

MUŽI UČITELÉ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH – KONSTRUKCE MASKULINITY VE FEMINIZOVANÉM PROSTŘEDÍ / NINA FÁROVÁ

Male Teachers in Kindergartens: The Construction of Masculinity in the Feminised Environment

Abstract: This article focuses on the topic of men working in feminised jobs and specifically on male teachers in kindergartens, who are in a specific position given that they are relatively few in number. There are several advantages for them in this position: they are accepted with enthusiasm and with expectations of change. This treatment gives them an opportunity to construct their own and relatively 'elite' version of masculinity, which is superior just to the femininity of the female teachers, but also to other versions of masculinity. This 'elite' version of masculinity is supported by female teachers and it contributes the survival of a dichotomous and hierarchical approach to men and women in kindergartens. The purpose of this article is to identify the main strategies that male teachers use in the construction of their version of masculinity in this feminised environment. The article is based on qualitative research, which included observation in several kindergartens and conducting interviews with male and female teachers in kindergartens.

Keywords: masculinity, gender stereotypes, education

Fárová, Nina. 2015. „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, Vol. 16, No. 1: 46-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/12130028.2015.16.1.166>

Genderové konotace nejsou spojovány pouze s lidmi, ale i s činnostmi, které jsou lidmi vykonávány (Šmausová 2002). Jednou z takových činností je například zaměstnání. Již od dob, kdy ve společnosti funguje určitá dělba práce, mají muži a ženy tendence pracovat v odlišných oblastech nebo zaměstnáních. Strukturace zaměstnání podle genderu a kódování některých zaměstnání jako ženských či mužských je „základním aspektem moderních společností“ (Young 2010: 146). I pracovní trh v České republice je do určité míry segregován podle genderu. Jinak řečeno, různým zaměstnáním je připisována různá míra maskulinity či femininity. Genderová segregace tak vede k tomu, že na pracovním trhu vznikají dvě oddělené oblasti – „mužská“ a „ženská“ práce (Valentová, Šmídová, Katrňák 2007). V některých případech se tedy genderová segregace může stát určujícím důvodem, který rozhodne o jedincově pracovním zařazení (Alvesson, Due Billing 2009).

Zaměstnání vyučující/ho v mateřské škole je v současném genderovém řádu konotováno femininně.¹ Je to dáno nejen výraznou procentuální převahou žen v tomto zaměstnání (v České republice učí ve státních mateřských školách pouze 0,3 % mužů učitelů,² počet mužů učitelů v soukromých mateřských školách není statisticky sledován), ale také tím, že toto zaměstnání je spojeno s výchovou těch nejmenších dětí. Učit (zejména) v mateřské škole je stále často vnímáno jako „ženská práce“ (Čermáková 1997) a ženy jsou vnímány jako ty, které jsou lépe vybaveny pro péči o dítě (Hašková 2005; Wingfield 2009).

Muži jsou tedy v tomto prostředí ve specifickém postavení. Vstupují do prostředí, které společností není vnímáno jako pro ně typické a ve většině případů jsou součástí

pouze ženského kolektivu. Ač by se mohlo na první pohled zdát, že se muži v prostředí mateřských škol budou setkávat s nedůvěrou či skepsí, ve skutečnosti je opak pravdou. Prostředí, kde absentují jiní muži, jim přináší prostor pro zdůraznění vlastní výjimečnosti, které jsou si oni sami i jejich okolí vědomi. Feminizované prostředí mateřských škol jim tudíž umožňuje vytvořit si svou vlastní a poměrně elitní verzi maskulinity, jejíž kritéria si tito muži stanovují jaksi na míru.

Konstrukce maskulinity však není jednoznačný a neproblematický proces. Otázkou je, jak taková konstrukce maskulinity probíhá a do jaké míry lidé sami aktivně pracují s různými genderovými strukturami. Gender je jedním z aspektů sociální struktury, který nám umožňuje popsat pravidla a institucionální praktiky, které počítají s odlišnými rolmi pro muže a ženy. Genderové struktury podmiňují lidské jednání a vědomí a limitují možnosti volby mužů a žen (Young 2010). Lidé se těchto omezených možností ujmají a vztahují se k nim, zároveň však utvářejí vlastní variace na tyto možnosti. Gender proto není identitou, ale spíše určitou strukturální vazbou mezi „institucionálními podmínkami, individuálními životními šancemi a jejich realizací“ (Uhde 2010: 25). Stejně tak maskulinita není fixně zakotvena v člověku, maskulinita je spíše „konfigurace praktik ustavovaných v sociální akci – může se tedy lišit podle genderového nastavení ve specifickém kontextu“ (Connell, Messerschmidt 2005: 836). Neexistuje jeden typ maskulinity (nebo femininity), ale je možné rozpoznávat a konstruovat různé verze maskulinit (Kimmel 2008). Maskulinita je určitou strukturou, ke které se vztahujeme při uvažování o sobě samých, a její konstrukce je ovlivněna daným kontextem.

A jelikož genderové nastavení kontextu mateřských škol je specifické vysokou početní převahou žen, konstrukce maskulinity ze strany mužů zde učících se od toho odvíjí.

Jedinec tudíž ve vytváření nějaké vlastní verze maskulinity může být kreativní jen částečně. Na jednu stranu nemůže vystoupit z již existujících širších diskursivních rámců či struktur a vytvářet něco radikálně nového, na druhou stranu může strategicky mobilizovat dílčí části těchto struktur a konstruovat tak „vlastní“ verzi maskulinity. Taková konstrukce se projevuje vždy v rámci nějaké sociální akce, jakou může být například i rozhovor mezi informátorem/kou a výzkumníkem/icí (rozhovory byly pro tento výzkum primárním zdrojem informací). Během konkrétní sociální akce totiž dochází k neustálé identifikaci mluvčích se „specifickými formami mužských a ženských identit, případně k jejich vymezování se vůči nim“ (Zábrodská 2009: 87). Z výše uvedeného tedy plyne, že maskulinita je informátory v rozhovoru vytvářena, informátoři se ale zároveň při jejím vytváření vztahují k širším genderovým strukturám, které do rozhovoru vnášejí.

Cílem tohoto článku je identifikovat a představit konkrétní mechanismy či strategie, jejichž prostřednictvím muži učitelé v mateřských školách konstruovali svou maskulinitu v tomto feminizovaném prostředí. Jinými slovy, jakým způsobem muži učitelé stanovovali kritéria pro „správnou“ maskulinitu, do níž sami spadají. Po provedení výzkumu lze identifikovat čtyři základní mechanismy napomáhající mužům učitelům ke konstrukci maskulinity, mezi které patří: popisování vlastní cesty k učitelství jako složitější, vymezování se vůči hegemonní maskulinitě, odmítání konvenčního standardu úspěchu (a materiálních statků s ním spojených) a využívání všudypřítomné představy, že muž učitel je v prostředí feminizovaného mateřského školství vnímán jako přínos. V následující části nejprve vysvětlím metodologii výzkumu a poté podrobněji představím jednotlivé mechanismy konstruování maskulinity.

Výzkum

V rámci kvalitativního výzkumu,³ který probíhal od února do října roku 2013 s výjimkou letních prázdnin, jsem provedla celkem sedmáct polostrukturovaných rozhovorů. Třináct rozhovorů s jedenácti muži (dva rozhovory byly opakované), kteří učí, učili nebo se chystají učit v mateřských školách. Tři rozhovory s učitelkami, které učí v mateřské škole spolu s mužem, a jeden skupinový rozhovor se dvěma učiteli a jednou učitelkou ze stejné mateřské školy. Informátory jsem nejprve sháněla přímým kontaktním konkrétních učitelů, na které byl dohledatelný kontakt. Poté jsem se spoléhala spíše na metodu nabalování (*snowball sampling*), protože jsem zjistila, že učitelé v mateřských školách většinou znají některé své kolegy (znají se buď osobně, nebo o sobě lidově řečeno vědí, právě z důvodu jejich nízkého počtu). Ačkoli jsem na počátku výzkumu očekávala, že získat pro výzkum dostatečný počet učitelů z mateřských škol by mohl být problém, skutečnost byla jiná.

Učitelů je v mateřských školách více, než se na první pohled může zdát, pokud jsou brány v úvahu i soukromé mateřské školy (ani zde jich však není mnoho).

Rozhovory byly prováděny buď přímo v mateřských školách, anebo v prostředí, které si zvolil informátor. Před prováděním rozhovorů jsem si stanovila několik základních tematických okruhů, na něž jsme se poté v průběhu rozhovoru s informátorem soustředili. Rozhovory nebyly příliš strukturované, zpočátku jsem nechala informátory spíše volně vyprávět. Nejdříve jsem je požádala, aby mi řekli, jaká byla cesta k jejich učitelské profesi, s čímž byly většinou spojeny informace o jejich předchozích i současných biografických nebo rodinných a pracovních zkušenostech (podrobnější informace o životních biografických jednotlivých učitelů jsou v krátkých medailoncích na konci textu). Rozhovory se poté plynule překlenuly k dalším stěžejním tématům. Dále jsem pokládala doplňující či vysvětlující otázky, abychom se dostali ke všem tematickým okruhům. Zároveň jsem informátory v průběhu rozhovoru také konfrontovala s výpověďmi jiných informátorů, které byly pro výzkum podstatné. Jak jsem již naznačila v úvodu, prostřednictvím rozhovoru informátoři konstruují realitu a rovněž svou vlastní maskulinitu (Zábrodská 2009; Kaufmann 2010). Snažila jsem se tedy s informacemi z rozhovorů nezacházet jako s fakty, ale hledat na jejich pozadí mechanismy, jejichž pomocí muži učitelé uchopují svoji maskulinitu v prostředí mateřských škol.⁴

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a jejich prepis byl následně podroben tematické analýze prostřednictvím programu Atlas.ti. Analýza se odvíjela od stěžejních témat, která vyplynula z rozhovorů. Jako stěžejní témata jsem identifikovala tato: učitelská profese, maskulinita, genderové stereotypy (volba nestereotypní kariéry, reakce okolí, předsudky spojené s mužem v MŠ), genderově nevyvážený kolektiv, tokenismus nebo péče vs. výchova.

Obzvláště důležitá byla a je v tomto případě anonymita, protože malé množství mužů učících v mateřských školách by mohlo vést k tomu, že je jejich okolí na základě tohoto článku rozpozná, popřípadě že se rozpoznají mezi sebou navzájem. Jména učitelů jsou tedy pozmeněna, jejich uvedený věk je spíše orientační a zároveň záměrně neuvádím informace o tom, z jakých krajů či měst učitelé pocházejí. Z důvodu zachování anonymity jsou i medailonky jednotlivých učitelů spíše obecné. Samotní informátoři byli o anonymitě ujistěni.

Překonávání genderových bariér na cestě k učitelství

Informátoři v rozhovorech systematicky konstruovali obraz sebe samého jako v mnohém výjimečného a lepšího muže. Prvním z mechanismů, který jim k tomu sloužil, byl popis jejich cesty k zaměstnání muže učitele v mateřské škole, jehož dimenzí bylo vymezování se vůči ostatním mužům i vůči kolegyním z mateřských škol. Jeden z prvních informátorů sám přišel s myšlenkou, že muži učící v mateřských školách jsou výjimeční, a to nejen mezi ostatními muži, ale

i ve srovnání se ženami učícími v mateřských školách. Je tomu tak proto, že muži si podle jeho názoru musí projít určitým složitějším duševním vývojem, aby překonali prvotní genderové bariéry a vědomě se rozhodli vykonávat toto zaměstnání, pro ně netypické. Nejjasněji lze tento přístup identifikovat v následující citaci:

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

Se zkrácenou podobou této výpovědi jsem poté při rozhovorech konfrontovala další muže učitele. Většina z nich měla výhrady ke konkrétnímu slovu „elita“, nicméně své reakce na tuto výpověď formulovali, co se týče smyslu, podobně. Shodovali se v tom, že cesta k povolání vyučujícího v mateřské škole je pro ženy rozhodně snazší než pro muže, a to díky tomu, že ženy jsou vnímány jako vhodnější pro toto povolání a jsou do něj častěji směřovány. Formálně získané vzdělání a společenská očekávání tedy umožňují ženám vlastně neproblematický vstup do povolání učitelky v mateřské škole. Podle některých výzkumů si ženy toto povolání mohou často zvolit také kvůli genderové segregaci na trhu práce. Pro ženy je totiž obtížnější dostat se do určitých pracovních pozic, proto si vybírají taková zaměstnání, která jsou pro jejich pozdější kariéru snazší (Charles, Bradly 2002). Je však třeba dodat, že pokud si žena zvolí tuto cestu, je to volba spíše v uvozovkách. Jak říká například Šmídová, anticipace pracovního uplatnění vychází „spíše z představ o (genderově) vhodném zaměstnání vzhledem k předjímané životní dráze aktéra či aktérky“ (Šmídová 2009: 709).

Pro ženu je tedy podle informátorů jednodušší si tuto cestu zvolit (a rozhodnout se již v poměrně mladém věku, že se přihlásí na pedagogickou střední či vysokou školu), protože se předpokládá, že jsou k péči o děti lépe predisponovány. Nutno říci, že v tomto případě muži učící v mateřských školách pracují převážně s biologizujícími argumenty, například že péči o děti má žena *více v genech*, že je *na světě od toho, aby vychovávala děti* nebo že je *to přirozenější*. Zajímavé je, že informátoři na jednu stranu používají biologizující diskurs odkazující na přirozenost ženského spojení s péčí, ale zároveň se sami proti němu vymezují, jelikož svou výjimečnost vlastně stvrzují tím, že byli schopni

překonat svůj „biologický handicap“. Na tomto příkladu lze dobře poukázat na to, jak lidé sami aktivně pracují s různými diskursy genderu – jak tyto představy strategicky využívají a zároveň později dekonstruují.

Pokud se vrátíme k oné cestě k učitelskému povolání a představíme si mladého muže, který se v devatenácti či méně letech rozhoduje o směru svého dalšího vzdělávání, resp. zaměstnání, musíme připustit, že společenské konvence mu volbu učit v mateřské škole neusnadňují. Právě ono rozhodnutí (a následné vysvětlování tohoto rozhodnutí svému okolí) začít se věnovat „ženskému“ povolání je podle informátorů největší bariérou, kterou muži musejí překonat, pokud chtějí pracovat v mateřské škole. O překonávání bariér lze však mluvit spíše jen na počátku jejich učitelské kariéry, protože původní bariéra (muž vstupující do feminizovaného prostředí) je později transformována do benefitů.

Jak totiž ukazují výpovědi informátorů, volba nestereotypní kariéry s sebou může přinášet i různé formy zvýhodnění. Informátoři, kteří studovali obor předškolní pedagogiky, identifikovali své studium jako spíše neproblematické a často byli schopni popsat drobné výhody při studiu, které podle jejich názoru souvisely s tím, že jsou muži ve feminizovaném prostředí (větší tolerance při přijímacím řízení, oblíbenost mezi spolužačkami, určité nadšení ze strany vyučujících aj.). Největší výhodou, kterou informátoři vnímali, však byla skutečnost, že se po dostudování téměř nesetkali s nezaměstnaností, jelikož již v průběhu studia si je často „vyhlédly“ ředitelky mateřských škol v příslušných městech a nabídly jim práci v jejich mateřské škole ještě před dokončením studia. Lze proto říci, jak vyplývá i z jiných výzkumů (např. Williams 1992), že v prostředí, kde dominují ženy, existuje určitá preference přijímání mužů.

Zajímavé tedy je, že informátoři zdůrazňovali složitost samotného rozhodnutí, ačkoli jejich cesta po tomto rozhodnutí složitější nebyla, spíše naopak. Důraz na složitost cesty mužů k povolání učitele v mateřské škole však podporují i ženy učitelky. Například jedna z informátorek, která pracuje v mateřské školce spolu s mužem, sama uvedla, že „muž, který učí ve školce, je uvědomělejší a dal by se považovat za „elitu“ mezi muži, protože si musel projít trnitější cestou“ (Ivana, 28 let, učitelka v MŠ). Zároveň dodala, že u žen to tak není, jelikož při jejich vysokém počtu v mateřských školách je zřejmé, že se zde najde mnohem více různých typů žen a že ne každá z těchto žen musí být dobrá učitelka. Ve výpovědích informátorů a informátorek tak byla ustavována jasná hierarchie mezi muži a ženami pracujícími v mateřské škole, kdy muži jsou vnímáni jako výjimečnější než ženy. Ačkoli je tato hierarchie zdůvodňována nízkým počtem mužů v mateřském školství, může souviset také s obecným genderovým nastavením českého školství, kde existuje rozdíl mezi představou muže učitele jako důstojného distributora vzdělání, zatímco žena učitelka je viděna jako „roztržitá vychovatelka deformovaná povoláním“ (Václavíková Helšusová 2007: 39).

Jak jsem již naznačila, další dimenzí tohoto tématu je i to, jak se muži učitelé vymezují vůči ostatním mužům. Někteří informátoři se domnívali, že muž, který překoná onu společenskou bariéru a rozhodne se pracovat jako učitel v mateřské škole, je muž, který prošel určitým duševním či osobnostním vývojem, a je tedy „lepší“ mužem ve srovnání s ostatními. Tento vývoj informátoři interpretují jako nezbytný k vykonávání tohoto povolání, protože „*povrchně uvažující člověk by asi do něčeho takového nešel, protože by za tím mohl právě vidět ty předsudky*“ (Miroslav, 35 let, učitel v MŠ). V následující citaci se jeden z informátorů snažil popsat, v čem konkrétně jsou muži učící v mateřských školách jiní:

Já mám pocit, že k tomu přijde určitý druh chlapa. (...) jak znám ty některé, tak jsou to chlapi, kteří jsou schopni nějaké opravdové komunikace. Prostě si myslím, že takoví ti „opravdoví“ chlapi to nějak nepotřebují, ani se to od nich úplně nevyžaduje. Doména většiny chlapů asi nikdy nebude, že dokážou být úplně empatictí. (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

Podle toho, jak informátoři identifikují sami sebe nebo muže učitele v mateřských školách obecně, lze tudíž vymezovat určité charakteristiky, které odpovídají jejich představě o té zdánlivě lepší verzi maskulinity: empatie, komunikativnost, tolerance, inteligence, odhodlanost. Vzhledem k tomu, jak málo je mužů učitelů v mateřské škole, respektive mužů, na které by se podle informátorů mohla vztahovat tato definice, lze říci, že informátoři konstruuji tento typ maskulinity jako poměrně „elitní“. Slovem „elitní maskulinita“ mám na mysli takový typ maskulinity, který je výlučný a do jehož charakteristik spadá jen malé množství mužů. Zároveň je tento typ maskulinity elitní, protože je informátoři považován za lepší ve srovnání s dalšími typy maskulinit. Tuto elitnost vnímají nejen sami muži učitelé v mateřských školách, ale i jejich kolegyně. Nedomnívám se však, že by tento typ maskulinity byl vnímán jako elitní i ze strany jiných mužů, nebo že by měl dokonce společensky výsadní (hegemonní) postavení. Elitnost tohoto typu maskulinity pramení ze sebekoncepcí samotných informátorů, která je podporována obecným nastavením prostředí feminizovaných mateřských škol.⁵

V případě konstruování této elitní maskulinity tedy nejde jen o ustavení hierarchie mezi muži a ženami, ale také o upevnění jejich pozice ve srovnání s dalšími typy mužů. Je možné, že informátoři se (pomocí konstrukce této maskulinity) snaží upevnit si svou pozici, protože je pro ně důležité nastavit určité hranice, najít si vlastní místo, a tudíž genderově ukotvit sami sebe v tomto feminizovaném povolání, kde jiní muži absentují. Pro informátoři je proto odkaz na jejich elitní status důležitým rámcem, jehož prostřednictvím dávají smysl vlastní zkušenosti a který jim umožňuje vyrovnávat se s jejich domnělou nestandardní situací. Jedním z mechanismů, jak muži učitelé upevňovali elitnost své maskulinity, a konstruovali tak vlastní verzi maskulinity, byl právě důraz na překonávání genderových bariér. Ačko-

li bariér, kterým informátoři ve výsledku čelili, bylo mnohem méně než následných benefitů, byla zde patrná snaha vyzdvihnout vlastní náročnou a specifickou zkušenost, kterou informátoři interpretovali jako kvalitativně odlišnou od zkušeností žen a ostatních mužů.

Vymezování se vůči hegemonní maskulinitě

Druhým mechanismem, kterým se informátoři snažili utvrdit obraz vlastní výjimečnosti, a přispívali tak k tvorbě vlastní verze maskulinity, bylo vymezování se vůči hegemonní maskulinitě (Connell, Messerschmidt 2005). Téma hegemonní maskulinity je v kontextu mateřského školství velmi důležité. Může totiž nastávat situace, že muž, který si vybere toto zaměstnání, jež je považováno za ženské (a ještě k tomu pečovatelské), může být svým okolím viděn jako ne dostatečně „opravdový“ či „úplný“ muž, protože zde panuje předpoklad, že nedisponuje charakteristikami odpovídajícími kulturnímu ideálu hegemonní maskulinity a selhává tak v jeho naplňování (Henson, Rogers 2001).

V minulosti existovala mnohem jednoznačnější představa o vzorovém muži, dnes se tato jednoznačnost značně komplikuje (Sevier, Ashcraft 2009). Velký vliv na představu, jak by měl vypadat vzorový muž, má kulturní ideál hegemonní maskulinity. Hegemonní maskulinitu nelze podle Connella a Messerschmidta (2005: 838) vnímat jako nějakou fixní identitu, která v průběhu historie nepodléhá změnám. Hegemonní maskulinita se proměňuje podobně, jako se proměňují mocenské genderové vztahy. Co však mají různé historické či lokální verze hegemonní maskulinity společné, je skutečnost, že vždy jde o určitý systém praktik, který umožňuje a udržuje dominanci mužů nad ženami a který ideologicky legitimizuje globální podřízení žen. Hegemonní maskulinita je nadřazena nejen femininitě, ale také ostatním maskulinitám. Zároveň představuje jakýsi kulturní ideál, který je pro mnoho mužů nedosažitelný (Connell, Messerschmidt 2005). V posledních letech se ale ideál hegemonní maskulinity proměňuje a teorie hegemonní maskulinity je problematizována. Anderson (2009) například říká, že pojetí hegemonní maskulinity z pera Connella není schopné zachytit komplexitu různých druhů maskulinit, které se v dnešním světě objevují.⁶ Hegemonní maskulinitu Anderson nazývá maskulinitou ortodoxní, protože v průběhu posledních let podle jeho názoru ztratila své hegemonní postavení a je nahrazována jinými maskulinitami, podle Andersona především maskulinitou inkluzivní. Ta oceňuje i femininitu a zahrnuje do sebe i jiné, dříve marginalizované formy maskulinity (Anderson 2009).

Ačkoli je koncept hegemonní maskulinity problematizován (Wetherell, Edley 1999; Demetriou 2001), hegemonní maskulinita stále postupuje a utváří formální instituce. Jednou z nich je i mateřské školství. Muži z mateřských škol, se kterými jsem měla možnost mluvit, se s kulturním ideálem hegemonní maskulinity neztotožňují. Vnímají, že jejich maskulinita je určitým způsobem jiná, že není ztělesněním společensky nejvíce oceňovaného způsobu, jak

být údajně tím správným mužem. Jejich vztah k hegemonní maskulinitě je však komplikovanější. Ačkoli se muži učitelé vůči hegemonní maskulinitě vymezují, zcela jistě z ní těží. Těží z principu dominance mužů nad ženami, a to hned v několika směrech. „Mužský princip“ je v prostředí feminizovaných mateřských škol vnímán jako žádaný, zároveň „mužský styl“ výchovy dětí je viděn jako potřebný a „ženský styl“ jako ne zcela dostatečný bez stylu mužského (toto téma bude více rozvedeno v části o ustavování odlišnosti). Někteří informátoři byli do mateřské školy přijati podle jejich názoru hlavně proto, že jsou muži. Tyto příklady svědčí o tom, že muž v mateřském školství téměř automaticky získává přístup k respektu a důvěře, ačkoli často vstupuje do ryze ženského prostředí. Stačí mu k tomu pouze to, že je muž.⁷ Lokální genderová hierarchie v mateřských školách tedy kopíruje principy hegemonní maskulinity, ač by se na první pohled mohlo zdát, že ženy si ve feminizovaném prostředí udrží nejen početní, ale i faktickou dominanci.

Muži v mateřských školách se navenek vůči hegemonní maskulinitě vymezují, pokud se ale zaměříme na to, jak konstruují svou maskulinitu v prostředí mateřských škol, zjistíme, že nastavení plynoucí z hegemonní maskulinity také strategicky využívají ve svůj prospěch. Situace totiž není jen taková, že by jim výhody plynoucí z hegemonního nastavení bez přičinění jaksi padaly do klína. Wetherell a Edley (1999) podrobili koncept hegemonní maskulinity Connell (1987) kritice a odhalili, že hegemonie má mnoho různých podob, přičemž jedna z nich je možná překvapující – jedním z neefektivnějších způsobů, jak být tím správným mužem v určitém prostředí, je snaha o vymezování se vůči té podobě hegemonní maskulinity, která dominuje obecnému kontextu.⁸ Být hegemonem v takovém případě znamená být nehegemonní z perspektivy majoritní společnosti (Wetherell, Edley 1999: 351). To je případ i mužů učitelů v mateřských školách. Strategicky hegemonní maskulinitu využívají v situacích, kdy je to pro ně výhodné, zároveň ale druhým dechem představu dominance nad ženami odmítají a prezentují se jako nehegemonní. Navenek se od hegemonní maskulinity distancují. Dalo by se říci, že se musejí distancovat, jelikož pracují v prostředí, kde je výrazná převaha žen, a nemohou si tedy dovolit přijít do tohoto prostředí s explicitním názorem, že chtějí ženám dominovat. Při konstrukci maskulinity však principů hegemonní maskulinity využívají tím, že zdůrazňují svou výjimečnost a jinakost, které se pojí s hierarchickým rozlišením mezi jimi samotnými, ženami učícími v mateřských školách a dalšími muži. Prostřednictvím hegemonní maskulinity tudíž upevňují svou moc v prostředí mateřských škol.

Tento dvojaký vztah informátorů k hegemonní maskulinitě směřuje podle mého názoru k tomu, že je možné muže učitele v mateřských školách označit za „lokální hegemony“. Connell a Messerschmidt (2005) rozlišují mezi tzv. lokální a regionální hegemonní maskulinitou a tvrdí, že k utváření nebo vyjednávání ideální verze maskulinity vždy dochází v určitém lokálním/regionálním rámci. V návaznosti na

toto rozdělení lze říci, že muži učitelé neaspírují na společensky žádanou maskulinitu a vymezují se vůči obecnému regionálnímu rámci hegemonní maskulinity, avšak vytvářejí vlastní verzi maskulinity (podle sebe samých), kterou vnímají a prezentují jako ideální maskulinitu, jež by měla být v lokálním prostředí mateřských škol hegemonní. A jelikož se toto všechno odehrává v prostředí, které je charakterizováno jako ženské, je možné, že informátoři vytvářejí lokální hegemonní verzi maskulinity proto, aby zůstali tzv. konkurenceschopní v porovnání s ostatními muži a nebyli znevážděni jako muži pracující v ženském zaměstnání.

S tím souvisí snaha o vymezování se vůči všemu ženskému, která je spojena s hegemonní maskulinitou (Connell, Messerschmidt 2005: 844). Jak si v tomto ohledu stojí muži učitelé v mateřských školách, kde vymezování se vůči všemu ženskému nemůže fungovat explicitně? Informátoři sami sebe popisují vlastnostmi, které někteří z nich definují jako ženské – citlivost, empatie, komunikativnost (často tyto vlastnosti dokonce zdůrazňují, aby tak dali vyniknout své elitní maskulinitě). Z rozhovorů s informátory je patrné, že oceňují femininitu a že své vztahy s kolegyněmi vnímají jako neproblematické. Také se nedomnívají, že by trpěli nedostatkem opravdového (tzn. mužského) zaměstnání kvůli tomu, že pracují v zaměstnání, které je primárně spojované se ženami. Zajímavé však bylo, že v rozhovorech se někteří informátoři výrazně vymezovali vůči tomu, když jsem nazvala povolání vyučujícího v mateřské škole jako ženské. Tento postoj k povolání vyučujícího v mateřské škole nazývali jako *mýtus*, *dogma* či *předsudek*:

To je předsudek. Ale setkávám se s tím od těch lidí, kteří tomu nerozumí. Kteří říkají: „No to ale dělají samé holky“. A já říkám: „No a co?“ Ale ne, já to takhle vůbec nevnímám. (Oliver, 23 let, student).

Zároveň se informátoři také vymezovali vůči pojetí zaměstnání vyučujícího v mateřské škole jako výhradně pečovatelského. Často zdůrazňovali, že jejich práce nespočívá pouze v tom, že se starají o malé děti a zajišťují jejich základní biologické potřeby, ale že neméně důležitá je i výchova a vzdělávání dětí. Informátoři vnímají svou práci jako velmi společensky hodnotnou, jako práci (nebo spíše „službu společnosti“), která jim umožňuje předávat určité znalosti dalším generacím. Domnívám se, že prostřednictvím tohoto vymezování se informátoři snažili dodat zaměstnání vyučujícího v mateřské škole (a tudíž i sami sobě) větší hodnotu a odstranit tak nálepku „ženské“, kterou mohli vnímat jako určitým způsobem dehonostující vzhledem k genderovému řádu české společnosti. Tento přístup nasvědčuje tomu, že i v prostředí mateřských škol fungují principy hegemonní maskulinity, které muži učitelé svými výpověďmi potvrzují.

Maskulinitu mužů učitelů z mateřských škol bychom tedy na první pohled neoznačili jako hegemonní – sami informátoři se vůči ní vymezují a prezentují se jako muži oceňující femininitu. Pokud se však budeme držet Andersono-

vy (2009) definice, nelze ani říci, že by maskulinita mužů učitelů byla maskulinitou inkluzivní. Není inkluzivní v tom smyslu, že by zde nedocházelo k separaci genderových sfér nebo že by tato maskulinita do sebe zahrnovala i jiné formy maskulinity. Naopak, informátoři konstruují svou maskulinitu takovým způsobem, aby získali domnělý elitní status (a s ním spojenou moc) ve srovnání s ostatními muži. S nadsázkou lze říci, že maskulinita mužů učitelů v mateřských školách je spíše maskulinitou exkluzivní – vylučuje ze svého záběru spoustu dalších typů maskulinit, které neodpovídají charakteristikám, jaké tito muži nastavují. Svým úzkým (výlučným) záběrem udržuje hierarchie mezi různými typy maskulinit a podobá se tak maskulinitě hegemonní.

Odmítnutí konvenčního standardu úspěchu

Třetím mechanismem, jehož prostřednictvím informátoři konstruovali svou maskulinitu v prostředí feminizovaných mateřských škol, bylo vymezování se vůči materiálním statkům ze strany mužů učitelů. K tomuto tématu jsme se v průběhu rozhovorů dostali v debatě o genderově stereotypní představě muže jako výhradního živitele rodiny. Obraz muže jako živitele rodiny je v dnešní společnosti stále živý a podporuje muže v tom, aby se cíleně orientovali na práci a kariéru (Alvesson, Due Billing 2009). Šmídová (2009) dokonce říká, že genderová dělba práce vyžaduje od mužů konformitu se statusem živitele. Obraz muže živitele však není příliš v souladu s učitelským povoláním, protože toto povolání je ve srovnání s jinými spojováno s nižší mzdou (Václavíková Helšusová 2007). Zároveň v souvislosti s ideálem hegemonní maskulinity jsou muži hodnoceni spíše za ekonomickou aktivitu než za péči o děti (Fafejta 2012).

Muži učitelé, se kterými jsem měla možnost mluvit, jednoznačně tento obraz muže živitele ve spojitosti se svým povoláním identifikují. Jako hlavní příčinu nízkého zastoupení mužů v mateřských školách vidí informátoři v první řadě nízké platové ohodnocení, což ve svém výzkumu potvrdil například i Sargent (2000). Všichni informátoři se shodují na tom, že plat učitele v mateřské škole není příliš vysoký, což odrazuje potenciální zájemce o toto povolání (a zároveň jim znemožňuje stát se živitelem rodiny). Pro příklad dobře poslouží citace jednoho celkově ze dvou informátorů, kteří se pohybují ve věkovém rozmezí 45–50 let a kteří už nemusejí zabezpečovat celou rodinu, ale spíše jen sami sebe:

Já už jsem v podstatě sám za sebe, nebo relativně jsme za dva dospělí dneska. Kdybych měl malé děti, tak to vůbec nevím, jestli je uživím. Nemůžu chodit dělat tuhle práci, když budu mít malé děti. Nebo budeme žít teda v nouzi. (Petr, 49 let, učitel v MŠ)

Důvod nízkého finančního ohodnocení uváděli informátoři mnohem častěji a důrazněji než například to, že pracovat v mateřské škole může být vnímáno jako ženská práce. Zajímavé však je, že finanční bariéru berou v potaz v případě,

pouze pokud mluví o dalších možných učitelích, kteří by do tohoto zaměstnání chtěli vstoupit. V případě sebe samých nízký plat nevnímají jako problém, ani ho jako problém nevnímali, když se rozhodovali, zda začít pracovat v mateřské škole. Informátoři tedy sami sebe prezentují jako muže, kteří o dosažení obrazu muže živitele a s ním spojených vyšších výdělků neusilují.

Tím se dostáváme k další charakteristice mužů učitelů v mateřské škole, která souvisí s obrazem muže živitele a která podporuje vytváření vlastního typu maskulinity – téměř všichni informátoři v rozhovorech zdůrazňovali určité „nemateriálně“, které vnímali jako součást vlastní identity. Jednodušeji řečeno, peníze a jejich množství identifikovali jako pro ně nepodstatné. Určitě by se nebránili zvýšení platu, nevnímali to však jako určující, a to ani mladší muži učitelé, kteří mají rodinu a často i malé děti (na zabezpečení rodiny se prostě podílejí oba partneři nebo manželé). Žádný z informátorů nemluvil o tom, že by například chtěl kvůli nízkému platovému ohodnocení odejít z mateřské školy či úplně změnit povolání. Ani dva informátoři, kteří v mateřské škole v době rozhovoru již neučili, neodešli z finančních důvodů a ani se nepřesunuli do zaměstnání, která by byla finančně ohodnocena výrazně lépe. Pokud bychom použili Sargentovu (2000: 413) formulaci, lze říci, že tito muži v podstatě „odmítají konvenční standard úspěchu“ a zdůrazňují, že vykonávají toto povolání spíše z důvodů vlastního naplnění nebo proto, že jsou si vědomi jeho potřebnosti pro společnost. Dobrým příkladem jsou následující citace:

Ne, já jsem se s tím nepotýkal, protože jsem nikdy žádný prachy neměl, ani teď je nemám. A vlastně mám to štěstí, že jsme se doma rozhodli, že prachy nepotřebujeme. Takže pro mě se nic moc nedělo, takže jsem ani nic moc nevydělal. Já nevím, my jsme opravdu asi trochu jiní, než je nějaká normální populace, protože jsme se rozhodli pro skromné žití. (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

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

Druhý informátor v citaci jasně vypovídá o očekáváních, která na něj jeho okolí kladlo právě ve spojitosti s domi-

nantně sdílenou představou o správném muži, který je vnímán jako živitel rodiny. Informátor také popírá hranice „normálnosti“ a snaží se jim vymykat tím, že to, co je podle člověka normální, by se nemělo řídit abstraktními společenskými standardy, ale jím samým. Ačkoli ne všichni informátoři formulovali důraz na nemateriální aspekty ve svých životech takto explicitně, podobné smýšlení projevovala většina z nich.

Zdůrazňování nemateriálních aspektů ve vlastním životě informátoři v podstatě vidí také jako nutnou charakteristiku mužů, kteří chtějí učit v mateřské škole. Informátoři se svým pojetím nemateriální tedy vymezují vůči „normální“ mužské populaci, pro kterou jsou podle jejich názoru materiální statky příliš důležité, čímž opět přispívají ke konstrukci obrazu sebe samých jako výjimečných či elitních mužů a vytvářejí představu o zdánlivě správné maskulinitě, do které sami zapadají. Otázkou zůstává, zda toto zdůrazňování nemateriálních aspektů není jen dostupnou legitimizací toho, že muži učitelé v mateřských školách nedosahují standardu muže živitele rodiny.

Zároveň je ale na tomto místě nutné říci, že obraz muže živitele nemusí být v dnešní době již tolik silný. Zvláště v České republice, pro kterou se již v období socialismu stala vysoká zaměstnanost žen standardem, převažuje model dvoupříjmových rodin (Možný 2002: 160), který obraz muže jako výhradního živitele rodiny problematizuje a částečně zeslabuje. Zdrojem rodinných příjmů jsou totiž většinou oba partneři nebo manželé. Je tedy možné, že muži, kteří vykonávají zaměstnání s nízkým platovým ohodnocením (tzn. i muži učitelé v mateřských školách), se nemusejí snažit o dosažení role výhradního živitele, protože to od nich společnost v takové míře neočekává.

„Mužská a ženská energie“ – ustavování odlišnosti

Čtvrtým a posledním mechanismem, který informátoři využívali při konstrukci vlastní maskulinity, byla všeobecná představa o tom, že muž vstupující do feminizovaného mateřského školství je bezesporu přínosem. Tento mechanismus se od ostatních liší tím, že není produkován samotnými muži učiteli, ale že v prostředí (nejen) mateřských škol již existuje a je zde poměrně stabilní. Často se lze setkat s názorem, že negativem feminizace školství je zejména vznik jednostranných pedagogických kolektivů, které jsou spojeny s nevyvážeností mužského a ženského prvku (Gobyová 1994). Přítomnost mužů ve školství tedy zvyšuje heterogenitu ve výchovných postupech, což je viděno jako jasné plus (Václavíková Helšusová 2007). I proto může být postava muže učitele v mateřské škole vnímána jako pozitivní nebo dokonce nutná. V pečovatelských oborech, kde se převážně ženy starají o malé děti, totiž často panuje určitá víra, že muž zde pracující může do života dětí a do tohoto feminizovaného prostředí přinést něco nového a jedinečného (Korintus 2009).

Mezi informátory a informátorkami se často objevoval názor, že muži učitelé v mateřských školách narušují ne-

poměr mezi pohlavími v tomto povolání, a přispívají tak k většímu množství rozmanitějších osobností, se kterými se děti mohou setkat, což je může jedinečně obohatit. Informátoři a informátorky obvykle pracovali s termínem mužská a ženská energie, jehož pomocí se snažili uchopit potřebu přítomnosti mužů i žen v prostředí mateřských škol. Několik z nich upozorňovalo na to, že pokud jsou v mateřské škole jenom ženy, tak je zde pouze ženská energie, která by ale v nejlepší případě měla být doplněna energií mužskou. Muž je tedy viděn jako někdo, kdo do prostoru mateřské školy přináší energii, kterou by žena přinést nemohla. V tomto případě se informátoři a informátorky pohybovaly spíše na úrovni biologického esencialismu, který vnímá muže a ženy jako jasně oddělitelné biologické bytosti s vymezenými vlastnostmi a priori závislými na jejich biologickém pohlaví (Smetáčková 2005). Jeden informátor mluvil o tom, že je třeba, aby „*ty energie byly někde uprostřed*“ (Tomáš, 29 let, učitel v MŠ), podle dalšího informátora by bylo dobré „*kdyby ve školách bylo víc mužů než dosud, jinak bude vždycky ta jedna energie scházet*“ (Matěj, 28 let, učitel v MŠ). Informátoři tudíž vnímají muže a ženy jako rozdílné, avšak komplementární bytosti, jejichž spojení přináší ten zdánlivý opravdový celek. Toto pozitivní vnímání mužů vstupujících do mateřských škol poskytuje mužům učitelům otevřený prostor pro konstruování vlastní verze maskulinity, a to zvláště prostřednictvím předpokládaného odlišného mužského přístupu k výchově dětí v mateřských školách.

Téměř všichni informátoři i informátorky rozlišovali tzv. mužský a ženský přístup k dětem, ačkoli většinou hned v následující větě upozorňovali na vliv individuálních charakteristik, tedy že ne všichni jsou bezpodmínečně stejní.⁹ Výpovědi informátorů často směřovaly k poměrně jasnému rozlišení – žena v mateřské škole zosobňuje spíše pečovatelský a systematický přístup, zatímco muž spíše chaos a ledabylost (nutno dodat, že v pozitivním slova smyslu). Zde pro názorost uvádím dva konkrétní příklady:

Nevím, jestli se tomu dá říkat řád, ale takový to prostě ,Nebudeme pořádkem jenom někde dělat úžasná dobrodružství, ale budeme dělat to každodenní‘. V tom je to připravování se na školu a řešení takových těch věcí, jestli se zlepšilo mluvení nebo jestli už někdo lépe drží přebor. Na to ty ženské prostě vždycky dohlížely naprosto přesně a věděly to. Já jsem na to musel mít takové systémy, psal jsem si to na papíry do tabulek. A mě to tak nebavilo to psát. Vždycky jsem to tak nějak rámcově věděl, ale měl jsem hrůzu z toho, že něco přehlédnu. (Mojmír, 33 let, bývalý učitel v MŠ)

Ty [ženy] mají ten strach, aby se něco nestalo. Je to asi o tom, že jim [dětem] chci dát něco zažít. Jsou takový opatrný opatrovatelky. Já věřím, že je to dané i tím, jestli je někdo třicet let v mateřském školství, tak už je vystrašený. Má už za sebou různé věci, co se mohly dětem stát. Budou mít tady z toho strach. Ale ženská výchova v podstatě je prostě jiná. (Petr, 49 let, učitel v MŠ)

Velmi často se opakoval názor, že muži učitelé všechno méně „řeší“, nepřemýšlejí tolik nad důsledky a jsou spontánnější. Ženy jsou oproti tomu starostlivější a bojácnější a zároveň se více drží určitého systému pravidel, který v mateřské škole funguje. Toto dodržování pravidel někteří informátoři označovali za negativum tzv. ženského přístupu k dětem, protože v něm viděli nižší spontaneitu. Někteří informátoři ale tuto systematickosti spojovanou s ženami vnímali jako pozitivní, protože oni pak mohli být těmi, kdo si s dětmi více hrají a nemusejí přemýšlet nad formálnostmi, které jsou ale pro děti v mateřské škole podle jejich názoru potřebné.

Zjištěné informace lze tedy interpretovat tak, že informátoři a informatorky nejen poměrně jasně diferencovaly přístupy k výchově dětí, ale také je implicitně hierarchizovaly. Takzvaný ženský přístup k výchově dětí je viděn jako více rigidní a formální, zatímco tzv. mužský přístup je popisován spíše jako kreativní a spontánní. Takové rozdělení, ke kterému informátoři a informatorky docházejí, ve výsledku odkazuje k tradičním genderovým stereotypům. Vystávají nám tu tedy dvě kategorie – práce a zábava, přičemž více ceněna je zábava spojená s mužským přístupem. Muži pracující v mateřských školách tudíž mají prostor zaujmout tento pozitivně laděný přístup, v čemž je podporují i ženy učitelky, a dodat tak jakýsi punc své výjimečnosti. Podpora informátorů ze strany žen učitelek je zajímavá nejen v kontextu, kdy se mužům pracujícím ve feminizovaných zaměstnáních, na rozdíl od žen v maskulinních zaměstnáních, dostává vysoké míry podpory na pracovišti (Taylor 2010). Podpora žen je důležitá také při reprodukování principů hegemonní maskulinity, a tedy při udržování genderových hierarchií.

Na tomto místě je třeba vrátit se ke dvojakému vztahu informátorů a hegemonní maskulinity. Jak již bylo řečeno, muži učitelé v mateřských školách mohou navenek odmítat hegemonní formu maskulinity, i přesto z ní určitým způsobem profitují. Tito muži těží z jejího principu, který předpokládá dominanci mužů nad ženami (Connell, Messerschmidt 2005). Využívají tento princip, když se vymezují vůči ženám, když zvýrazňují odlišnosti mezi muži a ženami v mateřských školách a zároveň tyto odlišnosti hierarchizují. Při konstrukci své maskulinity tak užívají podobných technik, jako je tomu v případě jiných typů maskulinit, především té hegemonní (nejsou tudíž při konstrukci vlastní maskulinity tak výjimeční, za jaké se považují). Takto ustavená maskulinita je součástí širšího trendu genderového esencialismu, který vidí muže a ženy jako jasně odlišitelné bytosti, čímž je podporována reprodukce genderových stereotypů (Zábrodská 2009). Ačkoli tedy informátoři považují svou maskulinitu za svým způsobem výjimečnou, při její konstrukci využívají tradiční a ověřené techniky používané hegemonním typem maskulinity.

Závěr

Každá kapitola ukazuje, jak muži učitelé budují své mocenské postavení v kontextu feminizovaného prostředí mateř-

ských škol. Jak vyplývá z provedeného výzkumu, muži učitelé jsou v mateřských školách přijímáni s nadšením a často také s očekáváním změny.¹⁰ V mateřských školách je přítomen diskurs, který zdůrazňuje potřebu mužů v tomto feminizovaném zaměstnání, což mužům učitelům umožňuje cítit se sebevědomě a poskytuje jim prostor pro konstruování vlastní verze maskulinity v tomto prostředí. Charakteristiky, které musí podle informátorů splňovat muž vyhovující tomuto typu maskulinity, jsou tyto: empatie, komunikativnost, inteligence, kreativita, odhodlání, spontánnost a nelpění na materiálních statcích. Tato maskulinita je poměrně specifická, zahrnuje do svého rámce spíše úzkou skupinu mužů, kteří jsou z pohledu informátorů lepší než ostatní. Tím, že muži učitelé do prostředí mateřských škol vnášejí svůj kapitál (své vlastnosti), na jejichž základě konstruují podle nich správnou verzi maskulinity, přispívají k hierarchizaci ostatních maskulinit. Jejich maskulinita se tak stává maskulinitou svým způsobem elitní a aspiruje na to být v prostředí mateřských škol maskulinitou hegemonní.

Maskulinita, kterou produkují muži učitelé v mateřských školách, také přispívá k udržování a potvrzování hierarchií mezi muži a ženami v prostředí mateřských škol. Ačkoli se zdá, že toto potvrzování hierarchií probíhá spíše na pozadí a není přímo uvědomované, jeho výsledkem je udržování mužů učitelů na vyšším stupni pomyslného žebříčku ve srovnání s ženami učitelkami. I když je hierarchie skrytá a muži se vůči ženám v mateřských školách vymezují mnohem méně explicitně (například označováním sebe samých za kreativnější nebo spontánnější), takové jednání navazuje na zakotvenost principů hegemonní maskulinity v mateřském školství a umožňuje mužům učitelům udržet si dominanci a moc nad ženami i ve feminizovaném prostředí.

Otázkou zůstává, jakou roli v tomto tématu hraje samotné feminizované prostředí. Podle mého názoru je feminizované prostředí mateřských škol natolik specifické, že neposkytuje mužům přílišnou variabilitu při konstrukci vlastní maskulinity a má i větší vliv než odlišné sociální charakteristiky informátorů, kteří následkem toho konstruují svou maskulinitu velmi podobně. Zároveň feminizované prostředí ve velké míře přispívá k tomu, že muži zde těží ze svého výlučného postavení. Je možné, že v některých feminizovaných povoláních nemusejí být muži přijímáni takto pozitivně a mohou mít menší prostor pro utváření elitní maskulinity. V případě mateřských škol (a vzdělávání dětí obecně) k tomu přispívá poměrně silný citový apel na to, aby děti měly možnost čerpat z mužských i ženských vzorů. Nesmíme ovšem zapomenout na to, že poptávka po mužích ve feminizovaném školství a jejich pozitivní přijetí vychází z problematického předpokladu, že sama žena učitelka nemůže poskytnout dostatečně hodnotný vzor pro malé děti a zejména chlapce (Sevier, Ashcraft 2009). V případě, že bychom se spoléhali na to, že s mužem učitelem vstoupí do mateřské školy něco zcela jiného, než se tam doposud nachází, zůstaneme jen u zvýrazňování odlišností mezi muži a ženami. Zároveň potřeba mužských vzorů také nepřímo

naznačuje, že ženy učitelky jsou jaksí neplnohodnotné a je třeba jejich styl vzdělávání údajně doplnit stylem mužským. Tím se ovšem opět vracíme k hierarchickému rozdělování na to, co je vnímáno tradičně jako ženské a mužské, a nijak se neposouváme kupředu.

Ačkoli tedy situace vypadá spíše tak, že přítomnost mužů v mateřských školách podporuje stávající genderové hierarchie, svým způsobem je také narušuje. Čím častěji se budou dnešní děti setkávat s muži učiteli v mateřských školách, tím spíše se může měnit jejich vnímání prostupnosti tradičních genderových kategorií. Muž učitel totiž svou přítomností v mateřské škole předává dětem obraz toho, že je „normální“ nebo běžné, aby v mateřské škole učil muž. Dětem tak není předáván pouze obraz nepečujícího muže živatele, ale je jim rovněž ukazována variabilita maskulinit, kterou by děti mohly ve svém budoucím životě reflektovat, a podléhat tak v menší míře genderovým stereotypům.

Medailonky informátorů

Matěj – 28 let, druhý rok učí v soukromé mateřské škole.

Má univerzitní vzdělání technického zaměření. Práci odpovídající jeho vzdělání si mohl najít, ale neměl o to zájem. Před vstupem do mateřské školy pracoval v neziskovém sektoru, zároveň měl ale zkušenosti s vedením dětských volnočasových aktivit (technického zaměření).

Jan – 46 let, v soukromé mateřské škole učí přes čtyři roky. V životě prošel různými zaměstnáními. Práce v mateřské škole mu byla doporučena prostřednictvím jeho známé v době, kdy byl nezaměstnaný. Před vstupem do mateřské školy neměl zkušenosti s prací s dětmi.

Oliver – 23 let, vystudoval obor předškolní pedagogiky a souběžně začal učit ve státní mateřské škole. Svůj obor si vybral cíleně, nejprve však rok studoval armádní vysokou školu. Zde mu nevyhovoval kancelářský typ budoucí práce.

Marek – 21 let, student oboru předškolní pedagogiky. Neměl žádné předchozí zkušenosti s výchovou dětí, studijní obor si vybral spíše náhodou, bez zjevné konkrétní motivace.

Miroslav – 35 let, ve státní mateřské škole učí přes deset let. Vystudoval střední školu technického zaměření. Dostat se na obor předškolní pedagogiky považoval za výzvu, kterou splnil. Poté si hned našel zaměstnání v mateřské škole. Nyní působí jako zástupce ředitelky v dané mateřské škole.

Mojmír – 33 let, ve státní mateřské škole učil asi tři roky. Vystudoval obor předškolní pedagogiky, zdálo se mu to jako snadné pokračování studia. Předtím měl zkušenosti s vedením dětského volnočasového kroužku. Nyní učí děti v umělecké škole.

Libor – 34 let, ve státní mateřské škole učil asi dva roky. Vystudoval obor předškolní pedagogiky. Místo dostal hned po dostudování, více ho ale zajímala mimoškolní pedagogika. Nyní pracuje v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství.

Petr – 49 let, učí dva roky ve státní mateřské škole. Celý život vykonával manuálně-technické práce. Ve volném čase

byl vedoucím mládežnické volnočasové aktivity. Teprve před pár lety se rozhodl vystudovat obor předškolní pedagogiky a poté hned začal učit v mateřské škole.

Vladimír – 32 let, více než dva roky učí v soukromé mateřské škole. Dříve se věnoval spíše činností uměleckého a tvůrčího charakteru, které začal po čase učit děti v mateřské škole. Poté se z něj stal učitel na plný úvazek.

Karel – 22 let, student předškolní pedagogiky. V mládí se pomáhal starat o několik mladších sourozenců, i proto si zvolil tento vysokoškolský obor.

Tomáš – 29 let, přes tři roky učí v soukromé mateřské škole. Po vysoké škole humanitního zaměření začal pracovat v zaměstnání kancelářského typu, které ho neuspokojovalo kvůli rutinnímu charakteru. Po čase začal pracovat v mateřské škole, kterou navštěvovalo jeho dítě.

Literatura

Alvesson, M., Due Billing, Y. 2009. *Understanding Gender and Organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, <http://dx.doi.org/10.4135/9781446280133>.

Anderson, E. 2009. *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*. New York: Routledge, <http://dx.doi.org/10.4324/9780203871485>.

Connell, R. W. 1987. *Gender and power*. Sydney, Australia: Allen and Unwin.

Connell, R. W., Messerschmidt, J. W. 2005. „Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept.“ *Gender and Society*, Vol. 19, No. 6: 829–859, <http://dx.doi.org/10.1177/0891243205278639>.

Čermáková, M. 1997. „Postavení žen na trhu práce.“ *Sociologický časopis*, roč. 33, č. 3: 389–404.

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

Demetriou, D. Z. 2001. „Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique.“ *Theory and Society*, Vol. 30, No. 3: 337–361, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1017596718715>.

Fafejta, M. 2012. „Deinstitucionalizace otcovství: posílení nebo úpadek otcovské role?“ Pp. 241–258 in Švaříčková Slabáková, R. et al. *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti. Koncepty, metody, perspektivy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

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

Hašková, H. 2005. „Pracující matky a genderové role ve výsledcích mezinárodního longitudinálního výzkumu.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 6, č. 1: 22–27.

Henson, K. D., Rogers, J. K. 2001. „WHY MARCIA YOU'VE CHANGED!': Male Clerical Temporary Workers Doing Masculinity in a Feminized Occupation.“ *Gender and Society*, Vol. 15, No. 2: 218–238, <http://dx.doi.org/10.1177/089124301015002004>.

Charles, M., Bradley, K. 2002. „Equal but Separate? A Cross-national Study of Sex Segregation in Higher Education.“

- American Sociological Review*, Vol. 67, No. 4: 573–599, <http://dx.doi.org/10.2307/3088946>.
- Kanter, R. M. 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basicbooks.
- Kaufman, J. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kimmel, M. 2008. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Korintus, M. 2009. „Úkoly a budoucnost služeb péče o děti v Maďarsku.“ *Demografie*, roč. 51, č. 4: 266–273.
- Křížková, A. 2003. „Kariérní vzorce žen v managementu: Strategie žen v rámci genderového režimu organizace.“ *Sociologický časopis*, roč. 39, č. 4: 447–467.
- Možný, I. 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Sargent, P. 2000. „Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers.“ *Men and Masculinities*, Vol. 2, No. 4: 410–433, <http://dx.doi.org/10.1177/1097184X00002004003>.
- Sevier, B., Ashcraft, C. 2009. „Be Careful What You Ask For: Exploring the Confusion around and Usefulness of the Male Teacher as Male Role Model Discourse.“ *Men and Masculinities*, Vol. 11, No. 5: 533–557, <http://dx.doi.org/10.1177/1097184X07302290>.
- Smetáčková, I. 2005. „Gender a osobnost člověka.“ Pp. 18–25 in Smetáčková, I., Vlková, K. *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost.
- Šmausová, G. 2002. „Proti tvrdošíjně předstávě o ontické povaze gender a pohlaví.“ *Sociální studia*, č. 7: 15–27.
- Šmídová, I. 2009. „Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie.“ *Sociologický časopis*, roč. 45, č. 4: 707–726.
- Taylor, C. J. 2010. „Occupational Sex Composition and the Gendered Availability of Workplace Support.“ *Gender and Society*, Vol. 24, No. 2: 189–212, <http://dx.doi.org/10.1177/0891243209359912>.
- Uhde, Z. 2010. „Kritická teorie I. M. Young: analýza strukturálních nespravedlností a genderu.“ Pp. 9–40 in Young, I. M. *Proti útlaku a nadvládě*. Praha: Filosofia.
- Václavíková Helšusová, L. 2007. „Učitelé sbory z genderové perspektivy.“ Pp. 37–43 in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.
- Valentová, M., Šmídová, I., Katrňák, T. 2007. „Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanosti: mezinárodní srovnání.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 8, č. 2: 43–52.
- Wetherell, M., Edley, N. 1999. „Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices.“ *Feminism and Psychology*, Vol. 9, No. 3: 335–356, <http://dx.doi.org/10.1177/095935359900903012>.
- Williams, C. L. 1992. „The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the „Female“ Professions.“ *Social Problems*, Vol. 39, No. 3: 253–267, <http://dx.doi.org/10.1525/sp.1992.39.3.03x0034h>.
- Wingfield, A. H. 2009. „Racializing the Glass Escalator: Reconsidering Men’s Experiences with Woman’s Work.“ *Gender and Society*, Vol. 23, No. 1: 5–26, <http://dx.doi.org/10.1177/0891243208323054>.
- Young, I. M. 2010. „Živoucí tělo vs. gender.“ Pp. 129–152 in Young, I. M. *Proti útlaku a nadvládě*. Praha: Filosofia.
- Zábrodská, K. 2009. *Variace na gender. Poststrukturalismus, diskursivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

Poznámky

- 1** Zároveň je zřejmé, že stejně jako se povolání vyučujícího v mateřské škole pojí s genderovými konotacemi, pojí se také s určitou třídou či rasou (popř. věkem). Jsem si vědoma principů intersektionality, podrobněji je však nerozeberám, protože z tohoto pohledu byl vzorek informátorů homogenní – všichni informátoři jsou bílí a jsou to příslušníci spíše nižší střední třídy. Zároveň se ale nedomnívám, že by povolání vyučujícího v mateřské škole bylo spojováno s určitým věkem, protože věk informátorů měl široké rozpětí.
- 2** Údaje pro školní rok 2011/2012. Statistiky ČSÚ. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/\\$File/1413123302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/$File/1413123302.pdf).
- 3** Výzkum byl podpořen grantem získaným v rámci Vnitřního grantového řízení FF 2013 (ZČU), projekt s názvem: „Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů učitelů v mateřských školách“. V tomto článku je prezentována pouze část výzkumných zjištění. Součástí výzkumu bylo také zúčastněné pozorování. Výsledky z něj však nejsou prezentovány v tomto článku, protože v rámci tématu konstruování maskulinity v mateřské škole jsem při pozorování neodhalila žádné stěžejní informace. V tomto článku jsem proto vycházela pouze z rozhovorů s informátory a informátorkami.
- 4** Na tomto místě bych chtěla uvést reciprocitu, na kterou jsem v průběhu výzkumu kladla důraz. Jednu mateřskou školu jsem navštěvovala opakovaně z důvodů jakési, opravdu v uvozovkách řečeno, „protislužby“ (nutno říct, že to byla vždy velmi příjemná protislužba), kdy jsem se snažila lidem v této mateřské škole nějakým způsobem vrátit jejich ochotnu participovat na výzkumu. Ač se tato reciprocita může zdát jako marginální záležitost celého výzkumu, domnívám se, že každý výzkumník či každá výzkumnice by se měli nějakým způsobem pokusit oplatit informátorům jejich ochotu poskytnout potřebné informace pro výzkum.
- 5** K tématu zjevné potřeby mužů učitelů (především) v mateřském školství se blíže dostaneme v poslední části článku.
- 6** Podle Andersona (2009) je tomu tak proto, že se oslabuje homofobní diskurs, který je tradičně s hegemonní maskulinitou spojován. Tradiční typ hegemonní maskulinity (tzv. macho typ [Wetherell, Edley 1999]) spojovaný s explicitní homofobií na ústupu skutečně je, ale principy hegemonní maskulinity jsou stále, i když možná implicitněji, aktuální.

7 Zde pro ilustraci jeden příklad z rozhovoru: Informátor popisoval situaci, kdy vzal děti v rámci vycházky do parku. V parku byly na vycházce i děti z jiné mateřské školy vedené dvěma učitelkami. Učitelky si všimly informátorovy přítomnosti a hned vzápětí se ho dotázaly, jestli by nechtěl jít pracovat k nim do mateřské školy, že by také chtěly mít ve své mateřské škole muže. Informátor popisoval jejich ohromné nadšení z toho, že potkaly muže, který učí v mateřské škole. Zdůrazňoval, že učitelky nezajímalo, jaký má vztah k dětem nebo jak se umí o děti postarat, zajímalo je pouze to, že je muž. I ženy v mateřských školách tedy tímto způsobem přispívají k udržování genderové hierarchie, když přistupují na principy hegemonní maskulinity.

8 Wetherell a Edley (1999) mluví o tzv. macho typu maskulinity, který je jedním ze sociálně uznávaných ideálů maskulinity.

9 Informátoři a informátorky stabilně používali kategorie „mužské“ a „ženské“ a opírali se o ně při zjednodušeném popisu světa kolem sebe, byli si ale také vědomi jejich nedostatečnosti a často upozorňovali na to, že tento dualismus ve skutečnosti takto jednoduše nefunguje (například,

slovy jedné informátorky, že „ne všechny ženský jsou ale ty opečovávatelky“ [Věra, 34 let, učitelka v MŠ]). O maskulinitě a femininitě tedy uvažovali i v rámci jakéhosi genderového kontinua a odmítali tak genderovou binaritu (Zábrodská 2009).

10 Tato situace je tedy spíše opačná než v případě žen vstupujících do „mužských“ povolání, kde se ženy takové přízní při vstupu ani v průběhu pracovní kariéry rozhodně netěší (např. Kanter 1977; Křížková 2003).

© Nina Fárová, 2015

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2015

Nina Fárová vystudovala magisterský obor sociologie na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. V současné době pracuje jako tajemnice Genderové expertní komory ČR a je doktorandkou na katedře antropologie FF ZČU v Plzni. Kromě tématu vzdělávání a maskulinity se věnuje tématům genderových stereotypů a genderově specifické komunikaci. Korespondenci zasílejte na: ninafarova@gmail.com.