

MATERSKÁ ŠKOLA CEZ RODOVÉ OKULIARE¹

Markéta Filagová

***Anotácia:** Príspevok sa pokúša prostredníctvom analýzy situácií z denného života školky ukázať úlohu učiteliek i prostredia materskej školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie pri spoluformovaní rodovej identity detí predškolského veku. Prezentujú sa údaje, ktoré odhaľujú zdanlivo neviditeľné skutočnosti v tejto oblasti a sú situované v piatich okruhoch. Diskutované sú konkrétne situácie, ktoré budujú rodový režim konkrétnej triedy MŠ.*

***Kľúčové slová:** rod, rodové stereotypy, rodová identita, dievčatá, chlapci, materská škola.*

Na pretrvávajúce rodových² stereotypov v mnohých oblastiach nášho života sme v súčasnosti často upozorňovaní, najvýraznejšie sa táto téma spája s politikou zamestnanosti a násilím v rodine. Do oblasti školstva sa však doteraz diskusia na túto tému v takej miere nepreniesla a o účasti výchovno-vzdelávacích inštitúcií na formovaní rodovej identity detí sa hovorí málo. A pritom práve prostredie škôl, v našom prípade materských škôl, je z hľadiska formovania rodovej identity detí mimoriadne významné. Materská škola je prvou výchovnou inštitúciou, v ktorej sú deťom sprostredkované prvky našej kultúry. Chodia sem chlapci a dievčatá, podľa osnov im má byť poskytnutý rovnaký obsah, rovnaké množstvo a rovnaký druh vstupov. Našu sondy do života v škôlke sme preto zamerali na budovanie odlišných rodových identít detí predškolského veku

v materskej škole učiteľkami. Zaujímala nás priama činnosť učiteliek, organizovanie detí a pokyny, ktorými riadia aktivity rôzneho typu a výchovnú činnosť. Naším cieľom bola interpretácia pokynov učiteliek a nimi organizovaných činností a situácií cez rodovú optiku. Zaujímalo nás, či je inštitúcia podieľajúca sa na výchove detí predškolského veku v zajať rodových stereotypov.

Činitele zo sociálneho prostredia pôsobiace na formovanie rodovej osobnosti dieťaťa³

Rodovosť patrí k tým oblastiam spoločenského života, ktorú deti jednoducho neučíme. „Je však obsiahnutá v jazyku, diskurzívnych praktikách, sociálnych štruktúrach, v ktorých dieťa vyrastá“ (Yelland 1998, s. 208). Každé dieťa sa rodí do už existujúcej kultúry, čo neznamená iba to, že sa

¹ Všetky analyzované situácie i ich interpretácie uvádzané v texte sú kompletne uvedené v diplomovej práci (Filagová 2004; školiteľ B. Pupala).

² V našom príspevku budeme používať termín „rod“ ako ekvivalent pojmu „gender“, ktorý je v tomto preklade zaužívaný medzi slovenskou odbornou verejnosťou.

³ Z dôvodu obmedzeného priestoru sme zúžili okruh záujmu na sociálne prostredie, nebudeme sa preto venovať rôznym teoretickým koncepciám, ktoré sa zaoberajú pôvodom rodu a formovaním rodovo špecifickej osobnosti. Ich prehľadné a podrobné členenie uvádzajú napríklad Wood 1994, Rubble; Martin 1997, Filagová 2004.

musí samé naučiť pohybovať a existovať v rámci nej, ale taktiež to značí, že dospelí členovia spoločnosti zodpovední za výchovu detí majú predstavu o tom, ako vychovávať dieťa v súlade s morálnymi a normatívnymi očakávaniami sociálnych skupín, do ktorých patria.

V ranom veku sú *rodičia* vlastne jedinými sprostredkujúcimi článkami dieťaťa so spoločnosťou, s ich pomocou sa dieťa učí v rámci širšieho spoločenstva fungovať a na nich závisí, či sa dieťa stane sociálne gramotným. Oni totiž vyberajú zo širokej ponuky podnetov a dieťaťu sprostredkujú iba to, čo prejde ich výberom. Každá rodina má v rámci spoločnosti a kultúry svoj vlastný spôsob existencie – svoj mikrosvet, v ktorom platia vlastné pravidlá a princípy. Jej členovia sa správajú určitým spôsobom, ktorý vychádza buď z dohovoru, tradície, alebo nimi uznávaných náboženských predpisov. Z toho potom vyplývajú i úlohy jednotlivých členov, požiadavky, správanie, vlastnosti, postoje, hodnoty, ktoré sýtia ich role – i rodové role. Okrem jasného, zámerného pôsobenia na dieťa ostatní členovia rodiny pôsobia nezámerne, práve zastávaním svojich rolí, reagovaním v jednotlivých situáciách, úlohami, ktoré plnia, či prácou, ktorú vykonávajú. Každá rodina má iné výchovné štýly, iné rozdelenie právomocí medzi manželmi, iný počet členov, socioekonomické zázemie a všetky tieto faktory pôsobia na dieťa pri postupnom utváraní si vlastnej rodovej identity. Mnohé výskumy dokazujú, že rodičia vyberajú podnety, menia svoje správanie práve v závislosti od pohlavia dieťaťa. Reakcie matiek na dieťa v laboratórnom prostredí boli odlišné v závislosti od toho, či ho výskumník označil ako dievča alebo chlapca, hoci tvrdili, že vo výchove vlastných detí nerobia rozdiely (Smith; Lloyd, podľa Archer; Lloyd 2000), pričom si ani neuvedomovali, že sa k deťom

v laboratóriu správali odlišne (Culp a i., tamtiež). Podľa štúdie H. Mossa (podľa Oakley 1996), ktorá sledovala matky s trojtýždňovými deťmi, je ich pozornosť rozdielna podľa pohlavia. Matky viac stimulovali, či už taktilne alebo vizuálne, chlapcov ako dievčatá. Interakcia s dievčatami bola viac vo forme imitácie – napodobňovali ich gestá a zvuky. Block (podľa Archer; Lloyd 2000) sleduje rozličné výchovné metódy rodičov chlapcov a dievčat školského veku a upozorňuje na rozličné stratégie využívajúce pri rozdielnych pohlaviach. Rodičia synov sa viac zaujímali o tresty a negatívne sankcie a riadili sa rodovo stereotypnými normami, otcovia preukazovali väčší súcit a pochopenie voči dcéram ako synom.

Jazyk pomenúva javy. Vyberáme určité aspekty reality a potláčame iné. To, čo si vyberáme, je čiastočne pokryté kultúrnymi hodnotami, takže pomenúvame tie veci, ktoré sú dôležité v rámci spoločenskej perspektívy. Ak napr. výchovno-vzdelávaciu inštitúciu pre deti predškolského veku pomenujeme materská škola, zdôrazňujeme tu polohu materstva – nežnosti, obetavosti, trpezlivosti a láskavého prístupu – vlastností v našej kultúre tradične spojované so ženou (možno jeden z dôvodov tradične výlučnej zamestnanosti žien v tejto oblasti).

V predškolskom veku do predtým uzatvorenejšieho spoločenstva rodiny a najbližších rodinných priateľov a známych pribúdajú čoraz častejšie kontakty s *rovesníkmi*. Dôležitým momentom pri rozmýšľaní o vrstovníkoch a ich vplyve na rodovú identitu dieťaťa je skutočnosť, že skupiny detí predškolského veku sú vo väčšine prípadov pohlavne segregované. Tak sa vytvárajú hranice medzi pohlaviami, posúvajú sa vzájomne do „iných svetov“. Oddelením do jednopohlavných, relatívne uzatvorených skupín, získavajú deti iné zážitky v spoločnosti svojich kamarátov. Hrajú sa odlišné hry

s odlišnými hračkami, učia sa rodovo špecifickým interakčným štýlom, čo vedie k tomu, že chlapci a dievčatá vo vrstovníckych skupinách nadobúdajú iné stratégie používané pri komunikácii a pri rôznych činnostiach. Pitcher a Schultz (podľa Archer; Lloyd 2000) zistili, že pre deti predškolského veku sú ich rovesníci a rovesníčky mimoriadne dôležitým zdrojom rodovo špecifických názorov a že tieto názory sú často karikatúrami stereotypov dospelých. Fagot (podľa Archer; Lloyd 2000) si všimá, že deti, ktoré sa hrajú hry nezodpovedajúce očakávaniam spojených s ich rodom, sú kritizované a ostrakizované svojimi rovesníkmi a rovesničkami.

Maltz a Borker (podľa Wood 1994) uvádzajú rozdiely u chlapčenských a dievčenských hrových skupín týkajúcich sa ako druhu hier, tak i počtu detí pri hrách, z ktorých potom vyplývajú aj odlišné stratégie, ktoré si deti osvojujú. Chlapci zisťujú, že účelom komunikácie je presadenie seba, dosiahnutie niečoho, prenesenie pozornosti na seba a ustanovenie sa do stredu záujmu skupiny. Komunikácia pri hrách u dievčat je využívaná na budovanie u udržanie vzťahov, k pocitom iných pristupujú citlivo, jemne. Maccoby (podľa Rubble; Martin 1997) hovorí, že v chlapčenských skupinách sa často vyskytujú ostré a prudké hry, pokusy o dosiahnutie dominancie a obmedzené interakčné štýly. Dievčenské skupiny sú prezentované spoluprácou, otvoreným interakčným štýlom. Väčšina štúdií sledujúcich rodovo rozdielnu hru u detí troj- až šesťročných uvádza rozdiely nielen v druhu hry a hračkách, ale i v hrových priestoroch. Pri voľných hrách v materských školách sa podľa sledovaní dievčatá najčastejšie vyskytujú v oblastiach vyhradených pre umelecké aktivity a remeselné činnosti (stoly s farbami, pastelkami a nožnicami) a chlapci sa pohybujú v miestach so stavebnicami (Pel-

legrini; Perlmutter, tamtiež). Dievčatá tiež viac než chlapci vyhľadávajú situácie riadené dospelými (Carpenter, Huston; Holt; Powlishta, et al., tamtiež). Dokumentované sú preferencie detí vo výbere spoluhráča rovnakého pohlavia. Keď sa pýtali predškôlkov v materských školách, ktoré z neznámych detí by si vybrali ako spoluhráča, preferovali deti rovnakého pohlavia a táto tendencia sa zvyčajne zvyšovala s vekom až do dospievania (Goldman; Goldman, Martin, Powlishta, et al., Serbin, et al., tamtiež).

Škola ako spoločnosťou ustanovená inštitúcia zameraná na edukáciu vo svojej činnosti predáva vybrané prvky našej kultúry deťom. V oficiálnom kurikule záväznom pre predškolskú výchovu (Program výchovy a práce v MŠ, 1999) sa o potrebe deliť deti pri rôznych aktivitách podľa pohlavia alebo o rozličných úlohách, aktivitách a odlišných kritériách pre dievčatá a chlapcov nehovorí. Okrem v kurikule uvádzaných a schválených obsahov však existujú i neoficiálne odkazy, ktoré deti v tomto prostredí získajú. Tieto odkazy majú neintencionálnu povahu a sú zabudované v jazyku, vo vrstovníckych interakciách, ako aj v interakčných akciách rozohrávaných medzi učiteľkami a deťmi. S. Golomboková a R. Fivushová (podľa Lukšík; Supeková 2003) uvádzajú tieto príklady rozdielného prístupu: interakcia učiteľ/ka a žiak/žiačka je so štvorročnými chlapcami častejšia ako s dievčatami. Počas základnej školy chlapci dostávajú viac pochvál a tiež viac kritiky ako dievčatá. Chlapci sú odmeňovaní za svoje vedomosti a správne odpovede, dievčatá sú odmeňované za poslušnosť a prispôbenie sa. Chlapci sú karhaní za zlé správanie a dievčatá za zlé odpovede.

Identifikácia účastníkov a podmienok výskumu

Všetky údaje spomínané v článku pochádzajú z dlhodobého pozorovania

jednej triedy bežnej materskej školy v Bratislave. V triede bolo zapísaných jedenásť chlapcov a jedenásť dievčat. Rovnovážne rozdelenie detí podľa pohlavia bolo náhodné, pri výbere školký táto skutočnosť nezohrávala žiadnu úlohu. Rozhodne však bola trieda z pohľadu pôsobenia učiteliek na chlapcov a dievčatá z tohoto dôvodu zaujímavejším priestorom. Deti v našej triede boli najstaršou skupinou, v triede boli spolu už dva roky. Výnimkou boli dve deti učiteľkami označené ako *integrované*. Gabika prišla zo špeciálnej školký pre sluchovo postihnutých a má voperovaný kochleárny implantát, Branko prišiel do školký späť zo základnej školy, keď mu po problémoch diagnostikovali separačnú úzkosť. Do školký potom po dohode s učiteľkami chodil s matkou, pričom dĺžku jej prítomnosti v triede chceli čoraz viac skracovať. Branko sa do kolektívu triedy zapojil od začiatku prostredníctvom interakcií s dievčatami, do hier s chlapcami sa nezapojil. Gabika sa do žiadnych skupinových aktivít nezapájala, je samotárka, ale s režimom triedy nemá problémy.

V triede sa striedali dve učiteľky. Pre účely nášho štúdie sme prejavy učiteliek neanalyzovali pre každú z nich zvlášť, v oblasti nášho záujmu – v rodovo špecifickom pôsobení na obe pohlavia – sme medzi nimi zaznamenateľné rozdiely nepozorovali.

Deti i učiteľky mali k dispozícii dve miestnosti, ktoré boli určené špeciálne pre ich triedu, každý deň sme ich pozorovali i mimo „ich teritória“ – v telocvični a jedálni, v ktorej sa stretávali i s ostatnými deťmi materskej školy. Jedna z miestností, ktorá patrila triede, bola zariadená ako spálňa, nachádzala sa tu i akýsi kuchynsko-domáci kútik vybavený kuchynským zariadením a „vozovým parkom kočiek“. Druhá miestnosť pozostávala zo šiestich častí oddelenými nízkymi skrinkami – jedna časť bola určená na konštrukčné a stavebné činnosti, v druhej bola

odpočinková matrac s plyšovým medveďom, v tretej stôl so stoličkami a potrebami na kreslenie, štvrtá bola zariadená ako matematické a vedecké centrum, ďalším oddeleným priestorom bolo literárne centrum s knihami. Poslednú samostatnú časť tvoril koberec s priestorom okolo tabule, kde sa odohrávali zamestnania a kde stál i klavír. Ten bol však počas nášho pobytu využívaný výhradne ako „pracovný priestor“ učiteľky, ku ktorému deti nemali prístup. Napriek tomu, že priestor v materskej škole bol členený do centier, čo umožňovalo samostatnú prácu detí prostredníctvom didaktických aktivít riadených učiteľkou, edukácia fungovala na báze frontálnej práce, počas pozorovania sme zaznamenali iba jedno zamestnanie vo forme centier.

Organizácia výskumu a výskumné metódy

Analyzované situácie a výpovede sme zhromaždili počas piatich mesiacov (október – február) školského roku 2003/2004. Počas tohto obdobia sme uskutočnili 26 pozorovaní. Všetok zozbieraný materiál pochádza z doobedňajších činností: ranných hier, ranných cvičení a zamestnaní. Uvedené činnosti sme vybrali, lebo sme počas nich predpokladali usmerňovanie detí učiteľkami. Z obavy zo zmeny správania učiteliek sme pred nimi predmet nášho záujmu presne neformulovali. Našu prácu sme prezentovali ako pozorovanie chlapcov a dievčat v podmienkach materskej školy, pričom ich úlohu sme v tejto oblasti nespomínali.

Snažili sme sa o čo najobjektívnejší vhlád do stratégie ovplyvňovania detí v materskej škole učiteľkami. Nezaujímal nás odlišné prejavy detí pri hre, odlišné záujmy, ani sme sa nezameriavalí na to, akého sú tieto skutočnosti pôvodu. Najvhodnejšou metódou pre naše zábery bolo dlhodobé *struktúrované*

pozorovanie jednej skupiny, doplnené *pološtruktúrovaným rozhovorom*. Štruktúrovaným pozorovaním sme chceli postihnúť konkrétne rodovo špecificky podfarbené prejavy a konanie učiteľiek v ich interakcii s deťmi. Rozhovor sme povodne zvolili ako doplnujúcu metódu k údajom z pozorovania, v ktorom sme chceli zistiť predstavy učiteľiek o ich vlastnom pôsobení a vysvetlenie niektorých pozorovaných skutočností. Kombináciou neupresňovania pozorovaných zámerov učiteľkám, štruktúrovaným pozorovaním a rozhovormi s učiteľkami sme sa pokúsili vytvoriť základňu pre čo možno najobjektívnejšie zistenia. I keď sme sa nechceli zamerať na výpovede detí, pri analýze pravidiel triedy sme uviedli i ich odpovede na naše otázky týkajúce sa dohovárania pravidiel. Všetky oblasti, ktoré sme si určili, sa týkali činnosti učiteľiek, jedna sa týka i vzájomného správania sa detí k sebe. K pozorovaniu v triede sme síce pristupovali s vopred stanovenými okruhmi, tie však boli orientačné a nevylučovali sme, že sa vplyvom diania v triede môžu meniť alebo doplniť o nové oblasti.

Pri určovaní okruhov sme vychádzali z autorov (Connell, podľa Rey 2004, Abbot; Wallace 2004, Wood 1994), ktorí sa pokúsili identifikovať tzv. rodový režim škôl. Používajúc ich termín by sme mohli na základe nami realizovaného výskumu hovoriť o týchto jeho zložkách (okruhoch):

- frekvencia oslovovania detí učiteľkou a pozornosť, ktorú im venuje,
- požiadavky na správanie detí,
- dichotómia chlapci vs. dievčatá,
- riešenie správania sa proti pravidlám u detí,
- reakcia detí v kolektíve na rodovo nestereotypné správanie detí.

Podme sa bližšie pozrieť na jednotlivé okruhy a rozoberme si situácie v nich pozorované:

a) Pozornosť venovaná deťom a oslovovanie detí učiteľkou

Výskumy realizované v tejto oblasti hovoria o tom, že chlapcom učiteľky venujú viac času, sú vyzývaní k verbálnym i iným prejavom, sú menej prerušovaní a častejšie oslovovaní učiteľkou ako dievčatá (Einarsson; Hultman, Lindroos, podľa Sunnari 1997) a dostávajú viac individuálnych inštrukcií ako dievčatá (Epperson, Hall, Sandler, podľa Wood 1994). Ak sa v tomto kontexte pozrieme na našu triedu, skutočne uvidíme, že chlapcom sa dostávalo viac pozornosti, boli častejšie oslovovaní, pričom časť týchto oslovení sú napomenutia alebo opakovania inštrukcií, často i viacnásobné. Opakovanie požiadaviek dievčatám pôsobilo údiv spojený s krikom (*Katarína, ale, čo to je, ty si snád potrebuješ vyčistiť uši, či čo?*), kdežto u chlapcov to bolo „chleboť každodenným“ (*No, samozrejme, Ivan, zasa čakáme iba na teba, koľkokrát tá ešte budem upozorňovať, pohyb, pohyb!*).

Kohože si vyvolám?

Pozornosť rozdelená medzi deti je rozdielna podľa pohlavia. Dievčatá sú implicitne zahrnuté v pokynoch a inštrukciách smerovaných na všetky deti všeobecne a individuálne sú oslovované v situáciách, ktoré sa týkajú pomoci alebo upratovania. K chlapcom sa učiteľky často obracajú i jednotlivito. Uvádzajú, že chlapcom treba *všetko opakovať, pripomínať, kontrolovať ich, lebo oni dozrievajú neskôršie, a preto sa im treba trochu viac venovať*... Na základe tejto interpretácie sme využili situácie, kedy bol v triede rovnaký počet chlapcov i dievčat a pri ranných cvičeniach, desiatej a zamestnaniach sme zapisovali počet oslovení oboch pohlaví. Rozlišovali sme, či sa jednalo o opakovanie pokynu, inštrukcie, napomenutie, alebo výzvu k verbálnemu alebo iné-

mu prejavu. I pri vylúčení napomenutí (patriacich výhradne chlapcom) bol skutočne počet oslovení chlapcov pri všetkých činnostiach vyšší ako dievčat.⁴

Mosty do triedy

Výpovede dievčat zostávali často nepovšimnuté, alebo ich vypočutie bolo ničím podmienené (*Andrejka, pokiaľ nebudeš sedieť riadne za stolom, vôbec si ťa nebudem všímať!*), poprípade ich výpovede učiteľky často prerušovali (*Andrea, buď chvíľu ticho, nehovor!*). Tento fenomén sa však stratil v tých záznamoch nášho pozorovania, kedy boli v triede prítomné študentky na náčuvoch. Hoci v bežnom živote v škole je viac pozornosti venovanej chlapcom, ak do triedy pride nový dospelý na dlhší čas, stratégia, ktorú použije pri začlenení

sa do ich kolektivu, spočíva v zapojení sa do aktivít najotvorenejších a najkomunikatívnejších detí v triede – čo bývajú najčastejšie dievčatá. Tak postupovali i nádejné pedagogičky vďaka možnosti „odbytu“ pre svoje pedagogické pôsobenie. O nové elementy v triede sa živo zaujímali všetky dievčatá, ich snaha bola korunovaná pozornosťou, ktorú získali od študentiek pre seba. Záujem dievčat o nových ľudí (... *a ty sem prečo stále chodíš?*), o ich činnosti (... *a kde je tam moje meno, aha... a Simonkine je kde?*), je teda výhodou pri začiatku pôsobenia v skupine, kedy sú využité ako „štartovací mostík“. Po dlhšom čase strávenom pedagógom v triede sú postupne „odsúvané“ a pozornosť sa stále viac sústreďuje na chlapcov. Dokonca i nás (bez vyžiadania) učiteľky „ochraňovali“ pred prílišným

⁴ Využili sme situácie, kedy sme mali rovnaký počet chlapcov a dievčat v triede a zaznamenávali sme si oslovenie detí počas rôznych činností. V zázname sme sa nezaujímalí o oslovenie jednotlivých detí, určujúcim bolo pre nás pohlavie. Záznam sme realizovali počas všetkých organizovaných aktivít doobedňajšieho bloku, vynechajúc „prechodné aktivity“, akými sú nastúpenie detí, hygiena a organizovaný skupinový prechod medzi miestnosťami;

- ranné cvičenie: akákoľvek komunikácia učiteľky smerom k deťom boli iba inštrukcie k jednotlivým cvikom – individuálne oslovila deti 12krát, vždy vyzývala k *normálnemu správaniu, alebo aby cvičili poriadne a nejašili sa*, pričom dievčatá boli napomenuté 3krát a chlapci 9krát.
- desiaty: opäť iba napomenutia typu *správajte sa slušne a pekne jedzte*, dievčatá 4krát, chlapci 7krát.
- zamestnanie – literárna výchova: počas čítania príbehu boli chlapci napomenutí 3krát (*nevyrušujte nás a počúvajte príbeh*), dievčatá ani raz. Keď sa prešlo k rozprávaniu príbehu, k odpovediam na otázky učiteľky, chlapci boli opýtaní 19krát a dievčatá 14krát.
- zamestnanie – matematické predstavy: deti boli rozdelené po celej triede po jednom, každé s pracovným listom, a učiteľka podávala inštrukcie k vypracovaniu formou frontálnej práce, pričom deti vyzývala k tomu, aby počúvali, lebo sa s nimi nebude rozprávať, ani len opakovať inštrukcie. Bez ohľadu na túto výzvu chlapcov oslovila individuálne 13krát a dievčatá 6krát. Ani jedno z oslovení sa netýkalo vyrušovania, vychádzali skôr z nesprávnej práce dieťaťa (*si si istý, že práve tento trojuholník tam nepatrí?*).

Ak teda učiteľky v skúmanej triede zvýšili frekvenciu oslovení chlapcov počas rôznych aktivít ospravedlňujú iba tým, že sú neposednejší a treba ich viac zamestnávať a dávať im najavo, že vieme o každom ich pohybe, analýza jednotlivých oslovení ukazuje, že to tak nie je. Pri literárnej výchove sa oddelili napomenutia počas čítania príbehu s otázkami smerovanými na deti, a i tak je pomer otázok pre chlapcov vyšší voči tým pre dievčatá. I pri navonok rovnakých podmienkach (rovnaký počet chlapcov a dievčat, vypočítanie rovnakého príbehu a vylúčenie napomenutí) nebolo rozdelenie pozornosti a oslovení rovnovážne.

záujmom dievčat (*Nechajte už Markétu na chvíľu na pokoji, dievky!*).

Jednosmerka a hlásenie sa

Komunikácia dievčat s učiteľkami je často jednosmerná, ak aj ich výpovede nechávajú odznieť celé, zostávajú bez spätnej väzby, poprípade pridávajú nejaké to neutrálne slovičko (*aha...; áno?; naozaj?; dobre, ale teraz...*) na udržanie zdania zapojenia v rozhovore. Dievčatá nie sú často vyzývané k rozvedeniu svojho verbálneho prejavu, keďže u nich podľa slov učiteľiek nie je s *rečnením* žiaden problém, sú ich výpovede skôr trpené a nepovažuje sa za dôležité ich nejakou pozitívne spevniť. S čím sa naozaj nestretli nikdy, bola pochvala za to, že X niečo dobre vysvetlila, vyjadřila, opisala. Chlapci sú k verbálnym prejavom naopak vyzývaní.

Pri mnohých skupinových aktivitách zostávali nepriebojnejšie dievčatá v úzadí. Vraj preto, aby mal každý, kto sa podriadi dohodnutým pravidlám, možnosť prehovoriť, vymyslelo sa zdvíhanie rúk. V praxi to však funguje tak, že dievčatám, ak pri rôznych príležitostiach v skupine chcú rozprávať, je pripomínané, aby sa hlásili (učiteľka rozpráva o dennom programe a Kika sa bez slova hlási, po tom, čo dorozpráva, učiteľka „rozpustí“ deti, a až potom, čo Kika učiteľku nahlas osloví, že jej niečo sľúbila, sa jej začne venovať). Niekedy i po zdvihnutí ruky a čakani žiadaná (a pravidlami dohodnutá) reakcia učiteľky neprichádza: Katka sa hlási, je veľmi blízko učiteľky, pridá i oslovenie, učiteľka nereaguje, Gabika upozorní, že s ňou chce Katka rozprávať, potom odpovedá: *Katarína vie, že musí počkať*. Chlapcom nebolo počas nášho pozorovania „pravidlo zdvihnutej ruky“ pripomínané nikdy.

Kecal/ky

Ak učiteľky verbálny prejav dievčat vnímajú ako vrozený, prirodzený, cenia si ho

menej ako inú aktivitu, kvôli ktorej sa „treba snažiť“ (*Andrea, zavri už tú držkaňu a rob!*). Stáva sa niečím obťažujúcim, čo je poväčšine priam na prekážku, čo treba riediť a prerušovať (všetky deti išli pred cvičením na WC, Katke sa nechcelo, tak sediac na stoličke nám rozprávala zážitky z Mikuláša, i keď sa ostatné deti ešte nevrátili, učiteľka ju organizuje: *Katarína, už dodebať a choď niekam inam!*). Dievčatá sú označované ako *zvedavé a do všetkého strkajúce nos* (Katka upresňuje deťom, ako to bolo v piatok so službou, na čo učiteľka reaguje slovami: *Katarína, prestaň nás dirigovať!*), a tak namiesto pochvaly za všímavosť sú vyzývané k tomu, aby *sa starali o seba*.

Sudkyňa versus staršia kamarátka

Zaujímavé sú i situácie, kedy si deti samé pozornosť učiteľky, jej prítomnosť a aktivitu vyžadujú. Chlapci do svojich činností a hier učiteľku včleňujú len zriedkakedy. Nepreberajú s ňou herné situácie, postup a pravidlá. Obracajú sa na ňu len v prípade potreby povolenia, porušenia dohody alebo pravidla spoluhráčom, pričom od nej vyžadujú zjednanie nápravy. Dalo by sa povedať, že učiteľku potrebujú v roli „sudkyne“. Dievčatá s ňou konzultujú svoje aktivity, snažia sa s ňou deliť o úspechy i neúspechy, oboznamujú ju i s priebehom hry. Prichádzajú sa s ňou i radiť a samozrejme, že do jej role „sprievodkyne-staršej kamarátky“ patrí tiež rozhodovanie v sporoch.

b) Požiadavky na správanie detí

Primerané vlastnosti, aktivity a štýly správania sa prislúšiacie jednotlivým pohlaviám sú silno zakorenené v našom vedomí. Výskum zameraný na zisťovanie rodovo stereotypných vlastností a z nich vyplývajúcich noriem v našej kultúre realizovaný Bačovou a Mikuláškovou (podľa Luk-

šik; Supeková 2003) medzi adolescentmi priniesol nasledovné zistenia: žena má byť tolerantná, starostlivá, poddajná, citovo založená, milujúca deti, ochotná pomôcť, súcitná. Muž má byť aktívny, až agresívny, neustupný, silný, mužný. Rozdielne požiadavky na správanie chlapcov a dievčat sme zaznamenali i v „našej“ triede.

Dievčatá prvé

Často vypočutou „hláškou“ bolo: *dievčatá majú prednosť alebo pustíme dievčatá prvé, či najprv pôjdu dievčatá, až potom chalani*. Svedčia tieto výroky snád' o základoch pravidiel spoločenského (či inak povedané „slušného“) správania pestovaných už od predškolského veku? Pri bližšom pohľade na všetky pravidlá týkajúce sa žien, ich uprednostnením v určitých situáciách, popríklad ich „ochrany“ tým silnejším (čiže vždy mužom), zistíme, že v súčasnosti ide o čisto formálny akt, dodržiavanie dohovoru bez prvku účelnosti. Všetky „výhody“, ktoré z týchto pravidiel žene patria, len „dobro vyzerajú“. Majú byť kompenzáciou oblastí, ktoré sú jej odopreté. Namiesto konkrétnych, užitočných možností a kompetencií dostávajú tak formálne výhody. Iné pravidlá správania sa v spoločnosti sa v materskej škole nezvýrazňujú, ba ani nespomínajú. Pokyn „dievčatá prvé“ dokonca ani nie je prezentovaný ako jedno z dohovorených pravidiel, ani inak vysvetľovaný, je chlapcom podávaný ako nič čo „bez debaty“.

Bitkárky a citlivky

Dievčatá „majú byť“ vnímavé, pozorné, pripravené počúvať a ochotné pomôcť. Rozhodne však nie riešiť spory bitkou (*Dievky, vy ste horšie ako chalani! Ťaháte sa, trháte, načo máte ústa? Na parádu? Alebo: Môžeš sa hanbiť Martina. Takto sa mlátiť a ste dievky. Mlátiť sa namiesto toho, aby ste*

používali ústa!). Dievčatá sa nemajú biť preto, aby si neublížili (tak ako chlapci), ale preto, že *majú ústa*. U chlapcov je agresivita ak nie prirodzená, tak potom ju majú z *tých filmov, čo doma pozerajú*. Stereotypné odkazy sa rovnako dotýkajú oboch pohlaví. Tak ako sa niektoré dievčatá nezestia do klietky spoločensky predpísaných rolí, ani všetkým chlapcom nesedí poloha nebojácneho a neohrozeného „mačo“ chlapa (*Ivan, ale, čo to vidím, snád' by si nebol smutný, taký veľký chlap!*).

Poriadok pol života

Na upratovanie si hračky a všetkých predmetov, s ktorými sa deti hrali, kladli v triede učiteľky veľký dôraz. Treba povedať, že verbálny pokyn na začatie upratovacej akcie je prezentovaný všetkým deťom bez ohľadu na pohlavie. Avšak dosiahnuť i úspešný výsledný efekt – to už je „iná pesnička“. Učiteľky „ospravedlňujú“ zvýšenú pozornosť venovanú chlapcom ťažkostiam s ich získaním a udržaním pri aktivitách. Viacej pozornosti im venovanej teda znamená úspešné získanie nejakej zručnosti alebo kompetencie (hovoria učiteľky). V oblasti upratovania zrejme chlapci nepotrebujú žiadnu veľkú zručnosť získať. Odzniesť síce všeobecný príkaz na upratovanie, ak sa po chvíli nič nedeje, dodatočným pokynom sú *odbordelizovaním* poverené dievčatá. Chlapci za dievčatá robit' poriadok nemuseli nikdy, ani nevznikli situácie, kedy by upratovali iba oni (*Chlapci, máte veľa energie, pod'te to tu upratať, a druhým dychom a dievčatá prídu upratovať tiež*).

Normálne/nenormálne správanie

Správať sa „normálne“ v materskej škole skutočne nie je jednoduché. Okrem celého súboru NE- (nehulákať, nebiť sa, nebehať – *To sa mi snád' zdá! Si ty normálny? Mlátiť deti krokodílom po hlave? Ty im*

chceš ublížiť?') pod „nenormálne správanie“ spadajú i mnohé iné činnosti. I to, keď niekto po ceste do jedálne nedrží dvojicu za ruku, keď sa plíži a schováva po rohoch alebo naopak, uteká dopredu pred skupinou (*Sveťo, ak neprestaneš, zanesiem ťa do malej triedy a tam ťa naučia, ako sa správať!*). Tento široký pojem je však trochu odlišný pre obe pohlavia (štyria chlapci a dve dievčatá pri desiatej sa zabávajú „umelým grganím“ – učiteľkina reakcia však smeruje na dievčatá: *Ak s tým baby okamžite neprestanete, vyhodím vás z jedálne!*). Vo všeobecnosti sú učiteľky v tomto smere k dievčatám menej tolerantné, i u chlapcov prijateľné správanie sa u nich stretáva s ich nesúhlasom a kritikou.

c) *Dichotómia chlapci versus dievčatá*

I keď celý náš príspevok opisuje situácie, v ktorých sa objavujú rozdiely v ponímaní chlapcov a dievčat učiteľkami, táto kategória si všima špeciálne situácie, kedy práve príslušnosť k jednému pohlaviu je považovaná automaticky za jediné kritérium pre zaradenie sa. Veľmi často využívanou stratégiou v materskej škole je delenie detí do skupín. V rámci takýchto formácií sa potom odohrávajú mnohé dôležité činnosti (zvonku učiteľkou organizované i spontánne medzi deťmi vznikajúce). Všetky menšie skupiny utvorené počas nášho pozorovania vychádzali z rovnakého princípu. Vždy išlo o dve skupiny, na prvý pohľad rozlišiteľné, deti sa do nich ľahko a bez zbytočných otázok zaradili – podľa pohlavia. Nezaznamenali sme vytvorenie žiadnej zmiešanej („dvojpohlavnej“) skupiny, ba ani určenie iného kritéria, či náhodný výber pri formovaní skupiny. Princíp „oddeleného priestoru“ pre jednotlivé pohlavia bol najviditeľnejšie a najčastejšie vystupujúcim okruhom rodovej problematiky v našej triede.

Zástupy

V triedach materských škôl sa často stretáme s akýmsi oficiálnym sprostredkovateľom medzi deťmi a učiteľkou, pomocníkom, ktorý plní stanovené úlohy (alebo sú to privilégiá?) – najčastejšie majúci podobu služby. V našej skupine túto funkciu každý deň zastávali dve deti – chlapec a dievča (*za dievčatá bude služba Martina, za chlapcov Emil*). Takáto organizácia podľa slov učiteľiek vyplýva z existencie hygienických zariadení zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá, preto potrebujú mať *zástupcu pre každý záchod*. Celý štatút služby pozostával iba z fungovania ako príkladu pre ostatné deti: *Nech sa páči, nastúpime sa, dievčatá za Maťu, teraz chlapci za Emila*. Zástupy boli dôsledne kontrolované a učiteľky trvali na zaradení všetkých detí „podľa vzoru služba“ (*Misko a Emil šli cestou do jedálne spolu, na čo učiteľka reaguje: Ale okamžite si chyďte kamarátku!*). V skutočne výnimočných prípadoch však *...no, dnes máme viac chlapcov ako dievčat, tak môžeme ísť aj takto (a dá do dvojice chlapcov)*.

Zasadací poriadok

Iný spôsob oddelovania detí podľa pohlavia nachádzame pri sadaní si na stoličky do polkruhu pri prezliekaní sa alebo pri počúvaní denného programu: *...a sadneme si krásne, chlapec – dievča, chlapec – dievča...* Chlapci sedia vedľa seba zabávajúc sa často zabúdali na určenú úlohu, i pri zamestnaniach bolo pre nich príťažlivejšie rozprávať sa spolu ako počúvať učiteľku. Tie tak po medzi vyrušujúcich chlapcov vsunuli „izolant“ v podobe dievčat. Táto stratégia však nebola využívaná v jednotlivých situáciách alebo u jednotlivých detí, bola prenesená na celú skupinu a vždy (vo výnimočných prípadoch zostáva pri „vyhrázkach“: *Dobre, nerespektujete, že sedíme chlapec – dievča, ale ak budete aj naďalej takí roztopašní, rozsa-*

dim vás!). „Dohodnuté pravidlo“ je zrazu prezentované ako nedobrovoľné rozsadenie chlapcov – dievčatám v rozprávaní nezabráni ani vzdialenosť od seba, ide o fyzickú blízkosť, ktorá je „kritická“ pre chlapcov (učiteľka presádza deti do ideálnej formácie ch – d, Martina to po nej kontroluje a upozorní, že vedľa seba sedia dve dievčatá, na čo učiteľka reaguje: *Necháme Ivana čo najďalej od Marcela.*).

Život v triede tak prebícha v jednopohlavných skupinách. Dieťa môže patriť iba do jednej z nich, pričom spoločnosť presne vie, za akých podmienok. Prechod z jednej skupiny do druhej je síce možný (i keď deti o tejto možnosti informované nie sú), ale je spojený s ťažkosťami – najmä s reakciou okolia.

To sme my – dievčatá a chlapci!

Veľakrát je potom ale „celopohlavné“ označenie chlapci (v teloevični mali deti zaniest každý svoju loptičku do debničky. Svetlo s Marcelom na to išli tak akčne, až rozsykali všetky loptičky – *Dobre, fajn. Chlapci sa tu postavia a my dievčatá sa budeme hrať!* – na čo začínajú ostatní chlapci protestovať, i tak museli nejakú chvíľu stáť, kým im učiteľka neponúkla možnosť sľúbiť, že budú pekne cvičiť), či dievčatá (*Nech sa páči dievčatá – na stoličkách sedia okrem všetkých dievčat i traja chlapci – nebudeme čakať na chlapcov, vezmite si úbory a prezlečieme sa.*) nepresné...

Nebol som informovaný...

Možno sme začali s poznámkami na prvý pohľad „neviditeľnými“. Našli by sa i situácie identifikovateľné okamžite. Najmä upozorňovanie detí na to, kde je ich „miesto“. Jasná rozdelenie lavičiek v umývárke, stoličiek, zastupov nedovoľuje iné „zaradenie sa“. Ak o tom, pravda, vieme. Branko, nový člen triedy, netušil o pravidle ch – d,

ani o dievčenskej a chlapčenskej lavičke. Napriek presvedčovaniu o „dohodnutých pravidlách“ im bol Branko učený „za jazdy“ (Branko sa po škôlke pohybuje vždy tak, aby mal mamu na dohľad, preto si sadá na lavičku bližšie dveri – *Branko, ako je to možné, že ty sedíš medzi dievčatami?* či inokedy: *Dievčatá si nastúpia za Lucku, chlapcom som ešte nič nepovedala! Alebo ty si dievča, Branko?*)

d) Úlohy – práca pre chlapcov a dievčatá

Výskum, ktorí realizovali Sears, Maccoby a Levin (podľa Belotti 2000), ukazuje, že i pod pojmom pomoc alebo domáce práce sa myslí niečo iné v závislosti od pohlavia. Už od raného detstva v tejto oblasti výrazne vystupuje tradičné mužsko-ženské rozdelenie priestoru na von-dnu. Dievčatá utierajú riad, ustiľajú postele, prestierajú stôl, kým chlapci vynášajú smeti či prinášajú rôzne predmety. Belotti (2000) uvádza, že zapojením dievčat do takéhoto typu práce sa u nich rozvíjajú vlastnosti, ktoré majú blízko k disciplíne v správaní (obetavosť, ohľaduplnosť, zmysel pre povinnosť). U chlapcov tomu tak nie je, dokonca už v ranom veku využívajú služby dievčat.

Pomocníčky

Je úplne prirodzené, že sa deti zúčastňujú na spoločnom živote v škôlke, každé v rámci svojich možností. V každodenných situáciách v triede učiteľka často potrebuje byť na (najmenej) dvoch miestach súčasne. Pri vysokom počte detí v triede a snahe o udržanie fungujúceho procesu boli deti do rôznych činností zapájané: *Dievčence, viete o čo vás poprosím? Dajte tieto vrecká do krabice, ale nestráňte tie sáčky, áno? No, vy ste moje pomocnice!* Dievčatá sa s takýmito výrokmi stretávali oveľa častejšie ako chlapci. Vzhľadom na frekvenciu ponúk, požiadaviek

im smerovaným majú väčšiu šancu ukázať, čo vedia. Takto dostávajú deti odkaz, že ak chce učiteľka pomôcť, osloví dievčatá, lebo na ne sa *môže spoľahnúť*. Dievčatá nie sú tak často kontrolované, od malička im je zverovaná zodpovednosť jednako za seba, potom i za druhých.

Opatrovateľky

Dievčatá, zoberte chlapcov, ideme na dieťaťu! Tento pokyn znie ako príkaz pre staršie sestry neschopných mladších bratov. Cítíme z neho kombináciu opatrovateľského „pudu“ u dievčat a neschopnosti chlapcov. Foster (podľa Yelland 1998) tvrdí, že v mnohých situáciách sú dievčatám prisudzované role opatrovateľiek chlapcov, čo považuje za „súčasť nevyslovenej sexuálnej zmluvy, kde feminita obsahuje poskytovanie služieb... mužom“ (s. 208-209). Môžeme ponúknuť i inú situáciu – *deti sedia s učiteľkou v kruhu: Simonka, dones prosím t'a Paťovi vreckovku*. Nejde o to, že by Paťo sám takú „ťažkú situáciu“, akou je priniesenie vreckovky, nevedel vyriešiť, ale je tu Simonka, ktorá to môže urobiť za neho, a učiteľka, ktorá to môže zorganizovať. Podobná požiadavka nebola chlapcom počas našich pozorovaní prednesená ani raz. Neboli podporovaní k sociálne prospešnému ani citlivému správaniu. Za maximum, ktoré u nich môžeme podľa učiteľiek dosiahnuť, je dohoda medzi nimi bez „fyzického kontaktu“.

Múdrejší ustúpia?

Formálne výhody ustanovené v spoločenských pravidlách nahrádzajú naozajstné možnosti, akou je napríklad i schopnosť presadiť sa, aby to nevyzeralo čudne. V rozhovore s učiteľkami práve túto oblasť „vypichli“ ako niečo nezvyčajné, a snád i pre dievčatá neprislúšiace. Potlačenie prianí dievčat alebo ich pohodlia v prospech celku

(alebo iných jednotlivcov) sa deje často. Od chlapcov nebolo vyžadované, aby sa uskrómili alebo počkali či rozdelili sa, tak často a samozrejme ako od dievčat. Pri nich to bola udalosť, ktorá bola zvýrazňovaná a ohlasovaná ako dobročinnosť, u dievčat samozrejmy postup (*Máte tam málo miesta, posuňte sa (Ivan, Marcel, Majka)! – nikto nereaguje – Majka, posuň sa, nech sa tam netlačíte!* – Majka sediac na kraji svojim posunutím nijako nepomohla zavadzajúcim si chlapcom). Táto „obetavosť“ sa považuje za potrebnú pre budúce „prežitie“, pretože v dospelosti bude prirodzenou súčasťou ich rodinného života.

Konkurz na nosičov vianočných stromčekov

Ak sa bližšie pozrieme na aktivity, ktoré vykonávajú dievčatá a chlapci, i tu nájdeme rozdiel. Chlapci sú menej „obťažovaní“ žiadosťou o nejakú drobnú službu v prospech všetkých, ak ich i učiteľka o niečo žiada, sú to činnosti iného charakteru ako u dievčat. Ich najčastejším výkonom je prenesenie „ťažkých“ predmetov, častí nábytku, prístrojov alebo iných, väčších vecí: *Teraz sa rozdelíme na dve skupiny: baby jagy si sadnú za stólik – nastrihajú z farebných papierov prúžky – potom im pomôžeme ich zlepiť, a my chlapci pôjdeme hore pre náš vianočný strom*. Ich úlohy sú iné ako tie dievčenské (dievčatá sedia za stolom a vystrihujú prúžky a lepia ich, Katka hovorí ostatným: *Ale potom nám prídu chalani pomôcť. Hej prídu. Lebo inak by to bolo nespravodlivé*). U dievčat vychádzajú z ich svedomitosti a zodpovednosti. Sú posielané do rôznych končín budovy materskej školy s tým, že sa učiteľkám stratia na chvíľu z dohľadu s ich kľúčmi alebo džbánom s čajom (*Simonka, prosím t'a, chod' do našej triedy a prines džbán*). Chlapcom úlohy podobného typu nezverovali, či už z obavy spustiť ich z očí alebo z obavy z nesplnenia danej úlohy.

Lekárka a zdravotný brat?

V situáciach, kedy majú učiteľky možnosť ovplyvniť priebeh hier alebo organizujú činnosť detí, ich pokyny sú často odlišné nie podľa jednotlivých detí, ale vzhľadom na ich pohlavie (*Dievčatá vystrihnú ozdoby a my chlapi zatiaľ prinesieme stromček z hornej triedy*). Pri jednej rolovej hre, ktorej názov bol „*Na lekára*“ (ktorý už sám o sebe vyjadruje, kto je v hre s tromi postavami dôležitý) si kartičky s príslušnou hrou vytiahli tri deti – dvaja chlapi a jedno dievča. A je to jasné: *Chlapci, vyberte si, kto bude lekár a kto pacient, Martinka, ty budeš sestrička*. Je veľmi pravdepodobné, že k podobnému obsadeniu by dospeli i deti samé preto, že opačné zloženie osadenstva ordinácie lekára zrejme nepoznajú. Učiteľka im však ani nedala možnosť o tom premýšľať.

e) Správanie sa proti pravidlám a konfliktné situácie

V prostredí, kde sa dlhodobo pohybuje väčšie množstvo detí, je ich treba organizovať a priviesť k nejakému systému, poriadku. Pravidlá, ktorými sa toto zabezpečuje, sú vo väčšine výchovných zariadení dlhodobo stanovené, súvisia s priestormi, organizáciou času, poprípade so stanovami škôlky. Takéto predávanie pravidiel z generácie na generáciu je potom učiteľkami prezentované ako *spoločne dohodnuté pravidlá*. Tieto pravidlá však deti nevnímajú ako niečo, na čo majú vplyv (na našu otázku, prečo je jedna z lavičiek *dievčenská*, deti odpovedajú: *Lebo je oproti dievčenskému záchodu*. Skúsime to teda inak, zaujíma sa, prečo sedia na stoličkách ch – d: *Lebo chlapi potom, keď sedia vedľa seba, vyrušujú a neprezliekajú sa rýchlo*. Prečo je podľa nich vždy služba chlapec a dievča podľa abecedy: *To pani učiteľka tak vymyslela*). Tieto pravidlá boli označované za *dohodnuté*: sc-

denie na stoličkách ch – d, utváranie zástupov ch – d, sadanie si na lavičky v umývárke, zasúvanie stoličiek v jedálni, hlásenie sa ak chcem niečo povedať, neskákanie na žienky v telocvični, nevyliezanie na rebriny, upratovanie si hračiek po sebe a nebitie ostatných detí. Jedno nové pravidlo počas nášho pobytu v triede pribudlo: pôvodne mali učiteľky s deťmi dohodu, že každý deň si môžu z domu priniesť jednu svoju obľúbenú hračku. Po jednom incidente (Miško odtrhol bábiu hlavu) však usúdili, že *si vôbec nevážia škôlkarske hračky* a preto vlastné hračky zakázali, aby *sa teraz za trest hrali iba s tými, čo si sami pokazili*. Vo všetkých prípadoch porušenia tohoto nového pravidla to boli chlapi, ktorí si hračky nosili i naďalej. Najprv úplne verejne, keď však zistili, že učiteľky to „myslia vážne“, hračky si tajne schovávali a hrali sa s nimi nenápadne, alebo chodili často a po skupinách „na záchod“, aby si vybrali hračku zo skrinky a pohrali (a pochválili) sa s ňou. Dievčatá naopak od zákazu hračiek žiadnu z domáceho repertoáru neprinesli – rešpektovali pravidlo prednesené učiteľkou, i keď vôbec nebolo vytvorené na základe ich pochybenia. Dokonca dohliadajú tam, kde ona nie je, či sa pravidlá dodržiavajú – iným slovom žalujú (*Pani učiteľka, Miško má v skrinke meč! alebo Tam by mal sedieť chlapec, Katka, ty si chlapec?*).

Máme aj dvere...

Vždy, keď sa deti dostanú do prostredia, ktoré je iné ako „sterilné“ prostredie triedy – najčastejšie – teda každé ráno do telocvične, pozorujeme „syndróm odtrhnutia z reťaze“. Chlapci sa okamžite rozbiehajú do priestoru, pobiehajú, sáčajú sa, vrhajú sa na žienky, lozia po rebrinách. Tento jav sa odohrával pravidelne, bez zmeny, každé ráno a i reakcia učiteliek bola zakaždým rovnaká: *Okamžite prestaňte, ukládnite sa, lebo*

vás poslem za dvere! Dievčatá v tomto priestore celkom spĺňali učiteľkine požiadavky na pokojný vstup do telocvične, trpezlivom čakani na ďalšie pokyny a ich plnení, sú dávané neustále chlapcom za príklad (*Pozrite sa chlapci na Majku, ako pekne cvičí.*).

I pri iných situáciach týkajúcich sa porušovania pravidiel sú chlapci výrazne v prevahe, pričom tieto sa najčastejšie vyskytujú v priestoroch mimo triedy – v jedálni, umývárkach a po ceste do triedy. Trieda je územie, ktoré býva najmenej „poskvŕňované“ porušovaním pravidiel.

Ak sa zaujímate o reakciu učiteľiek na prečiny detí – vo verbálnej reakcii sme nezaznamenali žiaden rozdiel, či sa týkali chlapcov, či dievčat. Podobne ako pri upratovaní rozdiel sa vyskytol v praktickej časti akcie. Kým u chlapcov nezostalo iba pri pokarhaní, vždy boli potrestaní odlúčením od kolektívu, u dievčat sa stavalo práve na pokarhaniach. Treba povedať, že dievčatá po „prehovore do duše“ skláňajú hlavu a zostávajú zahanbené, chlapci postavení na *hanbu* veľmi často svoju situáciu vedia využiť na novú zábavu (*Ivan bol na rannom cvičení oddelený od ostatných do kúta. Zabáva sa tým, že sa oboma rukami škrtí pod krkom, chrčí, čím učiteľku ešte viac rozčúli; Sveťo bol z telocvične vykázaný za dvere, tak sa plížil po chodbách škôlky a schovával sa pred učiteľkou, ktorá po ňom pátrala.*).

Klub bitkárov

Napriek tomu, že učiteľky o chlapcoch hovorili, že svoje spory nevedia riešiť verbálne, že sú naučení hneď reagovať agresívne, fyzických interakcií medzi nimi nebolo veľa. Mnohé spory vyriešili ústne, obracali sa s neumelými formuláciami svojho problému na učiteľku. Jediná väčšia nami zaznamenaná bitka vznikla v umývárke, kde si Števko ľahol na lavičku a Emil si mu zo *srandy* sadal na hlavu. Potom si ale sadol poriad-

ne a Števko ho za to pohrýzol. Následne sa pobili a celá akcia skončila plačom oboch aktérov a učiteľkinou prednáškou o ohľaduplnom správaní adresovanou celej triede. I ostatné menšie prečiny boli okrem dohovoru zúčastneným následne riešené pred celou triedou. U dievčat nastali dve situácie, kedy sa vzájomne fyzicky napadli, boli riešené s oboma *bitkárkami* osamote a bolo im doporučené nabadúce riešiť spory ústne. Nie však s odôvodnením, že je to rozumnejšie a v spoločnosti akceptovanejšie, ale preto, že *sú baby a majú používať ústa.*

f) Reakcia detí na iné ako rodovo stereotypné správanie

Deti v triede sa vo všeobecnosti správali v súlade so stereotypnými predstavami o dievčatách a chlapcoch. Tie prejavy, ktoré do týchto „suplíckov“ nezapadali, vychádzali buď z neznalosti pravidiel, alebo z nepozornosti. Po upozornení, že činnosť, ktorú vykonávajú, prislúcha skôr opačnému pohlaviu, od nej upustili, zväčša bez pripomienok. Nikto od nich neočakával vysvetlenie, deti nikdy pripomienku neignorovali ani neobhajovali svoje právo na výber akejkoľvek činnosti. Zdá sa teda, že prevláda súhlasná tendencia v pôsobení rodiny a škôlky – zahrňujúc učiteľky i deti, v pôsobení na formovanie rodovej identity u detí.

Ty si snáď dievča?

O pravidlách týkajúcich sa rozdelenia slúžieb, lavičiek a zástupov v našej triede sme už hovorili. Treba dodať, že dôsledne boli dodržiavané pravidlá týkajúce sa zástupov a prechod v takejto formácii cez chodby a sedenie na lavičkách v umývárke. Na to, že v polkruhu majú sedieť deti ch – d, si učiteľky občas nespomenuli vôbec, a občas to bolo práve naopak zdôrazňované veľmi.

Práve preto mohli vziať do rúk kompetenciu učiteľky detí – pričom na „sriedavom“ sedení rovnako záležalo chlapcom i dievčatám: *Tu sedí Lukáš, potom Majka, teraz by mal sedieť zase chalan a potom dievča a nie už ty, Andrea!* alebo *Vedľa Gabiky sedí Marián, tak aj z druhej strany musí sedieť chlapec. Čo ty si chlapec, Katka?* – Katka si posunie stoličku a urobí miesto pre chlapca, po chvíli si tam dá stoličku Mat'a a Katka je pripravená prevziať „štafetu“: *Tu musí sedieť chlapec, Martina!* Nestretli sme sa so žiadnym protestom ani dohadovaním o výnimke. Zaujímavé je, že pravidlá iného typu detí tak dôsledne nedodržiavajú, dichotómia je teda zrejme i pre ne vysvetliteľná, zrozumiteľná a pochopiteľná. Zopár situácií, v ktorých sa deti mohli predstaviť v úlohe dozorcov a informantov, ukazuje cestu nového člena kolektívu – Branka – do „hlbin“ triedy, zmocňovaním sa jej špecifických pravidiel (pri nastupovaní sa Branko zaradil do „zlého prúdu“ – za dievčatá, Ivan na neho kričí: *Branko, a ty si dievča?*).

Jediný, i keď nevyžiadaný pokus o vysvetlenie svojej činnosti sme zaznamenali práve u Branka. Tento jeho výrok ho už zaraduje do skupiny s akceptovaním pravidiel v jej fungujúcich: *A prečo ty tam stojíš teraz pri dverách?* – *Nemám kde sedieť* – *a toto je dievčenská lavička*. Branko sa veľmi rýchlo naučil, že jestvujú rôzne „teritória“ pre jednotlivé pohlavia, dokonca s novonadobudnutými vedomosťami hľadá spôsob, ako existovať i napriek ťažkostiam v rámci ustanovených pravidiel. Deti ho pri jeho učení sa fungovať v triede navonok prezentovanej ako kompaktná skupina (*sú veľmi dobrý kolektív*), ale vnútornými mechanizmami delenej na dve oddelené teritória sprevádzajú. A práve tým, že si tento princíp z nejakého dôvodu vzali za svoj, dôsledne sledujú, či je v skupine dodržiavaný.

Stoličky

V umyvárke deťom k dvom lavičkám, na ktorých po vykonaní „hygieny“ sedia a čakajú na nástup do dvojíc, pribudli štyri staré stoličky. Učiteľka predpokladala, že o tento nový element budú vedené časté spory, tak im chcela predísť vytvorením pravidiel, pre koho budú tieto stoličky určené. Svojim preventívnym zásahom zároveň stoličky patrične zvýraznila ešte pred tým, ako si ich deti stihli všimnúť, a pozornosťou, ktorú im venovala, ich povýšila priam na „trón“ a spočinutie na nich na výsadu, na ktorú majú v takej slobodnej spoločnosti, akou popisovaná trieda určite je, všetci aspoň na deň právo. Ak by doteraz stoličky deti nezaujímali, týmto manévrom si získali pozornosť celej triedy, každý bol zvedavý, kedy nastane ten šťastný deň a bude si môcť na stoličku v umyvárke sadnúť. Po predložení problému deťom a výzve na vytvorenie pravidiel, bola ich prvá reakcia: *No, dvaja chlapci a dve dievčatá*. Od tohoto momentu už nikto dichotomickú premisu nenapadne a otázka, ktorú následne kladie učiteľka: *Ktorí dvaja chlapci a ktoré dve dievčatá? Porozmýšľajte nad tým, podľa akého pravidla, to musíme presne určiť, aby ste sa nehádali*, vyjadruje s rozdelením podľa pohlavia v zásade súhlas, volá len po bližšej špecifikácii. Števkó hneď reaguje, ktoré dve dievčatá to majú byť: *Martina a Andrea*, ich výber zdôvodňuje *lebo sú najposlušnejšie*. (Táto časť síce pojednáva o postoji detí, ale pri tejto situácii nám nedá nespomenúť reakciu učiteľky na Števkó zvolené kritérium. Nevadilo jej ako také ani to, že nie je použiteľné pre obe pohlavia, len upozornila na to, že si nie je istá, či by to potom Mat'a a Andrea vyhrali, lebo majú „tvrdú konkurenciu“ u ostatných poslušných dievčat.)

Rozhovory s učiteľkami

Počas našich návštev v triede sme viedli veľa neoficiálnych rozhovorov, nezaoberajúcich sa iba rodovou problematikou. Tie nás doviedli do „vnútra“ triedy, do špecifik jej fungovania. V posledný deň nášho pozorovania sme realizovali rozhovor zameraný cielene na dokreslenie pozorovaných situácií. Kládli sme otázky vyplývajúce zo všetkých nami stanovených okruhov. Takto získané informácie však nekorešpondovali s tými, ktoré sme zozbierali počas pozorovaní. Učiteľky si nemyslia, že by robili rozdiely medzi deťmi podľa pohlavia. Pozorujú odlišnosti medzi chlapcami a dievčatami najmä pri hrách, oni samé ich v nich však ďalej nepodporujú. Sedenie vo formácii ch – d, zástupy a lavičky v umyvárke sú zavedené dohodou – *bola to naša dohoda a nič spoločné s tým* (zrejme diskrimináciou jedného pohlavia) *to nemá* a umožňuje lepšiu organizáciu života v škôlke.

Výpovede učiteľiek okrem popierania pozorovaných skutočností ukazujú, že problematiku nereflektujú v širších súvislostiach. O rozličných kategóriách rodovej problematiky nepremýšľajú (tak ako ani široká verejnosť), celú oblasť explicitne vnímajú zúžene ako problém *autičiek a bábik a nenútenie detí* do rodovo špecifických hier.

Záver

Pokusili sme sa o nastavenie rodovo citlivej optiky v jednej triede materskej školy. Ponúkajú sa nám síce závery, ktoré korešpondujú s výskumami realizovanými vo svete, treba však pripomenúť, že sa jedná o konkrétny priestor, ktorý sme sa pokúsili popísať a analyzovať práve z tohoto uhlu pohľadu. Skôr ako ucelené závery ponúkame oblasti na zamyslenie a námety na ďalšie skúmanie.

Pohľad na materskú školu cez „rodové okuliare“ ukazuje iné stratégie využívané

učiteľkami podľa pohlavia detí. Druhým dôležitým zistením je „skrytosť“ celej problematiky. Žiadna z nami označených a analyzovaných oblastí nebola vnášaná do triedy materskej školy úmyselne, ako náplň zamestnania alebo priameho pôsobenia učiteľky. Rodovo necitlivé pôsobenie na deti v školskej inštitúcii potom zodpovedá celkovému stavu povedomia spoločnosti o tejto problematike a pretrvávaniu stereotypov o typických vlastnostiach, úlohách a odlišnostiach oboch pohlaví. V tejto súvislosti by mohlo byť pre učiteľky a učiteľov zaujímavé a prínosné odpovedať si na nasledovné otázky (podľa Yelland 1998):

- Aké rodové kategórie používam a načo?
- Ako moje vlastné správanie ovplyvní to, ako deti používajú rodové kategórie?
- Čo z môjho denného plánu podporí deti v ich chápaní samých seba i ostatných ako rodových bytostí?
- Podporujem svojimi rozhodnutiami a činnosťou rodovú špecifikáciu detí?
- Kto má z môjho prístupu a výchovného štýlu prospech? Aký majú dievčatá, aký chlapci? A ktoré dievčatá a ktorí chlapci?
- Aká je moja stratégia pri riešení konfliktných situáciach detí?
- Oddelujem teritórium pre jednotlivé pohlavia v činnostiach, hrách, v priestore?
- Mám odlišné úlohy pre obe pohlavia?

Premýšľanie nad podobnými otázkami môže pomôcť vniesť princípy gender mainstreamingu – uplatňovania rodového hľadiska s cieľom zapojenia rodovo špecifickej perspektívy do rozhodovacích procesov i do materských škôl. Takýto prístup chce byť vnímavý k obojm pohlaviam a ich potrebám. Netvári sa, že nevidí odlišnosti medzi nimi, zároveň však na nich nestavia celé svoje pôsobenie, nerobí z nich jedinú, pre všetky situácie vhodné kritérium. Rodovo citlivý prístup v školstve znamená vyberať témy

ponúkajúce pestrý, a nie iba jednostranný pohľad na problémy, odhaľovať rodové stereotypy v našich životoch a hľadať pre ne alternatívne riešenia.

Literatura:

- ARCHER, J.; LLOYD, B. Výchova chlapcov a dievčat. *Aspekt*, 2000, 1, s. 48-57.
- BELOTTI, E., G. Hra, hračky a detská literatúra. *Aspekt*, 2000, 1, s. 22-30.
- CVIKOVÁ, J.; JURÁŇOVÁ, J. (Ed.). *Ružový a modrý svet – rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava : Občan a demokracia a Aspekt, 2003.
- FILAGOVÁ, M. *Materská škola a rodové stereotypy*. Bratislava, 2004. Diplomová práca. Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta. Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky. Školiteľ B. Pupala.
- GENDER SOCIALIZATION. [online]. Dostupné na internete na: <<http://free.space.virgin.net/chris.livesey/teceleh.htm>>. [otvorené 14. 1. 2004].
- GUZIOVÁ, K. *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Bratislava : SPN, 1999.
- LUKŠÍK, I.; SUPEKOVÁ, M. *Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných situáciách*. Bratislava : Humanitas, 2003.
- OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a spoločnosť*. Praha : Portál, 2002.
- REY, Ch. *Schools – role players in the construction of gender*. [online]. Dostupné na internete na: <<http://education.pwv.gov.za/Conf-Wshops-Events/Values/Sheryl-dl-Rey.htm>>. [otvorené 14. 1. 2004].
- RUBBLE, D.; MARTIN, C. Gender Development. In DAMON, W.; EISENBERG, N. *Handbook of child psychology – Social, Emotional and Personality development*. New York : John Wiley & Sons Inc., 1997, s. 933-966.
- SUNNARI, V. *Gendered structures and processes in primary teacher education*. 1997. [online]. Dostupné na internete na: <<http://hercules.oulu.fi/isbn9514246985/isbn9514246985.pdf>>.
- WOOD, J. *Gendered Lives – Communication, Gender and Culture*. Belmont : Wadsworth Publishing Company, 1994.
- YELLAND, N. (Ed.). *Gender in early childhood*. London; New York : Routledge, 1998.