ibid: 906]. Důležité je nicméně dodat, že tento předpoklad se nenaplnil ve třídách, kde byly jen děti tříleté, neboť zde jsem snahy o zachování kategorie vrstevníků a vrstevnic

nezaznamenala vůbec. Mohli bychom tudíž říci, že se zde odráží právě věková skladba dětí, neboť obecně starší děti mají větší snahu o tvarování jednání druhých tak, aby bylo konformní se stávajícími konvencemi, na rozdíl od mladších dětí [Lamb, Easterbrooks, Holden 1980: 1235-1236].

Spontánní hra dětí dobře poukázala na to, že děti v rámci socializačního procesu nejsou pouze pasivními příjemci vnějších informací, ale že samy jako aktivní účastníci určitým způsobem s genderem zacházejí. Ukázalo se, že chlapci projevovali při hrách snahu utvářet separované skupiny s chlapci a dívky s dívkami, kdy tato skupinová separace byla doprovázená separací prostorovou. Ta spíše korespondovala s tradičním genderovým směřováním, kdy dívky orientovaly svou hru do prostorů symbolicky spojenými s feminitou (kadeřnický a kuchyňský „koutek“) a chlapci naopak do prostorů spojenými s maskulinitou („koutek“ se stavebnicemi a auty). Objevily se však i výjimky, kdy se chlapci zapojovali do hry s dívkami v prostoru tzv. „dívčím“ a dívky naopak do hry s chlapci v tzv. prostoru „chlapeckém“. Ve třídách se také objevovaly snahy dětí o zachování kategorie svých vrstevníků, zejména chlapců ve věkově smíšených třídách. Ne vždy však tyto snahy o zachování kategorie druhých dětí byly úspěšné, neboť ony samotné si volily, zda dále budou genderový řád překračovat či nikoliv.

13.4 Příloha 4

Tato příloha obsahuje tabulky, které jsem pedagožkám předkládala k vyplnění během mého pozorování s cílem zjistit, co vnímají jako maskulinní a femininní. Seznam věcí, které pedagožky měly přiřazovat chlapcům, dívkám či chlapcům a dívkám, obsahoval 23 výrazů stereotypně přisuzovaných k maskulinitě a 23 výrazů stereotypně přisuzovaných k femininitě.

K maskulinitě stereotypně přisuzované: gentlemanství, míčové hry, stavebnice, hry na rozvíjení logického myšlení, nákladřák, pohádka O autech: Pohádky na čtyřech kolech, dinosaurus, panáček superhrdiny/ky, útočnost, modrá barva, výbušnost, soutěživost, vůdčí schopnosti, zlobení, náradí na opravy, fyzická síla, technické myšlení, nezávislost, neposednost, sebevědomí, statečnost, chytrost, agresivita.

K femininitě stereotypně přisuzované: emocionalita, empatie, zpívání, malování, barbína, kočárek, kosmetická taštička, kabelka, kuchyňka, kadeřnický koutek, smetáček a lopatka, naslouchání druhým, pohádka O Popelce, klidnost, pečování, slabost, spolehlivost, orientace na domov, pomoc druhým, růžová barva, jemné rysy, orientace na rodinu, žalování.

Při utváření tohoto seznamu mě inspirovala tabulka, kterou ve své bakalářské práci vytvořila Petra Boumová [2012: 8-9] na základě syntézy prací Ann Oakley (2002) a Renzetti a Curran (2003).

Tabulky jsou v této příloze utříděné tak, aby vypovídaly o nahlížení maskulinity a femininity pedagožkami, které spolupracovaly v jedné třídě, a to z důvodu lepší komparovatelnosti jejich pohledů.

Tabulka 1

MŠA TŘ1	Marie	Klára
Chlapci	gentlemanství, nákladřák, pohádka O autech (pohádky na čtyřech kolech), dinosaurus, soutěživost, nářadí na opravy, fyzická síla, technické myšlení, panáček superhrdiny/ky, statečnost, agresivita	gentlemanství, stavebnice, nákladřák, útočnost, pohádka O autech (pohádky na čtyřech kolech), výbušnost, dinosaurus, vůdčí schopnosti, nářadí na opravy, fyzická síla, technické myšlení, panáček superhrdiny/ky, agresivita
Dívky	kočárek, slabost, kosmetická taštička, kabelka, kadeřnický koutek, barbína, růžová barva, jemné rysy, emocionalita, klidnost, zpívání, empatie, malování	naslouchání druhým, kočárek, pohádka O Popelce, pečování, kosmetická taštička, kabelka, kuchyňka, smetáček a lopatka, kadeřnický koutek, barbína, růžová barva, jemné rysy, klidnost, empatie
Chlapci a dívky	stavebnice, míčové hry, naslouchání druhým, hry na rozvíjení logického myšlení, útočnost, modrá barva, pohádka O Popelce, pečování, výbušnost, spolehlivost, orientace na domov, vůdčí schopnosti, zlobení, kuchyňka, smetáček a lopatka, pomoc druhým, orientace na rodinu, neposednost, žalování, nezávislost, sebevědomí, chytrost.	míčové hry, hry na rozvíjení logického myšlení, modrá barva, slabost, soutěživost, spolehlivost, orientace na domov, zlobení, pomoc druhým, orientace na rodinu, žalování, nezávislost, sebevědomí, emocionalita, statečnost, zpívání, malování, neposednost, chytrost

Tabulka 2

MŠA TR2	Daniela	Eva
Chlapci	gentlemanství, nákladák, dinosaurus, nářadí na opravy, fyzická síla	nákladák, modrá barva, útočnost, pohádka O autech (pohádky na čtyřech kolech)
Dívky	kočárek, kosmetická taštička, kabelka, kuchyňka, kadeřnický koutek, barbína, růžová barva	kočárek, pohádka O Popelce, pečování, kosmetická taštička, kabelka, barbína, růžová barva, zpívání
Chlapci a dívky	stavebnice, míčové hry, naslouchání druhým, hry na rozvíjení logického myšlení, útočnost, modrá barva, pohádka O Popelce, klidnost, pečování, pohádka O autech (Pohádky na čtyřech kolech), slabost, výbušnost, soutěživost, spolehlivost, orientace na domov, vůdčí schopnosti, zlobení, smetáček a lopatka, pomoc druhým, technické myšlení, nezávislost, žalování, jemné rysy, orientace na rodinu, sebevědomí, emocionalita, panáček superhrdiny/ky, empatie, statečnost, zpívání, malování, neposednost, chytrost, agresivita.	gentlemanství, stavebnice, míčové hry, naslouchání druhým, hry na rozvíjení logického myšlení, klidnost, slabost, dinosaurus, soutěživost, výbušnost, spolehlivost, orientace na domov, vůdčí schopnosti, zlobení?, kuchyňka, nářadí na opravy, smetáček a lopatka, pomoc druhým, kadeřnický koutek, fyzická síla, technické myšlení, jemné rysy, orientace na rodinu, nezávislost, žalování, sebevědomí, emocionalita, panáček superhrdiny/ky, empatie, statečnost, malování, neposednost, chytrost, agresivita.

Tabulka 3

MŠB TR1	Alena
Chlapci	gentlemanství, nákladák, útočnost, modrá barva, pohádka O autech (Pohádky na čtyřech kolech), soutěživost, náradí na opravy, fyzická síla, neposednost
Dívky	kočárek, klidnost, pečování, slabost, kosmetická taštička, kabelka, kadeřnický koutek, barbína, růžová barva, zpívání.
Chlapci a dívky	stavebnice, míčové hry, naslouchání druhým, hry na rozvíjení logického myšlení, pohádka O Popelce, výbušnost, dinosaurus, spolehlivost, orientace na domov, vůdčí schopnosti, zlobení, kuchyňka, smetáček a lopatka, pomoc druhým, technické myšlení, jemné rysy, orientace na rodinu, nezávislost, žalování, sebevědomí, emocionalita, panáček superhrdiny/ky, empatie, statečnost, malování, chytrost, agresivita.

Tabulka 4

MŠB TR2	Tereza
Chlapci	gentlemanství, nákladák, pohádka O autech (Pohádka na čtyřech kolech), dinosaurus, náradí na opravy, fyzická síla, technické myšlení, sebevědomí, panáček superhrdiny/ky
Dívky	kočárek, pečování, výbušnost, kosmetická taštička, kabelka, vůdčí schopnosti, kuchyňka, kadeřnický koutek, barbína, růžová barva, jemné rysy, malování, neposednost, klidnost
Chlapci a dívky	emocionalita, stavebnice, míčové hry, naslouchání druhým, hry na rozvíjení logického myšlení, útočnost, modrá barva, pohádka O Popelce, slabost, soutěživost, spolehlivost, orientace na domov, zlobení, smetáček a lopatka, pomoc druhým, orientace na rodinu, nezávislost, žalování, empatie, statečnost, zpívání, chytrost, agresivita

Tabulka 5

MŠB TR3	Renata	Lenka
Chlapci	gentlemanství, míčové hry, nákladřák, modrá barva, pohádka O autech (Pohádky na čtyřech kolech), nářadí na opravy, fyzická síla, technické myšlení	gentlemanství, stavebnice, nákladřák, útočnost, modrá barva, pohádka O autech (Pohádky na čtyřech kolech), dinosaur, soutěživost, zlobení, nářadí na opravy, fyzická síla, technické myšlení, nezávislost, neposednost, žalování, statečnost, agresivita
Dívky	útočnost, kočárek, pohádka O Popelce, kabelka, barbína, růžová barva	kočárek, pohádka O Popelce, klidnost, pečování, slabost, výbušnost, kosmetická taštička, spolehlivost, orientace na domov, kabelka, vůdčí schopnosti, kuchyňka, smetáček a lopatka, pomoc druhým, kadeřnický koutek, barbína, růžová barva, jemné rysy, orientace na rodinu, sebevědomí, emocionalita, empatie, zpívání, malování, chytrost
Chlapci a dívky	stavebnice, naslouchání druhým, hry na rozvíjení logického myšlení, klidnost, pečování, slabost, výbušnost, dinosaur, soutěživost, kosmetická taštička, spolehlivost, orientace na domov, vůdčí schopnosti, zlobení, kuchyňka, smetáček a lopatka, pomoc druhým, kadeřnický koutek, jemné rysy, orientace na rodinu, nezávislost, neposednost, žalování, sebevědomí, emocionalita, panáček superhrdiny/ky, empatie, statečnost, zpívání, malování, chytrost, agresivita.	míčové hry, naslouchání druhým, hry na rozvíjení logického myšlení, panáček superhrdiny/ky