

Školní třída pod genderovou lupou*

LUCIE JARKOVSKÁ**

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Brno

The Classroom through the Lens of Gender

Abstract: The article presents selected results from an ethnographic study on the (re)production of gender in the classroom. In this analysis, gender is conceived as a principle manifested in interactions, a principle that structures the lives of individuals and the collective, and not as a complex of essential characteristics of an individual. Gender is analysed in relation to other categories like age and ethnicity. These represent additional re/constructed categories that influence social inequality. These categories tend to be viewed as natural sources of social difference and the legitimisation of inequalities. An analysis of the ways in which these categories are activated in the social field makes it possible to go beyond the boundaries of research on the reification of these categories. In this article, the author shows how these categories intertwine and connect and how the interplay between them is manifested in the behaviour and strategies of various actors, i.e. students, in the classroom.

Keywords: gender, ethnicity, age, inequality, ethnography, school, Czech Republic.

Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2009, Vol. 45, No. 4: 727–752

I. Metodologie

Školní třída je poměrně jasně ohraničeným prostorem ve smyslu fyzickém i sociálním. Na české základní škole představuje školní třída stabilní skupinu dívek a chlapců stejného věku a jejich vyučujících, kteří se pravidelně setkávají ve vymezeném fyzickém prostoru, vstupují spolu do interakcí, vytvářejí hierarchizovanou strukturu a (re)produkují symbolické významy. Jak poznamenala Joan Acker, organizace (mezi něž patří i škola – pozn. autorka) jsou arénou, ve které jsou vynalézány a reprodukovány rozšířené kulturní vzory a reprezentace gende-

* Tato studie vznikla s podporou Grantové agentury České republiky v rámci výzkumného záměru „Volba vzdělání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy“ (GA403/06/0067) a Ministerstva práce a sociálních věcí v rámci programu „Moderní společnost a její proměny“ v projektu „Rodina, zaměstnání, vzdělání“ (1J 051/05-DP2). Děkuji za kritické poznámky k pracovní verzi tohoto textu Gerlindě Šmausové, Pavlíně Binkové, Tereze Stöckelové, Kateřině Liškové, Patricii Hanzlové a Ivě Šmídové.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Lucie Jarkovská, Obor genderových studií, katedra sociologie, Fakulta sociálních studií MU, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: jarkovsk@fss.muni.cz.

ru [Acker 1991: 163]. Znalost kulturní produkce je důležitá pro porozumění genderové konstrukci [Hearn, Parkin cit. podle Acker 1991: 163]. Ve škole lze dobře pozorovat mechanismy (re)konstrukce kulturních obsahů. Dívky a chlapci, žákyňe a žáci, stejně jako vyučující zde rozehrávají své individuální identity, které jsou propojeny se strukturou organizace, jež je produktem společnosti. Moje analýza je zaměřena na genderové aspekty života třídy. Snažím se tedy porozumět tomu, co znamená gender pro aktéry v poli školní třídy, jak mu rozumějí a jaké strategie chování skrz toto porozumění uplatňují.

Tato analýza je zaměřena na genderové aspekty života třídy. Po vstupu do terénu bylo nicméně zřejmé, že nelze opomenout také další sociální kategorie, které život třídy strukturují. Analýza provázanosti genderu a dalších kategorií, jako je věk a etnicita/národnost, vnáší do výzkumu genderu mnohé další relevantní podněty.

Rámec pro analýzu sebraných dat představuje odborná literatura věnovaná genderu, dětem a škole [například Davies 2002; Thorne 2004]. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na gender jako strukturující mechanismus, který se podílí na umísťování individuí na pozice sociální struktury. Gender je přítomen jak ve strukturách, v rámci kterých jsou jedincům pozice přidělovány, tak v individuálních identitách, které chlapci a dívky ve škole zauímají, a vstupují v nich do interakcí s druhými. Propracovaný teoretický přístup, který integruje sociální struktury a projevy genderu na individuální úrovni, nabízí etnometodologie. Etnometodologie pojímá znaky sociálního života, které se zdají být objektivní, reálné a dané, jako výsledky situačního jednání sociálních aktérů. Analyzuje situované chování a snaží se pochopit, jak je dosaženo „objektivního“ charakteru sociálního života [Fenstermaker, West 2002: 42]. V tomto rámci konceptualizují Candace West a Sarah Fenstermaker gender jako neustálý výkon jedinců. Jeho zdroje spatřují v sociálních situacích, spíše než v individuálních či mylně definovaných souborech rolových očekávání. Snažila jsem se tedy dívat na gender jako na sociální kategorii, která vyvstává v interakcích a představuje v životě dětí veličinu, se kterou aktivně pracují. Jak gender funguje pro různé aktéry v rámci určitých sociálních struktur, analyzuji na příkladu konkrétních dětí, jejich chování v různých situacích a jejich místa/umísťování v rámci třídního kolektivu.

1.1. Metody sběru dat

Výzkum byl pojat jako případová studie (case study) jedné školní třídy. Tato případová studie využívá etnografického designu, který nejlépe umožňuje zachytit subtilní mechanismy produkce významu genderu. Ve srovnání s jinými metodami spočívá síla případové studie v její schopnosti do hloubky prozkoumat „případ“ v kontextu „skutečného života“ [Yin 2005: 380]. Případová studie umožňuje provádět přímá pozorování a sbírat data v „přirozených“ podmínkách. O přirozených podmínkách lze mluvit především ve srovnání s výzkumy, které spoléhají zejména na odvozená data posbíraná v dotaznících a rozhovorech, které by se byly

bývaly neuskutečnily, nebýt výzkumu. Ačkoli moje přítomnost situaci i interakce ve třídě ovlivnila, nebyl výzkum příčinou existence zkoumaného. Žákyně, žáci a vyučující by se ve třídě, kterou jsem sledovala, scházeli i beze mne. Etnografický přístup koresponduje s povahou případové studie, neboť klade důraz na porozumění významů každodenního života [Spindler, Spindler 1987: 17].

Jak připomíná Yin, dobrá případová studie těží z vícečetných zdrojů dat [Yin 2005: 386]. Zdroji pro mou analýzu se tak stala přímá pozorování v rámci výuky nebo při různých školních akcích, jakou je například vánoční besídka či školní výlet, rozhovory, písemné dokumenty, a to především materiály využívané k výuce: učebnice, brožury apod., dále dokumenty vytvořené při vyučování, především obrázky, krátké textové útvary a sešity. Součástí výzkumu byly také experimenty, kdy děti psaly texty nebo kreslily obrázky na zadaná témata.

Pozorování se uskutečnila od září 2005 do června 2006.¹ Observace, které jsem provedla, jsem zaznamenávala formou terénních poznámek. Ve výjimečných případech jsem ve výuce pořídila audionahrávky. Prováděné experimenty jsou také zachyceny v artefaktech, které děti vytvořily. Interview byla zaznamenávána na diktafon. Kromě těchto zdrojů sloužila k analýze také moje paměť, ve které se uložilo mnoho z toho, co jsem nestihla či nedokázala zapsat. Paměť sice jakožto médium pro uchovávání dat má své nevýhody, mnoho z ní po čase odplyne popřípadě se pozmění, ale na rozdíl od diktafonu nebo terénních poznámek uchovává nejen fakta, ale také pocity a dojmy, čímž umožňuje vybavit si plasticitu situací. Umožňuje porozumět datům s patřičnou citlivostí, otiskuje se do ní kontext, který je při etnografické analýze nezbytný. Záznam dat, který se mi podařilo pořídít, je pouze malým zlomkem toho, co se ve třídě odehrávalo. Předkládaná analýza je opět jen analýzou části těchto sebraných dat.

1.2. Výzkumné pole

Stejně jako v každé jiné případové studii, ani zde se zkoumaný vzorek nestává formální reprezentací světa. Přínos analýzy nespočívá v možnosti zobecnění statistických závěrů, ale v reflexivním přístupu k tématům a otázkám a ve vyvození logických závěrů [Yin 2005: 385]. O obecnější platnosti mých závěrů lze hovořit v souvislosti s replikovatelností observovaných situací.

Pro výzkum jsem zvolila šestou třídu základní školy, která v současném vzdělávacím systému představuje přechod z prvního na druhý stupeň. Jde o první rok, kdy jsou různé předměty vyučovány různými vyučujícími, kteří mají různé nároky a různé pedagogické přístupy. „Materský“ pedagogický přístup, který

¹ Celkem jsem navštívila 25 hodin rodinné výchovy, 15 hodin výtvarné výchovy (30 vyučovacích hodin), 3 hodiny hudební výchovy (bez vyučující, moje suplování), dále mimořádné akce: začátek školního roku, rodičovské schůzky, vánoční besídka, dívčí florbalový turnaj, školní výlet do keltského městečka Isarno (Letovice). Uskutečnila jsem dvě interview s vyučující, jedno interview se školní psycholožkou.

je uplatňován především u předškolních dětí v mateřských školách, ale částečně přetrvává i na prvním stupni, má být nahrazen instrumentálním (patriarchálním) pedagogickým přístupem zaměřeným na výkon a disciplínu. Dětem v šesté třídě je 11 až 13 let, stojí tedy na prahu období označovaného jako dospívání. Jejich existence je částečně vymezována současnou podobou dětství a částečně již identifikací se světem dospělých. Děti jsou ve věku, jež některé výzkumnice popisují jako zlomový pro přijímání genderové identity a realizaci genderových vzorců chování založených z velké části na heterosexuálních partnerských vztazích, což je markantní a zvláště problematické u dívek [viz např. Pipher 1996].

Pro vstup do terénu se mi podařilo najít vstřícnou brněnskou školu a prostřednictvím zástupkyně ředitele školy jsem kontaktovala vyučující Pavlu, která byla ve školním roce 2005–2006 třídní učitelkou právě v šesté třídě, a vyučovala zde rodinnou výchovu, výtvarnou výchovu a hudební výchovu. Pozorování v těchto hodinách se stalo jádrem mého výzkumu.

1.3. Role výzkumnice ve výzkumném poli

Výše jsem uvedla, že data byla sbírána v „přirozených“ podmínkách. Výraz přirozené jsem dala do uvozovek za prvé proto, že běžný chod školní výuky narušovala moje přítomnost. A za druhé proto, že ačkoli je pozorování dění ve třídě komplexnějším sledováním reality, než je tomu například u rozhovoru, je třeba reflektovat fakt, že je tato metoda metodou situovanou a podmíněnou. Jako výzkumnice vidím především to, co jsem schopna a ochotna vidět. dívám se z určité pozice, která je vymezena fyzickým prostorem (zadní lavice prostřední řady), mojí rolí (výzkumnice a později také svým způsobem suplující učitelka) a také paradigmatickým přístupem (interpretativní socioložka a feministka). Již v samotných terénních poznámkách (o pozdější analýze nemluvě) se zúročuje nabyté vzdělání, zkušenosti, kontrolované i nekontrolované emoce, vazby náklonnosti a antipatie. Partikulárnost neznamena nedostatečnost, nebo dokonce nepravdivost pohledu, je pouze uvědoměním si vlastní pozice a možností, které nám otevírá nebo naopak skrývá [Nedbálková 2007: 118].

Při výzkumu uplatňuji feministickou perspektivu. Feministické teoretizování a výzkumná praxe vycházejí z odmítnutí tradičního pozitivistického přístupu k sociologickému výzkumu, který je založen na mocenských subjekto-objektových vztazích a na „iluzi“ nestranného a nezúčastněného výzkumníka-pozorovatele [Heitlingerová, Trnková 1998: 11]. Jak popisuje například Maynard, je třeba pokusit se vystoupit z hierarchie vztahu badatel/ka – zkoumaný subjekt, kde zkoumaný subjekt představuje pasivního informátora, a badatel/ka aktivní prvek, který emočně odpoutaný od zkoumané reality nasává informace jako houba [Maynard, Purvis 1994]. Feministické výzkumnice [např. Roberts 1997; Heitlingerová, Trnková 1998] vyzdvihly naopak význam úsilí o nevykořisťovatelský poměr, kde zkoumaná osoba není chápána pouze jako zdroj dat. Výzkumnice se

stává také subjektem vlastního výzkumu a její osobní historie je součástí procesu porozumění [Stanley, Wise cit. podle Maynard, Purvis 1994]. Používání vlastních vzpomínek k porozumění zkoumanému pro mě bylo v případě výzkumu ve škole velmi aktuální. Školní prostředí a pozorované interakce přinášely řadu reminiscencí na období mé vlastní školní docházky, které se stávaly důležitým zdrojem analytického přemýšlení o pozorovaných procesech.

II. Analýza

II.1. Gender jako osa nerovnosti: od pólu k pólu

Plnohodnotným zahájením zkoumání byl vstup do terénu v první den školního roku 2005/6. V ten den jsem se poprvé setkala s 6.B a zasedla s dětmi ve věku 11–13 let do školní lavice. Strukturování podle genderu je viditelné hned od samotného vstupu do třídy, protože nejde jen o separaci na úrovni interakcí a projevů chování, ale i o separaci ve fyzickém prostoru. Když jsme 1. září vstoupili do třídy, děti měly možnost sednout si do lavic podle vlastní volby. Volba zasedacího pořádku podle přání dětí zůstala zachována v hodinách rodinné a výtvarné výchovy během celého roku. Učitelka pouze používala výhrůžku změnou zasedacího pořádku jako sankci za zlobení, především vyrušování. Uspořádání lavic ve třídě bylo tradiční, jak jej známe z většiny českých tříd. Lavice pro dvě osoby byly rozděleny do tří řad, které měly podle své pozice i označení, jež se používalo při potřebě rozdělit děti do skupin (řada u okna, prostřední řada, řada u dveří). Děti z převážné většiny vytvořily genderově nesmíšené dvojice, dívky si sedly s dívkami a chlapci s chlapci, jeden chlapec, Vítek, seděl sám, jedna dvojice byla smíšená a tvořili ji Magda s Mirkem. Dvojice seděly promíšeně, přesto se vytvořila část spíše dívčí a část spíše chlapecká. Toto rozdělení se s postupujícím školním rokem ještě vyostřilo a v řadě u dveří, nejdál od stolu pro vyučující, seděli pouze chlapci, přičemž první dvě lavice zůstaly neobsazené, a část chlapců tak obsadila skutečně nejvzdálenější místo od vyučující, které bylo možno zaujmout. Jediná dívčí dvojice, která si na začátku školního roku obsadila lavici v řadě u dveří, se přesunula do řady prostřední. Nepovažuji za náhodu, že v této nejvzdálenější řadě se původně usadily dvě dívky, Lenka a Hanka, které byly v kolektivu nové. Protože vesnická škola, do které původně chodily, měla třídy jen do pátého ročníku, musely přejít do brněnské školy. Jimi zvolené místo dál od pomyslného jádra třídy a blízko u dveří signalizovalo opatrný vstup do třídního společenstva. Interakce mezi chlapeckými a dívčími lavicemi však spočívaly především v pošťuchování a braní věcí. Později v průběhu školního roku se Lenka a Hanka přesunuly dobrovolně a samy od sebe do prostřední řady, což bylo umožněno zřejmě jejich dobrou integrací do kolektivu. Díky tomu už nebylo třeba setrvávat na území, které přinášelo riziko, že budou obtěžovány ze strany spolužáků. Přesun byl pokusem o zajištění většího klidu a bezpečí a zároveň projevem zapojení se do genderových mechanismů fungování kolektivu.

Prostřední řada byla smíšená, s vyrovnaným počtem dívek a chlapců, a v řadě u okna převládaly dívky. Chlapeckou dvojici zde tvořili Jura a Kuba. Zpočátku tu seděl ještě Mirek s Magdou. Zadní část řady u okna tvořily dvě lavice, dalo by se říci „typických dívek“, se kterými nikdy nejsou žádné problémy, které nevyrušují, soustředí se na výuku, nemají zásadní problémy s prospěchem, sedí „tiše jako pěny“ a vyučující o nich doslova neví. Tyto dvě poslední lavice v řadě u okna tvořily jakousi pomyslnou vedlejší či odstavnou kolej, která se nachází tak trochu mimo hru pedagogickou i mimo bouřlivější interakce o přestávkách. Tedy na první pohled jasný protipól zadní části řady u dveří, v níž seděli chlapci s neustálými kázeňskými prohřešky a s problematičtější studijním průměrem.

Rychlý pohled do třídy by tedy potvrzoval stereotypní představu o klucích a holkách ve škole – tiché dívky vs. zlobiví chlapci. Při delším pozorování třídy je však zřejmé, že obrázek je mnohem plastičtější a že prostor mezi dvěma vyhraněnými póly je zalidněn a vytváří jakési prostorové i genderové kontinuum. V něm jsou i jiné protilehlé póly, které nezapadají do uhlazeného obrazu pouhých dvou krajín, tiché dívčí a hlučné chlapecké, jež dělí čistá genderová hranice. Tuto jemnější strukturovanost může v našem případě zastoupit příklad dvou dětí, které zaujaly na začátku roku vůči sobě nejvzdálenější místa a vytvořily také v jistém smyslu opozitní póly. To může být dílem náhody, ale stejně tak můžeme jejich usazení interpretovat jako symbolické vyjádření jejich specifické genderové pozice ve třídě.

V řadě u okna, v první lavici nejbliže u stolku vyučující seděla Magda. Magda byla mohutná dívka, v mnoha ohledech se vymykající genderovým očekáváním od dívky jejího věku. Oblékala se velmi ležérně, obvykle měla na sobě džíný a plandavou košili nebo tričko. Kalhoty a ruce měla ověšené spoustou řetězů, přívěsků a tkaniček. Na silném řetězu nosila na poutku na opasek zavěšené klíče, které byly zastrčené do kapsy tak, aby řetěz visel volně mezi kapsou a opaskovým poutkem, jak jsem to viděla ve škole u mnoha chlapců, ale u žádné jiné dívky ze třídy. Používala drsný slovník, zapojovala se do rvaček, někdy sama vyvolávala fyzické potyčky. Mluvila hodně nahlas a hlubokým hlasem. Jednou jsem se bavila s dětmi na téma, kdo ve škole víc zlobí, zda kluci nebo holky. V této diskusi byla mimo jiné tematizována Magdina odlišnost od tradičního dívčího genderu.

výzkumnice: Co je u vás nového?

Bořek: Rozbily se dveře. Konečně je něco na holky, protože jinak je vždycky všechno na kluky.

výzkumnice: A normálně je víc věcí na kluky?

Vlaďka: Víc věcí je na kluky, protože oni toho víc udělají.

výzkumnice: Kdo si myslí, že kluci zlobí víc?

(Hlásí se) Kuba: Někteří holky.

Jura: Hlásí se, protože má holky rád.

Kuba: Mám rád holky, ale kluci jsou takový živější, kluci se tu víc honí.

výzkumnice: A co třeba provedly holky?

Jura: Rozbily dveře a zničily šatnu.

Magda: Ale šatnu jsme zase opravily.

výzkumnice: A ty se, Magdo, někdy pereš?

Magda: Když mě něco štve, tak si to vyřídím ručně.

Vladka: Třeba Magda se chová jako kluk.

Magda: Proč si myslíš, že jsem jako kluk? Já se chovám, jak chci, jak mně to vyhovuje.

Terénní poznámky, 3. listopadu, hodina výtvarné výchovy

Magda se často zapojovala do interakcí s chlapci; když měla třída vytvořit menší skupinky a pracovat na zadaných úkolech v týmu, byla Magda vždy součástí skupiny, která kromě ní čítala samé kluky. Projevovala se způsobem, který by mohl být označován za chlapecký – hlučně, sebestředně. Za svým způsobem kluka byla považována i ostatními dětmi (především dívkami) v kolektivu. Jak sama řekla, chovala se, *jak jí to vyhovovalo*, jak potřebovala: nenechávala se spoutat femininní pozicí, která by formovala její projevy jako méně nápadné, a pokud nápadné, tak ve smyslu „přitažlivá pro kluky“.

Magda svými projevy dosáhla ve třídě maskulinního statusu. Byla respektována chlapci jako rovná a navazovala s nimi kamarádské vztahy neohraničené heterosexuálním rámcem. Tento projev však nelze jednoznačně považovat za subverzi genderového řádu. Paradoxně právě identita divošky a devalvace femininních projevů potvrzuje genderové hierarchie a vyšší hodnotu maskulinního nad femininním. Diane Reay [2006] pozorovala ve své etnografické studii třídy podobný příklad dívky Jodie, která byla třídni divoškou (tomboy). Reay píše:

„Jodiin postoj v sobě zahrnuje jak prvky rezistence, tak uznání. Jasně rozpoznala a reagovala na stávající genderové hierarchie, které přiřazují mužské existenci větší moc a vyšší status. Jodie se pohybuje na hranici, kde se femininita setkává s maskulinitou.“ [Reay 2006: 125]

Případ Magdy byl v tomto směru ještě vyhraněnější než příklad Jodie. Magda v určitých situacích zdůrazňovala a přímo tematizovala povědomí o genderovém řádu a až karikaturním způsobem přehrávala určité aspekty femininní role. Jako ilustraci uvedu příhodu z pečení cukroví. Na první rodičovskou schůzku školního roku se vyučující Pavla rozhodla připravit s dětmi pohoštění. Během hodiny výtvarné výchovy šla s třídou do školní kuchyňky, kde se vyučovalo vaření, a děti dostaly za úkol upéct cukroví z listového těsta. Děti se rozdělily do skupin a Magda vytvořila skupinku s třemi chlapci, Oldou, Bořkem a Erikem. Magda byla vůdčí osobností skupiny a dirigovala technologický postup vykrajování, pečení i obalování v cukru. Když byl poslední plech s cukrovím jejich skupiny v troubě, všichni kluci z její skupinky zmizeli z kuchyňky, údajně si odběhli do

třídy pro pití, a Magda zůstala sama. Když vytahovala plech s hotovým pečivem, odehrálo se následující:

Magda: No a všichni jsou pryč a nechali to tady všechno na mě.

výzkumnice: Alespoň už budeš mít hotovo a oni budou muset umývat nádobí.

Magda (naštvaně): Ne, já to umyju.

Magda se mračí a vztekle obaluje cukroví v cukru. Když je všechno obaleno, pustí se do umývání plechu.

výzkumnice: Proč to umýváš, nech to na kluky. Když ti nepomáhali s pečením, tak je to jejich práce.

Magda zarytě mlčí. Vracejí se kluci.

výzkumnice: Kluci máte tady nějakou práci, nechali jste tady Magdu všichni samotnou obalovat, tak teď umyjte nádobí.

Kluci jdou ke dřezu a obklopí Magdu, jsou odhodlaní převzít od ní práci.

Magda (vztekle): Já to umyju, protože jsem holka.

Erik: No jo, musí to umýt, protože je holka.

Erik se směje, rozhazuje ruce a krčí rameny – gesto patrně vyjadřující, že tady se nedá nic dělat, i kdyby chtěl, protože Magda je prostě holka. Magda nechce nikomu z kluků předat práci.

výzkumnice: A co to jako znamená, že je holka? To snad nic neznamená, ne?

Bořek: Já to udělám.

Magda se chvíli brání, nakonec ale mytí Bořkovi přenechá. Vzteklost ji však neopouští, bere si mop a jde vytírat podlahu. Zuřivě smýčí, křičí na ostatní, aby jí uhnuli z cesty. Pak přechází s mopem do druhé části kuchyňky, kam nevidím, jen slyším, jak komanduje kluky: Hej hoši, co je to tady?

Terénní poznámky, výtvarná výchova, 11. listopadu 2005

Magda byla žákyní, která nejvíce vybočovala z genderově stereotypní představy o dívce, ale zároveň byla dívkou, která nejsilněji deklarovala povědomí o genderovém řádu a stavěla se občas do role jeho strážkyně. Magda při těchto praktikách dávala najevo vztek a rozhořčení nad tím, jaké role a jaké pozice jsou v tomto řádu vymezeny ženám a dívkám. Pociťovala nespravedlnost, která ji přiváděla k zuřivosti, ale zároveň se cítila povinná tuto nespravedlnost akceptovat, protože je holka. V rámci této nespravedlnosti lpěla na demonstraci výkonu kompetencí, kterými ukazovala svou nenahraditelnost a uplatňovala určitou formu moci.² Její konformita se projevovala tím, že sama dobrovolně vykonávala činnosti, které je možno považovat za stereotypně ženské práce a které nikdo z dětí dělat nechce (mytí nádobí, umývání podlahy), a zároveň projevuje vzdor tím, že tyto činnosti vykonává tak, aby prostřednictvím nich demonstrovala moc – při

² Tak jak to mnohdy dělají ženy v heterosexuálních vztazích při péči o domácnost, aby svůj nižší status vyvážily důkazem své nepostradatelnosti a primariátu v domácí sféře, kde se vše musí vykonávat podle jimi nastolených pravidel. [Šmausová n.d.]

umývání podlahy vybíjí agresivitu tím, že vráží smetákem do ostatních, nařizuje jim, kam se mají postavit, aby nepřekáželi, svolává kluky, aby si uklidili svoje věci, které jí překáží. Tyto kontradiktorní projevy lze interpretovat jako strategii obrany proti přijetí queer identity, která by jí byla přisouzena, pokud by i v symbolické rovině akceptovala svoje vybočování z femininní role a deklarovala, že skutečně *je jako kluk*, a domnívá se, že je to tak v pořádku. Protože se obvykle chová, *jak chce*, dává všanc vnímání vlastní osoby jako genderově správně zařazené. Ve vhodných situacích demonstruje femininitu, například výkonem „ženské“ práce, jako je umývání nádobí, a zároveň připomíná, že toto dělá právě proto, že je holka, a nehodlá se toho vzdát. Ve způsobu, jakým pak tuto činnost vykonává, je ale zakódován vzdor a pomsta, zacílená především na kluky. Při výkonu této činnosti akcentuje prvky moci nad druhými.

Tento typ praktik popisují i další etnografické studie ze školního prostředí a z výzkumů s dětmi, Barrie Thorne mluví o border-work [Thorne 2004] a Bronwyn Davies o category-maintenance work [Davies 2002, 2006], tj. práce na udržování hranic či zachování kategorie. Davies tento koncept popisuje následovně:

„...individua se mohou odchýlit, ale jejich odchylka podnítl práci na zachování kategorie (category-maintenance work) genderových hranic. Účelem práce na zachování kategorie je dát odchylujícím se najevo, že se odchýlili – posmívání se někdy postačí k tomu, aby se provinilec zařadil zpět do řady – avšak v první řadě je jejím cílem zachování kategorie jakožto smysluplné entity tváří v tvář individuálním odchylkám, které ji ohrožují.“ [Davies 2002: 31]

Tuto práci na zachování kategorie např. prostřednictvím zesměšňování toho, kdo neodpovídá obsahu dané kategorie, provádějí nejen druzí, ale jak je patrné z Magdina příkladu, může ji vykonávat i sama nekonformní osoba. Praktiky práce na zachování kategorie úzce souvisí s mocí. Osoba, která odchylující se usměrňuje, nad nimi uplatňuje moc, kterou jí poskytuje autorita legitimního řádu. Magdě se podařilo vymanit z femininně definované pozice a nabýt respektovaného (maskulinního) statusu v rámci třídy. Tím, že ostentativně uplatňovala různé praktiky práce na zachování kategorie, ať už šlo o verbální prohlášení o tom, jak věci mají být, nebo o požadavek výhradní kompetence k úklidu, předcházela tomu, aby práci na zachování kategorie nepraktikoval někdo jiný, kdo by vůči ní uplatnil moc definice situace a soudu jejího jednání.

Úplně vzadu v řadě u dveří, až za skupinkou nejzlobivějších kluků, seděl Vítek. I jeho chování neodpovídalo tradičnímu genderovému obrazu chlapce a jeho genderovou nekonformitu třída zaznamenávala. Vítek byl velmi tichý, ale spíš málomluvný než bojácně zamlklý. Ačkoli byl zřejmě nejvyšším žákem ve třídě, působil velmi dětsky. To především díky své tváři, která se neustále usmívala. Vítek nikdy nevyrušoval, vždy se soustředil na zadanou práci, i když výsledek nepatřil vždy k nejlepším a obvykle nebyl pozitivně oceněn, mnohdy ani povšimnut. Při vánoční besídce hrála třída hru, při které vždy jedna osoba pře-

dala druhé osobě rúži a u toho řekla, co se jí na obdarované/m nelíbí a co naopak líbí. Při této hře předal Pavel rúži Vítkovi a řekl: „Nám se na Vítkovi nelíbí, že si nechá všechno líbit, že se nikdy nebrání, když mu někdo něco dělá, nikdy nikoho nezmlátil. A líbí se mi, že je kamarád.“ Ctnost, „že je kamarád,“ uváděly děti vždy, když nemohly přijít na nic jiného. První část Pavlova sdělení vyjadřuje skutečnost, že kluci ze třídy si povšimli, že s Vítkem není něco v pořádku, že se nechová tak, jak se chovají všichni kluci, což je znervózňovalo. Použil zájmeno *nám*, což odkazuje k faktu, že tato kauza už byla v chlapeckém kolektivu zřejmě tematizována. Domnívám se, že Vítkova genderová nekonformita byla důvodem vyloučení, které se projevilo právě jeho místem v zasedacím pořádku. Jeho místo bylo daleko a doslova neviditelné, protože se skrývalo za zónou zlobivců, která strhla veškerou pozornost, pokud jste se v tu stranu třídy podívali. Srovnáme-li Magdinu genderovou nekonformitu s Vítkovou, vidíme, že Vítkova rezistence vůči maskulinním projevům byla zdrojem vyloučení, zatímco Magdino rázné (maskulinní) vystupování působilo inkluzivně. Magda, jak jsme si ukázali, také podnikala určité kroky, aby deklarovala akceptaci femininity. S umístováním na ženské pozice v kolektivu se vyrovnávala po svém. Genderovým očekáváním zároveň vycházela i nevycházela vstříc, čímž se jí dařilo udržet si zařaditelnou identitu v rámci genderového řádu. Projevil se zde jeden z nejcharakterističtějších znaků ženského genderu, kterým je ambivalence.³ Naproti tomu Vítek byl ze školního kolektivu exkludován a byl cílem praktik na zachování kategorie, které vůči němu uplatňovali druzí.

Určité rysy femininního chování však nemají marginalizující efekt pouze pro chlapce, který se nechová jako „správný“ kluk, tedy není hlučný, zlobivý, neposedný, drzý (Vítek). I v případě dívek je spořádanost a klidná povaha považována sice za konvenující genderovým očekáváním, ale může mít podobně exkludující účinky. Vrátime se nyní k diskusi, kterou jsem s dětmi vedla na téma, kdo zlobí víc, zda holky nebo kluci.

Vladka: Kluci mlátí holky.

někteří kluci: Né, holky mlátí kluky.

Jura: Je to tak, holky nás taky mlátí.

Bořek: Ne, holky kluky nemlátí, to není pravda.⁴

³ Jako další projev ambivalence vnímám i fakt, že si v zasedacím pořádku třídy zvolila nejfemininnější místo, přímo u stolku učitelky. Separovala se tak od kluků, se kterými jinak trávila čas o přestávkách a sdružovala se s nimi, kdykoli měly děti ve třídě vytvořit skupiny pro týmovou práci. Zároveň si však za spolusedící nevybrala dívku, ale chlapce. Přiměla jednoho z chlapců, Mirka, aby si na toto místo sedl s ní.

⁴ Bořkův vstup do diskuse je také prací na zachování kategorie. Bořek si uvědomil, že pokud v pomyslném souboji „holky proti klukům“ bude použit tento argument, znamenalo by to vlastně uznat holky jako rovnocenné partnerky. Genderový řád stojí kromě jiného na předpokladu, že fyzickou silou disponují chlapci/muži. Tato víra v jejich fyzickou převahu je součástí maskulinní dominance. Přiznání rovnocenné kompetence použití

výzkumnice: Diano, a co ty si myslíš, kdo víc zlobí? Holky nebo kluci?

Magda: Vona jen o přestávkách sedí a nic neříká.

Jura: No ta fakt nezlobí. Tý se neptejte.

Terénní poznámky, výtvarná výchova, 3. listopadu 2005

Pokusila jsem se do diskuse o zlobení zahrnout i jednu z nejtíšších dívek ve třídě, Dianu. Diana se nadechla, a než stihla odpovědět, vzali si za ni slovo Magda a Jura, kteří zpochybnili její kompetentnost se do diskuse zapojit. Ukazuje se, že exkludující není jen fakt, zda se dítě v kolektivu chová nebo nechová v souladu s genderovými očekáváními, ale jsou to právě vlastnosti považované za ženské, které mají nejen nízkou hodnotu, ale i vylučují své nositele a nositelky z dění a diskuse ve třídě. Za pozornost stojí fakt, že do této diskuse kromě Magdy, které se jako jedné z mála dívek dařilo do diskuse během vyučování zapojovat velice často, se zapojila v hojně míře také Vladka. Ačkoli byla Vladka velmi fyzicky subtilní, bylo ji často vidět, jak se s razancí zapojuje do fyzických potyček ve třídě, které sama nezřídka vyprovokovala tím, že někomu něco vzala nebo začala někoho bít. I jí její „zlobení“ zajišťovalo respektovanou pozici ve třídě, její hlas byl v diskusích slyšet a nikoho nenapadlo zpochybňovat její právo se v nich vyjadřovat, tak jako se tomu stalo v případě Diany.

Klučičí způsob „zlobení“ (drzost, fyzické projevy agresivity, lajdáctví) je respektovanou devizou v kolektivu, ale svou hodnotu mělo i v očích učitelky. Na jednu stranu vyučující Pavla lamentovala nad tím, že kluci zlobí, ale zároveň v rozhovoru mluvila o klučičím způsobu zlobení jako o něčem, co dělá vztahy v kolektivu srozumitelné a přímé. Srovnávala paralelní šestou třídu, ve které také učila, ale kde nebyla třídní učitelkou. Došla k závěru, že její třída je snesitelnější, protože v ní jsou tahouny kolektivu kluci, zatímco ve vedlejší šestce mají hlavní slovo ve třídě dívky, které intrikaří, šikanují „ženským“ způsobem, který je komplikovaný a z hlediska vyučujících obtížný pro intervenci.

vyučující: Já bych řekla, že u nás ty holky až tak šílený nemáme, že máme sportovní holky a tak. Je to zajímavý, no. Hodně zajímavý. Ale taky si myslím, že možná fakt v každé třídě by to bylo trochu jinak, protože ty třídy se docela dost, i bych řekla, liší v takovém tom naladění, jsou opravdu třídy, kde u nás bych řekla, že to jakoby vedou, nebo že tam to tempo udržují chlapi.

výzkumnice: Který?

vyučující: No, tak to jsou samozřejmě ti ranaři, kteří se tam pořád snaží dělat to, ale ne že by to určovali, ale prostě.

fyzického násilí ženám by zpochybnilo legitimitu tohoto řádu. Za Bořkovým prohlášením samozřejmě nestojí vědomí tohoto faktu, ale pocit potupy, obava ze snížení pozice chlapců na úroveň dívek. Proto považoval za nutné do diskuse zasáhnout, i za cenu toho, že oslabí argumenty svých spolužáků, kteří se snaží o uznání toho, že špatní a zlobiví nejsou jen kluci. Vítězství dívek v soutěži, „kdo víc zlobí,“ by znamenalo přiznat dívkám znaky maskulinity a chlapce pomyslně umístit na uprázdňené femininní pozice.

výzkumnice: Jasně, no.

vyučující: Jo je to, řekla bych, že tam ten mužskej prvek je docela takovej dost výraznej, zatímco v té druhé třídě, tam sice jsou takoví čiperové, ale to jsou fakt takový vejce. Zatímco když se tam rozjedou baby, v té druhé šestce, to je šílený, to tam teďka v podstatě řešíme jako i v rámci té prevence. (...) Úplně se likvidují. Šílený, šílený. Ženská, ženská nenávisť, nebo tady taková ta emocionalita, to je šílený. To je fakt drsnější, opravdu pokud jde o projevy agrese ze strany bab. (...) To (...) je fakt hnusný, smradlavý, to je strašný, jo. Chlapi si daj do držky a dobrý. Oni jsou schopni docela drsně zorganizovat prostě bitku. Prostě dokážou fakt být takový, ale je to takový jasný, ale ty ženský jsou hrozný. Řekla bych fakt je to takový, po stránce vnitřní, je to větší mučení.

rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006

Ženskou kliku, která zřejmě dominovala ve vedlejší třídě, Pavla popisovala až jako démonické zlo. Pavla se vůči němu cítila bezradná. Byla připravená na to, co označovala jako klučičí zlobení, předpokládala ho a reakce na něj se stávala do určité míry rutinizovanou. Pokud došlo k incidentu, ve kterém byl provinilem chlapec, následovala rozsáhlejší lamentace na jeho adresu. Vyučující začala vysvětlovat, proč se dotyčný má chovat jinak, než se chová, jaké jeho špatné chování bude mít důsledky, vyučující apelovala na ostatní, aby provinilému pomohli a např. se nesmáli jeho vtipům atd. Přesto, jak dokládá výše uvedený fragment rozhovoru, toto zlobení zapadalo podle Pavly do řádu věcí a mělo to i jisté pozitivní aspekty, mělo to dobrý vliv na dynamiku třídy, která se pro ni stávala čitelnou a vypočitatelnou.

Je zajímavé, že ačkoli dívky jako Magda nebo Vladka dosáhly v jistém smyslu „klučičími“ projevy uznávaného statusu ve třídě, vybojovaly si svůj prostor a uplatňovaly svůj hlas, nevzbudilo jejich chování stejnou reakci u učitelky, jakou vzbuzovalo zlobení kluků. Pokud se klučičím způsobem zlobení provinily dívky (nejčastěji drzost, vyrušování při hodině), bylo jejich pokárání mnohem úsečnější. Vše se obvykle odbylo jednou strohou, důrazně pronesenou větou, např.: „Magdo, to bylo blbý, cos těďko řekla.“ „Vladka se otočí směrem ke mně.“ apod. Jako by chování dívek nepotřebovalo většího usměrňování, jako by vyučující předpokládala, že dívky už správné chování znají a je třeba jim ho jen krátce a důrazně připomenout, zatímco chlapce je třeba teprve všemu naučit. Učitelka tak nevědomky dávala najevo, že od dívek očekává, že pravidla znají a budou je dodržovat. Porušení pravidel vnímala jen jako výjimečný incident, kterému se není třeba věnovat. Chlapecké zlobení bylo v souladu s jejím očekáváním a ona sama reagovala očekávaným způsobem – dlouhými káravými projevy na adresu provinilce, posléze důtkami a pohrůžkami zhoršené známky z chování. Objemnější rozsah kárání, kterého se dostalo chlapcům, přispíval k dojmu o disproporčním poměru dívčího a chlapeckého zlobení. Zlobení chlapců je považováno za důvod, proč je chlapcům ve výuce věnována ze strany vyučujících větší pozornost [Sadker, Sadker 1994]. Moje pozorování však ukázala, že vyrušujícím a zlobícím chlapcům je věnována větší pozornost i ve srovnání se zlobícími a vyrušujícími dívkami. Dív-

kám, Magdě a Vladě, se tak podařilo zajistit si uznávanou pozici v rámci třídy, ale představu učitelky o holčičím a klučičím způsobu zlobení nenabouraly.

Etnometodologie tvrdí, že vlastnosti sociálního života, které se zdají být objektivní, reálné a transinstitucionální, jsou řízeny výkonem lokálního procesu [Zimmerman 1978: 11]. „Objektivní“ a „skutečné“ vlastnosti sociálního života získávají status jako takové prostřednictvím situovaného jednání sociálních aktérů. Vidíme, že jedinci mají tendenci vyhodnocovat jednání svoje i jednání druhých takovým způsobem, aby to zapadalo do jejich obecné představy o světě. Vyučující Pavla učí ve světě, o kterém je přesvědčena, že je složen z převážně zlobivých kluků a spíše hodných děvčat. Interpretuje tak jejich chování, dává prostor očekávanému jednání, zatímco neočekávaného jednání, které není v souladu s jejími přesvědčeními o fungování světa a jeho významech, si nevšímá a přispívá k dojmu, že neexistuje, tudíž ani nemůže nabourat zažitou představu o tom, jaký svět je.

II. 2. Věková struktura jako „přirozený“ podklad mocenské nerovnosti

Ačkoli byl výzkum zaměřen na gender, nemohla jsem si nepovšimnout dalších os nerovnosti, které strukturují život ve škole i v jednotlivých třídách. Na první pohled je zřejmé, že dominantní strukturující kategorií je ve škole věk. Děti jsou na základě věku rozděleny do tříd a všichni žáci a žákyně jsou podřízeni dospělým vyučujícím. Věk je stejně jako gender kategorií, která je v každodennosti vnímána jako biologicky determinovaná. V této kapitole chci ukázat, jak je věk konstruován podobným způsobem jako gender a jak je následně tato kategorie využívána k legitimizaci nerovnosti.

Škola je institucí s jasně vymezenými pravidly, která strukturují život jejich obyvatel. Disciplinace začíná u zamčených vstupních dveří, za kterými lze vidět drátěné klece šaten. Dveře se v přesně stanovený čas otevrou, po určenou dobu zůstanou otevřené, a když se zavřou, musí být uvnitř všichni, kdo tam být mají, tedy především žáci a žákyně. Za těmito dveřmi je třeba život podřídit jasným pravidlům, která regulují chování dětí a proměňují je na žákyně a žáky. Vymezují prostor, ve kterém je v daném čase možné se pohybovat, definují, jak se pohybovat (například zákaz běhání po chodbách školy, povinnost vstát při vstupu vyučujících i dalších dospělých do třídy, sedět v lavicích čelem k tabuli), jak se oblékat a především obouvat (přezouvat se z bot do bačkor), vymezují hranice a způsoby komunikace mezi žactvem a vyučujícími a mezi žactvem navzájem. Disciplinující pravidla jsou nástrojem všudypřítomného uplatňování moci v instituci [Foucault 2000]. Individuum je formováno do podoby dobře uchopitelné administrativním aparátem byrokratické formální organizace [Goffman 1961: 16].

Osou nerovnosti, která na sebe bere podobu pravidel, jimiž je život ve škole vymezen, je osa věku a od něj odvozeného statusu. Základní školu obývají dvě skupiny: žactvo a vyučující. Tyto dvě skupiny jsou v nerovném postavení, což

dokládá i příklad se vstupem do školy. Jsou to žákyně a žáci, kteří zde musí být v přesně určený čas a musí každý den vejít mezi 7:45 a 8:00 do budovy školy. Pokud přijdou dříve, musejí čekat. Pokud přijdou později, dveře jsou zamčené a riskují, že se do budovy nedostanou. To může znamenat neomluvené hodiny a tvrdý kázeňský postih. Vyučující naopak disponují klíči a jejich pohyb nepodléhá na první pohled takové standardizaci, jako je tomu u žactva.

Rozdíl statusu žákyně/žáka a statusu vyučující/ho se vyznačuje i dalšími charakteristikami, které zakládají nerovnost. Jistá pravidla platí jak pro žactvo, tak pro vyučující, ale tato pravidla mají jinou dynamiku. Základním pravidlem pro děti je, že se podřizují vyučujícím. Z pohledu dítěte nemusí být pravidla a moc, kterým podléhá vyučující, jasně patrné. V porovnání s vyučujícími se žáci jeví jako mnohem nesvobodnější. Svoboda vyučujících vyplývá z jejich statusu dospělých, kteří ve vztahu k dětem mají právo rozhodovat, ovládat, nařizovat, trestat a v určitých mezích určovat pravidla a sankce za jejich porušování. Vyplývá to z jejich moci nad dětmi, která je konstruována především jako moc ochranná, moc dokonalejšího a hotového nad nedokonalým a ještě neúplným, které se vyvíjí a socializuje právě prostřednictvím akceptace pravidel [Thorne 1987].

Chování dětí po vstupu do školy je tedy usměřňováno řadou pravidel. Řád instituce je na první pohled viditelný v regulovaném pohybu žactva po budově. Pravidla rozčleňují prostor a upravují pohyb v něm. Pravidla dále strukturují čas, který je rozdělen na přestávky a vyučovací hodiny. Rozdílné vnímání přestávek a hodin odkazuje právě k odlišnému statusu dospělých a dětí. Děti, se kterými jsem během výzkumu mluvila, uváděly, že nejvíce je ve škole baví přestávky, zatímco vyučující považovali přestávky za náročnější než hodiny. Pro děti byly přestávky časovým úsekem s relativní svobodou bez dozoru, pro vyučující období, kdy se z nich musejí stát multifunkční stroje na zvládnání množství aktivit, mnohdy dopředu neohlášených a nepředvídaných. Pro vyučující jsou přestávky náročné i proto, že děti jsou během nich mnohem živější a hůře zvladatelné, protože nejsou podrobeny ztřeštěnému disciplinačnímu režimu, který panuje během vyučovacích hodin. Oblíbenost přestávek mezi dětmi potvrzuje hodnotu, kterou děti přisuzují možnosti vymanit se na chvíli z dohledu dospělých a performovat nezávislost. U vyučujících je to naopak, protože jejich moc dohlížet je o přestávkách oslabena. Vyučující si zároveň uvědomují, že děti mohou přestávky snadněji využít k subverzi statusové nerovnosti.

Jak jsem již naznačila, pravidla lze vyčíst z toho, jak je instituce uspořádána a jak v ní její obyvatelé jednají, ale pravidla mají samozřejmě také podobu verbalizovanou. Když jsem společně s 6.B zasedla 1. září do školních lavic, první téma, které vyučující nastolila, byla právě otázka dodržování pravidel. Učitelka Pavla připomenula pravidlo číslo jedna: *Když dospělí mluví, děti mlčí*. Následovala otázka adresovaná dětem:

vyučující: A proč to tak musí být? Eriku?

Erik: Abysme se slyšeli.

vyučující: Mirku.

Mírek neodpovídá, lehá si na lavici, ignoruje otázku. Hlásí se Vladka.

vyučující: Vladka.

Vladka: Abysme si neskákali do řeči.

Vyučující výrazem v tváři vyjadřuje očekávání jiné odpovědi.

vyučující: Vzpomeňte si, je to stejné i u zvířat, že mláďata musí poslouchat.

Bez hlášení vstupuje do diskuse Alice.

Alice: Abysme přežili.

vyučující: Bez hlášení, ale tak, výborně. Alice uhodila hřebík na hlavičku. Abychom přežili. I lev, kanec, kamzík nebo třeba žížala, i když u žížal je to asi ještě jinak, musí poslouchat ten mladší toho staršího, protože ten má více zkušeností. Koho nebaví poslouchat?

Hlásí se osm kluků z devíti a šest holek z dvanácti.

vyučující: Tak, ale je potřeba, abyste si zapamatovali, že poslední slovo patří vždycky mně nebo někomu z dospělých.

Terénní poznámky, první den ve škole s novou třídní učitelkou, 1. září 2005

Převážná část setkání v první den školního roku byla věnována vymezování pravidel. Vyučující označila za jejich původ a zároveň důvod k dodržování přírodu / přírodní řád. Dětem bylo vysvětleno, že děti musí poslouchat dospělé, stejně jako v přírodě mláďata poslouchají své rodiče. To proto, aby jim dospělí předali své zkušenosti, kterých mají více, protože zde žijí déle, díky čemuž jsou moudřejší a váženější. Tato zdokumentovaná interakce odkazuje na diskurzivní rámování vztahu žactva a vyučujících, který má být podroben pravidlům zajišťujícím a legitimizujícím hierarchii. Stejně rámování platí i v případě dichotomického a sociálně nerovného definování dvou pohlaví, jak ukáží dále. Toto rámování se opírá o naturalizaci diskurzu o nerovnostech, kdy je dětem předávána esenciální představa o sociálním řádu a sociálních strukturách. Existence pravidel je prezentována jako výsledek přírodních zákonů, nikoli jako aspekt sociálního života. Hierarchická distinkce mezi vyučujícími a žactvem je prezentována jako přírodní zákon, který není možno kritizovat ani měnit. Paní učitelka přichází do třídy se sadou již hotových pravidel,⁵ pravidla mají být na děti uvalena, aniž by žákyně a žáci měli možnost o nich vyjednávat, spolupracovat na jejich inovaci, vznést svoje nároky a požadavky. Legitimita nároku na dodržování pravidel spočívá už v samotném faktu, že pravidla předkládá vyučující, jejíž autoritu zaštiťuje instituce školy. Avšak vyučující chtěla opřít svůj požadavek dodržování pravidel o další pilíř, o naturalizaci této sociální konstrukce. Legitimita takového zdůvodnění se odvíjí od dichotomií příroda/kultura a skutečné/konstruované, v rámci

⁵ Později byl učiněn pokus o aktivní podíl dětí na tvorbě pravidel. Učitelkou byly vybrány dvě žákyně, které měly pravidla napsat na velký balicí papír. Avšak tato aktivita se změnila v pasivní přepisování paní učitelkou diktovaných pravidel nejdříve na malý papír, potom na tabuli a potom na velký papír.

kterých je to, co je označováno za přírodní či biologické, uznáno za skutečné, a tedy postaveno mimo možnost diskuze a relativizace [Fausto-Sterling 1992].

Ruku v ruce s naturalizací společnosti jde socializace přírody, tedy připisování sociálních významů chování zvířat a popisování jejich aktivit jazykem, který je ztotožňuje se záměrným jednáním lidí. Logika „naturalizace lidského a socializace přírodního“ představuje definici kruhem [Lišková 2007: 60]. Logice socializace přírody se chlapci a dívky učí už od dětství v příbězích, ve kterých se mohou identifikovat s antropomorfovanými zvířátky. Ta nakonec znají děti mnohem lépe než skutečný život zvířat.⁶ Při výuce využívá vyučující hojně příměrů společnosti k přírodě a vztahů mezi lidmi k vztahům mezi zvířaty. To jsem zaznamenala především v hodinách věnovaných tématu lidské sexuality, kdy vyučující při výkladu o partnerských a sexuálních vztazích odkazovala často na párek pískomilů, které třída chovala, či k jiným projevům chování zvířat.

Logika socializace přírody a naturalizace společnosti tedy obklopuje děti od narození. Vyučující po ní sáhla jako po osvědčeném receptu, jak odpovědět na otázku: *Proč se máme podřizovat dospělým?* K zachování stávajícího řádu slouží ideologické vysvětlení, které svede problém nerovnosti na přírodní zákony, tím nerovnost legitimizuje a ukončí další zpochybňování, protože sankcí za nedodržení může být i smrt. Tento koncept však vyučující nepoužívá vědomě ideologicky, naopak ho vnímá jako objektivní neutrální tvrzení.

Takto nastolená pravidla vymezují hranici mezi nadřazenými (vyučujícími) a jim podřízenými (dětmi). Tento přístup staví na socializačních a vývojových teoriích (Piaget, Kohlberg, Parsons a Bales ad.). Děti zde nejsou svéprávným subjektem, představují přírodní materiál, který je třeba pomocí pravidel zpracovat a přimět k poslušnosti tak, abychom jako společenství lidí přežili, aby společnost fungovala. Děti jsou „drženy na uzdě“ soustavou pravidel a tabu.

Vzdělávací proces je často samotnými pedagogy a pedagožkami popisován jako boj (džungle před tabulí), v němž proti sobě působí dvě síly – pořádkové gardy vyučujících proti přírodnímu živlu dětí, které je nutno zkrotit a umravnit. Socializační a vývojové sociologické a psychologické přístupy rozdělují lidstvo na ty, kdo mají práva, a na ty, kdo jich mají méně. Rozřazovacím kritériem je zde věk, který je, stejně jako gender (tuto paralelu rozvedu dále), konstruován právě za účelem legitimizace nerovností. Děti jsou bezpodmínečně podřízené vyučujícím,

⁶ Zvláště zajímavé jsou z tohoto pohledu večerníčkové příběhy z dílny Václava Chaloupka, který filmuje živá mláďata přímo v přírodě. Natočil už seriál o medvídátech, selatech divočáka, vydře, vlčatech a o přátelství štěněte loveckého psa s opuštěným mláďetem rysa ostrovida. Tyto příběhy působí dokumentaristickým dojmem, zdá se, že tvůrce jen zachycuje reálné dění v přírodě. Hrdinové a hrdinky těchto příběhů však nejsou o nic méně antropomorfovaní než jejich kreslení příbuzní. Chaloupek například začíná desetidílný seriál o selátkách slovy: „Když jsem je poprvé spatřil, nebyla o nic větší než dospělý ježek. Ta malá, ustrašená prasečí holčička vypadala jako beruška, zato kňourek byl odvážný jako Bivoj. Od jara až do konce léta jsem ty neposedy pozoroval a vy jste první, komu o nich vyprávím.“

mladší žáci a žákyně starším žákům a žákyním. Od těch, kdo jsou podřízeni, se očekává, že budou nadřizené pasivně respektovat. Toto uspořádání lze vnímat jako genderované, aniž by zde šlo o interakce mezi muži (s mužským genderem) a ženami (s ženským genderem). Mužský gender zde obsazují vyučující (paradoxně převážně ženy), které reprezentují pravidla, kulturu, moc a autoritu, ženský gender obsazují děti (chlapci stejně jako dívky), které jsou asociovány s přírodou,⁷ jež je kultivována vyučujícími (ženami s mužským genderem) a musí se podřídit jejich autoritě a moci. Jde o příklad toho, jak gender strukturuje mocenské vztahy bez návaznosti na konkrétní jedince rozdělené do pohlavních kategorií mužů a žen. To znamená, že gender se zde projevuje jako vlastnost sociální struktury, jako kvalita přiznaná držitelkám určité pozice v sociální struktuře, nikoli jako charakteristika společná osobám jedné pohlavní kategorie. Legitimizace nerovností z hlediska věku zde využívá stejných prostředků jako legitimizace genderových nerovností. To, co je asociováno s ženským genderem, má nižší status a omezenější přístup k moci než to, co je asociováno s genderem mužským.⁸

Věk se však propojuje s genderem nejen na úrovni symbolické při legitimizaci sociálních nerovností. Příslib vyššího statusu a moci asociovaných s vyšším věkem je zároveň jedním z nástrojů zvyšování konformity dívek a chlapců s tradičními generovými očekáváními. Dospělí se snaží dětem definovat distinktivní znaky toho, jak se chová dospělý jedinec, například že dodržuje pravidla (neběhá po chodbě, nepere se, nehází křídou, neničí školní majetek, nekřičí...). Tímto způsobem se vyučující snaží přesvědčit děti, aby pravidla dodržovaly. Za odměnu se, podle této logiky, stanou dospělými, neboť nabudou oněch distinktivních znaků, kterými se dospělí vyznačují. Za determinantu postavení v této hierarchii je považován věk. Děti má na uzdě udržet příslib, že se jednou stanou držitelkami stejných privilegií, kterých požívají dospělí vůči dětem. Dospělými se v této logice stanou o to dřív, čím dřív se naučí podřizovat pravidlům. Spoléhá se tedy na to, že děti neodhalí nekonzistenci mezi tvrzením o vyspělosti determinované věkem a definicí dospělosti založenou na schopnosti dodržovat pravidla (nikoli na věku).

A jak jsem předeslala v úvodu předchozího odstavce, mechanismus konstrukce „staršího“ jako vytouženého cíle, k němuž je třeba směřovat, napomáhá také genderové konformitě. Cahill [cit. dle West, Zimmerman 1987: 141] popisuje model náboru individuů do normálních genderovaných identit. Cahill tvrdí, že kategorizační praktiky jsou základem pro učení se femininnímu a maskulinnímu chování a pro jeho zvýraznění. Nejdříve jsou děti primárně zaujaté rozlišováním mezi sebou a druhými na základě sociálních kompetencí (co už velká holka / velký kluk smí, dokáže, dělá či nedělá, narozdíl od „nekompetentního“ „miminka“). Následně musí tento zájem nutně vyústit do opozice obsažené v klasifikaci „hol-

⁷ O ztotožňování ženy a přírody více viz např. Kiczková [1998].

⁸ V teorii nacházíme model pro toto členění například v konceptu genderového univerza Sandry Harding [1986].

ka/kluk“, která nastupuje namísto genderově bezpříznakové klasifikace „miminko“. Termín „miminko“ označuje děti, jejichž sociální chování je vyhodnocováno jako problematické a musí nad ním být ustaven dohled. Je v zájmu dětí, aby byly viděny jako sociálně kompetentní, což vyvolává jejich zájem o genderovou identitu. Oproti identitě miminka se dětem nabízí identita „velký kluk“ nebo „velká holka“ (nic mezi tím), přičemž jsou soustavně nenápadně poučovány o tom, že přihlášení se k identitě miminka je ostudou.

Thorne uvádí, že používání (genderovaného) ocenění „velký kluk“ či „velká holka“ začíná v rodině a pokračuje ve školce i v prvních školních letech. U starších dětí se následně vytrácí, vyučující však i potom pokračují v kladení rovnítka mezi zralé chování a genderované identity, používáním formálnějšího a ironického oslovení „dámy a pánové“. Thorne tvrdí, že častým používáním genderovaných oslovení při interakcích s dětmi vytvářejí dospělí z bytí dívkou či chlapcem ústřední hodnotu sebeidentifikace [Thorne 2004: 35]. Tím, že tyto kategorie asociují s dospělostí a za napodobování (genderované) dospělosti nabízejí odměnu v podobě moci, napomáhají genderově konformnímu chování.

Jak jsme si ukázali, na první pohled je nejzřetelnější osou nerovnosti ve škole právě věk, který je konstruován jako kritérium rozdělování na mladší a starší, přičemž starší mají moc nad mladšími. Důležitost kritéria věku může ovšem souviset s ochotou uchýlit se k genderové konformitě, neboť performovat distinktivní znaky dospělého muže či dospělé ženy přispívá v očích dětí k nároku na uznání jejich svobody a možnosti vymanit se z područí starších. V následující kapitole ukážu tento mechanismus blíže na příkladu žákyně Mariky.

II. 3. Etnicita/národnost a gender: vyjednávání pozice v kolektivu

V teoretických i výzkumných debatách na téma genderu a sociálních nerovností je diskutována otázka prolínání genderu i s dalšími kategoriemi, jako jsou třída a etnicita. Český kontext představuje z obou těchto hledisek mnohem homogennější prostředí než západní Evropa, která je dlouhodobě cílem emigrantů a emigrantek z celého světa a kde je společnost více diverzifikována i ve smyslu tříd. Během mého výzkumu nevystoupila na povrch nijak zásadně kategorie sociální třídy. Rodiče dětí se lišili výší vzdělání a jistě i výší příjmu (výše rodinného příjmu nebyla předmětem mého zkoumání), neměla jsem ale příležitost rozkrýt, jestli a jak se tyto nerovnosti promítají do fungování kolektivu a jak se kloubí s genderem. Jinak tomu bylo s kategorií etnicity a národnosti, které byly v sociálním životě 6.B výrazněji tematizovány, a pro mě tudíž uchopitelnější. Ve třídě byla jedna romská žákyně, Marika, a jeden žák ukrajinské národnosti, Jura. V následujícím textu předkládám analýzu souhry odlišné etnicity/národnosti a genderu, tak jak jsem ji zachytila během svého výzkumu.

Marika byla *bílá* ve všech ohledech: odstínem pleti, způsobem oblékání, chováním i jazykem. Ničím se na první pohled nelišila od svých spolužaček. Zprvu jsem netušila, že jde o Romku. Že je Romka, jsem se dozvěděla až v půlce listopa-

du. Tehdy se řešila kauza Maričiných neomluvených hodin, kdy Marika odešla během vyučování hlídat svou mladší sestru a vzala s sebou ještě jednu spolužačku. Učitelka udělila Marice i její kamarádce třídní důtku za neomluvené hodiny a svévolné opuštění budovy školy. O přestávce mně sdělila, že Mariku sice chápe a že ví, že u Romů⁹ je to jinak, ale že prostě musí důtku udělit, protože porušila pravidla a děti si nemůžou zvykat na to, že jim takové chování projde. Když jsem se od vyučující dozvěděla, že je Marika Romka, stal se pro mě její etnický původ klíčem k interpretaci některých událostí.

V rámci školního kolektivu byla Marika relativně oblíbená. Své dobré postavení podporovala stylem oblékání, který kopíroval módní trendy, a to ve větší míře, než tomu bylo u většiny ostatních dívek. Nosila trička odhalující břicho, velké výstřihy a podprsenky typu push-up, a používala make-up. Ostatní dívky se oblékaly mnohdy podobně, ale nedržely tento styl tak důsledně jako Marika. Marika byla vysoká, štíhlá a působila dojmem, že je starší než ostatní děti ve třídě. Na tomto místě považuji za důležité zmínit, že všechny tyto atributy jsem vědomě zaznamenala, až když jsem se dozvěděla, že je Romka. Nová informace o jejím romství způsobila selektivní zvýznamnění faktu, který jsem předtím registrovala, ale nezvýznamňovala. Předpokládám, že k podobnému zvýznamnění Maričiny sebezprezentace mohlo docházet i v očích třídy a vyučujících.

Maričinu image lze považovat za strategii, jak získat relativně dobré postavení v kolektivu i přes „etnický handicap“. Právě zdůrazněná femininita [Connell 1987: 183] spjatá s eroticky vyzývavým oblečením může být způsobem, jak se pokusit zajistit si popularitu v kolektivu. Sexuální atraktivita přefiltrovaná sítím romantiky zaměřené na heterosexuální vztahy je konstruována jako žádoucí vlastnost dívek a hodnota dívek je v kolektivu odvozována od toho, nakolik jsou (potenciálně) schopny realizovat heterosexuální vztah [McRobbie 1991: 94–104]. Benjamin a kolektiv analyzovali dívčí práci na fyzické atraktivitě a zapojování se do heterosexuálních vztahů jako nástroj inkluze [Benjamin et al. 2003]. Konformita s genderovými nároky vybavuje dívku distinktivními znaky dospělejšího individua (dospělé ženy), což je stav, po kterém děti v určitém smyslu touží a v jehož rámci obdivují ty, kdo vypadají dospěleji, jak jsme si ukázali v předchozí kapitole.

Tato sebestylizace do role sexuálního objektu má však z hlediska inkluze ambivalentní důsledky. Dívka musí balancovat mezi dvěma póly jako chytrá horákyň: ustrojená/neustrojená, umytá/neumytá, přijít/nepřijít, donést dar/nedar. Být sexy znamená působit dospěleji, ale zároveň obsahuje riziko zpochybnění dobré pověsti. Vzor určený k následování není jednoznačný. Dívka se musí stát ďábelskou pannou, tak jak ji na začátku své kariéry ztělesňovala Britney Spears, která v sexy saténových minitrenýrkách prohlašovala, že je panna a se sexem chce počkat do svatby. Správná míra smyslnosti a zdrženlivosti však není v rukou dívky samotné. Mírou totiž není zamýšlená image dívky, ale způsob,

⁹ Maričino romství je tedy definováno zvenčí tím, že tak byla vnímána a označována okolím, v tomto případě vyučující.

jakým ji hodnotí okolí. A jak už jsem uvedla, sama jsem začala připisovat význam Maričinu vzhledu, až když jsem zjistila, že je Romka.

„Dospělá“/sexy dívka také ztrácí nárok na ochranu, která jí náleží jako dítěti. Pozbývá status dítěte, tedy jedince sexuálně nevědomého, nevinného, bezbranného, kterého je třeba ochraňovat a pečovat o něj. Funguje zde obdobný princip, který popsala Valerie Walkerdine u dělnických dívek. Pro ně je erotizace dívčenskosti¹⁰ mnohem více ohrožující než pro dívky ze střední a vyšší třídy [Walkerdine 1997]. Stigmatizující etnicita tak může pro dívku znamenat ztrátu výhod, které jsou s ženským genderem spojovány, což dokládá následující diskuse nad výhodami a nevýhodami být klukem či holkou/ mužem či ženou.

vyučující: Seš ráda, že jsi ženské pohlaví? Baví tě být ženskou? Bezva. Koho nebaví být klukem? Koho nebaví být chlapem?

Kuba: Mě.

vyučující: Chtěl bys být ženskou?

Kuba: Jo. (smích třídy) V něčem ne, v něčem jo.

vyučující: Výborně. Pššš. Ticho. Proč?

Kuba: Protože holky, kdybych byl nějaká slušná holka, tak uměl bych líp psát a víc se učil.

vyučující: Aha, to je zajímavý.

Kuba: Nechtěl bych mít děcko.

vyučující: Nechtěl bys mít děcko, dobře. Mě zajímá, s holkama je spojována slušnost, víc se učí, hezky píše. Učíš se třeba líp než někteří kluci tady, Mariko?

Marika kroutí hlavou.

vyučující: Takže ne, učení to asi není.

Kuba: Já bych ale chtěl být nějaká slušná holka.

Transkript audionahrávky a terénní poznámky, rodinná výchova,
22. listopadu 2005

Ženský gender s sebou svým nositelkám přinášel tradičně na jedné straně sice nevýhodné, podřadné a závislé postavení, ale zároveň jim (alespoň teoreticky), garantoval jisté výhody v podobě ochrany a určitého zajištění.¹¹ V replice

¹⁰ Termín dívčenskosti v tomto textu označuje to, co u chlapců známe jako chlapectví či jinošství. Český jazyk nemá pro označení tohoto fenoménu v případě dívek běžně používaný ekvivalent, pomineme-li výraz panenství. Význam slova panenství je dnes ale posunut a nevztahuje se k symbolické reprezentaci očekávání spojených s dívkami určitého věku. Ústav pro jazyk český doporučuje v tomto případě užít sousloví „dívčí věk“. Dovolují si však přesto použít termín dívčenskosti. To proto, že „dívčí věk“ odkazuje spíše k fyzickému věku, nikoli k symbolickým reprezentacím s ním spojeným. Používání termínu dívčenskosti také koresponduje s feministickou praxí symbolického zvýznamňování fenoménů jazykem a kulturou zneviditelnovaných.

¹¹ Tyto výhody byly anulovány právě u etnických menšin, jak je to známo na příkladu otrokářského systému v Americe, kde černé otrokyně musely vykonávat těžkou práci,

uvedené výše vidíme, že Marika není jedním z žáků považována za „slušnou“ holku, a tudíž její pozice neobsahuje ty výhodné aspekty ženského genderu, které jsou s ním jinak spojovány. Na tomto místě můžeme také připomenout, že Marika jako téměř jediná dívka dostala kázeňský postih. Byla to právě ona, kdo dostal třídní důtku, přestože v interakcích s vyučujícími i spolužáky jsem ji vnímala jako typickou milou dívku, spíše tišší a nekonfliktní, na rozdíl např. od spolužačky Magdy, o které byla řeč výše. Ta měla také mnoho zameškaných hodin a jejich omluvení bylo v několika případech sporné. Magdě třídní učitelka několikrát důtkou hrozila, ale nikdy jí ji neudělila. Marika dostala důtku bez výstrahy, ihned po incidentu s neomluvenou hodinou. Jako na reprezentantku minoritního etnika, které je majoritou považováno za problémové, je na ni upřena větší pozornost a její prohřešky jsou klasifikovány přísněji, než je tomu v případě jejích neromských spolužaček, u kterých se kázeňské problémy neočekávají a naopak se počítá se vstřícností a mírností. Ukazuje se, že příslušnost ke stigmatizované etnicitě ruší ohledy stanovené genderovým řádem.

Vedle Mariky pak etnicko-národnostní homogenitu třídy zpestřoval žák ukrajinské národnosti Jura. Jura byl ve třídě chlapcem s nejlepším studijním průměrem a zároveň byl považován za nejhezčího kluka ve třídě. Těšil se velké oblibě u vyučujících i u svých spolužáků a spolužaček. Byl velmi sociálně zdatný a dokázal díky tomu překonávat rozpor mezi oblíbeností u vyučujících a oblíbeností v chlapeckém kolektivu. Chlapci si obdiv a popularitu vrstevníků a vrstevnic zajišťovali nezřídká provokací učitelky, což jim přinášelo na straně vyučujících minusové body. Jura však dokázal svou provokaci zaobalit takovým způsobem, že byl osten provokace dekodovatelný pouze pro spolužáky a nikoli pro vyučující. Při otevřených výtržnostech se měl vždy na pozoru, aby ho někdo z vyučujících neviděl. Pokud se například při honičkách o přestávce na blízku vyskytl někdo z vyučujících, Jura byl první, kdo si toho všiml a rychle zpomalil svoje pohyby a nasadil vážnou tvář, často s výrazem signalizujícím odsouzení zlobení jeho vrstevníků a vrstevnic. Jak jsem uvedla výše, tvořil Jura se svým kamarádem Kubou jedinou chlapeckou dvojici v řadě u okna, kde jinak seděly převážně samé dívky. Domnívám se, že zde neseděl zcela náhodou; toto místo bylo součástí strategie dobrého vycházení s vyučujícími a zajištění bezpečného místa v rámci kolektivu, tj. dál od chlapců, kteří často tropili výtržnosti a rádi se prali.

I v Jurově případě můžeme identifikovat jistou souhru genderu a etnicity. V monokulturním prostředí může být status cizince, imigranta z ekonomicky slabší země, nejen handicapem, tak jak je tomu obvykle v západních zemích Evropské unie. Punc cizokrajnosti může cizinci v očích českých dětí ve třídě zajistit i pozitivní hodnocení, a to především v případě, kdy tento cizinec nejeví viditelné známky deprivace, k jakým patří například obnošené šaty, submisivní

zatímco jejich bílé majitelky byly považovány z důvodů biologického uzpůsobení příslušnic ženského pohlaví za tělesně nezpůsobilé prakticky k jakékoli fyzicky i psychicky zatěžující činnosti.

chování, špatné zvládnutí jazyka apod. Toto byl i případ Jury, který ze svého původu těžil a v hodinách rodinné výchovy byl často tázán na poměry na Ukrajině a stával se středem pozornosti. Když se například hovořilo o oslavách různých svátků, Jura byl vyzván, aby vyprávěl o tom, jak se tyto svátky slaví na Ukrajině. Při hodině sexuální výchovy Jura vysvětloval, jak se pohlavní orgány nazývají v ukrajinštině. To využil k upevnění své pozice, jak v očích učitelky, tak v očích žáků. Na jednu stranu spořádaně odpovídal učitelce a jmenoval velké množství výrazů, za jejími zády dával zbytku třídy najevo, že učitelku napálil, protože si výrazy vymyslel.

Zaznamenala jsem však i interakce, ve kterých bylo zřejmé, že jeho postavení ve třídě je rizikové a může být za jistých okolností ohroženo právě z důvodu jeho odlišné národnosti. Svědčí o tom příhoda z konce školního roku, kdy se Jura nepohodl s Pavlem. Pavel se snažil vytvořit koalici s ostatními spolužáky, která by se Jurovi pomstila. Tuto koalici se snažil ideově zaštitit právě nacionalismem. Oprávněnost svojí agrese se v kolektivu snažil legitimizovat výroky typu: *Ukrajinci ať táhnou na Ukrajinu. Zmlátit Ukrajince. On tady nemá co dělat*, apod. Domnívám se, že právě rizikové postavení Jury přispělo k tříbení jeho sociální inteligence. Proto byl tak velmi zdatný a ostražitý v sociálních interakcích. Kořeny jeho zběhlosti v komunikaci a schopnosti vymluvit se šikovně z každé, pro něj rizikové, situace, které jsou obvykle připisovány spíše dívkám, vidím právě v jeho národnostní odlišnosti, která působila jako potenciální důvod ohrožení. Jura dokázal vždy dobře odhadnout situaci, byl mistr komunikace a spojenectví na všech frontách, tj. mezi vyučujícími i spolužactvem, což ho proti podobným útokům mohlo pomoci bránit. Relevantní pro genderovou analýzu je fakt, že vlastnosti typicky spojované především s dívkami, v tomto případě komunikativnost a vysoká sociální inteligence, mají původ situační. Situace, ve které se Jura ocitl jako jediný představitel odlišné národnosti v české třídě, tedy situace určitého sociálního znevýhodnění, ho přiměla vypěstovat si vlastnosti, které ho ochraňovaly proti rizikům s ní spojeným.

Marika i Jura měli to štěstí, že jejich rodinné zázemí jim poskytlo zdroje (v oblasti materiální i v oblasti sociálních dovedností), které jim umožnily obstojné začlenění do dětského kolektivu. V případech obou dětí s odlišnou etnicitou/národností můžeme sledovat souhru této kategorie s kategorií genderu. V případě Mariky jde o vyhrocenou konformitu s určitým aspektem stereotypních genderových požadavků¹² (femininita orientovaná na atraktivní vzhled a orientovaná na heterosexuální vztahy). Ta jí na jedné straně zajišťuje kredit v kolektivu vrstevnic a vrstevníků, na straně druhé však generuje předsudky tradičně spojované s ženským genderem, tj. především odsudek přílišné sexualizovanosti ženského těla a zpochybnění intelektuálních schopností, což je pro ni problematické především ve vztahu s vyučujícími. Jurovi, v jistém smyslu, poskytuje odliš-

¹² Stereotypní rozdělování vlastností na mužské a ženské můžeme najít například u Parsonse [Parsons, Bales 1955: 46, 51], jejich analýzu například u Connell [1987: 183–188] nebo u Harding [1986: 18].

ná národnost určitou výhodu, protože díky riziku, které skýtá, rozvíjí i ty stránky osobnosti, které by jinak mohly být u něj jako u privilegovaného příslušníka mužského pohlaví nedostatečně rozvinuty.

III. Závěr

Ohnisko mé výzkumné pozornosti bylo zaměřeno na gender. Při vstupu do školy jsem si však nemohla nevšimnout dalších os nerovnosti, podle kterých se strukturuje život ve škole i v jednotlivých třídách. Přestože jsem si vytkla za cíl studovat reprodukci genderu, podrobila jsem analýze i další kategorie, etnicitu a věk. Ukázalo se, že lze nalézt paralely mezi tím, jak jsou tyto kategorie konstruovány a zároveň považovány za přirozený základ sociálních nerovností. Věk, stejně jako gender, je dětem prezentován jako přírodní fakt se sociálními důsledky, k nimž patří například přístup k moci. Za různými sociálními kategoriemi stojí stejná logika jejich fungování, což posiluje jejich legitimizační funkci při ospravedlňování nerovností.

Tyto kategorie se také navzájem protínají a kloubí v interakcích a jednání osob, které jsou jejich nositelkami/nositeli. Pro děti představuje dospělost idealizovaný cíl, stav, v němž dosáhnou větší svobody a moci. Děti mohou využívat různých znaků dospělosti k tomu, aby si zajistily zvýšení svého statusu už nyní. Tato strategie zároveň podporuje genderovou konformitu, neboť dětem se nabízejí genderované vzorce dospělosti. Po ruce mají především chování rámované hegemonní maskulinitou a zdůrazněnou femininitou [Connell 1987: 183], což jsou vzorce s jasnou dimenzí mocenských vztahů. Pro dívky i chlapce se v nich skrývá návod na to, jak získat přístup k moci, ať již přímý, či zprostředkovaný. Viděli jsme na příkladu romské žákyně, jak se zvláště pro dívku s marginalizovanou etnicitou stává tato strategie pastí. Na jedné straně zdůrazněná femininita funguje jako strategie upevnění statusu romské dívky v kolektivu, na straně druhé může její erotizovaná složka způsobit, že dívka bude hodnocena negativně, protože nedostojí představě o tom, co je to „slušná“ dívka. Možnost vybalancovat tuto strategii způsobem, který zajistí, aby si dívka udržela popularitu, ale nebyla považována za neslušnou a vulgární, není v její rukou. Záleží na tom, jak její projevy bude číst okolí.

Analýza také ukázala, jakým způsobem se gender projevuje, aniž by byl navázán na konkrétní individua zařazená do pohlavních kategorií. V interakcích mezi vyučujícími a žactvem získávají mužský gender vyučující bez ohledu na pohlaví, ženský gender děti, opět bez ohledu na pohlaví. Zpětně se tento fakt zrcadlí v tom, že na ženy je mnohdy nahlíženo jako na děti (vyžadují ochranu, není jim přiznána autorita apod.). Podobný mechanismus fungoval i v případě odlišné národnosti. Ukrajinská národnost představuje „to druhé“, jehož funkcí je potvrdit samozřejmost subjektu. Simone Beauvoir napsala, že muže nikdy nenapadne, aby se definoval jako příslušník určitého pohlaví; že je muž, se rozumí samo sebou [Beauvoir 1966: 9]. Stejně je tomu s českou národností v české škole.

Ta je zde neviditelná, nezvýznamňovaná, jde o samozřejmý zamlčený předpoklad. Mít českou národnost není nic zvláštního, zatímco ukrajinská národnost je neustále připomínána jako odlišnost. To se ukazuje například v situacích, kdy učitelka mluví o tom, jak se slaví určité svátky („normálně“), a pak se ptá, jak se slaví na Ukrajině (což v sobě navíc skrývá předpoklad toho, že všichni „Češi“ slaví svátek stejně). Chlapec s odlišnou národností byl v tomto smyslu v kolektivu dětí s českou národností nositelem ženského genderu, což se symbolicky projevovalo jeho místem v zasedacím pořádku (v jinak dívkami obsazené řadě u okna) a také tříbením některých dovedností, které jsou jinak asociovány spíše s dívkami, jako je komunikativnost či vysoká sociální inteligence, jež mohl využít ke snížení rizik spojených se svou pozicí imigranta. Jako žák s jinou než českou národností nemohl spoléhat pouze na hegemonní maskulinitu, která byla příslušností k jiné národnosti oslabena. Pro upevňování pozice v kolektivu musel sáhnout i po dalších zdrojích.

První analytická kapitola článku ukázala, že gender nelze vnímat jako opozitně dualistický. Gender není něco, co rozčleňuje školní třídu na dvě skupiny (chlapců a dívek). Gender není nic stabilního, nic, co by determinovalo identitu dětí jako dívčí či chlapeckou, s pevně danými konsekvencemi této identity pro jejich chování a interakce. Chlapci a dívky vytvářejí pomyslné kontinuum vlastností, avšak ani toto kontinuum nelze vnímat jako stabilní a neměnné. Gender je něco, s čím děti aktivně pracují a co v různých situacích různě akcentují. Do jejich jednání i představ se otiskují normativní genderová očekávání, která však jejich životy nedeterminují. Pokud se jedinec genderovému řádu výrazně vymyká, riskuje vyloučení z třídního kolektivu, jak jsme to viděli na příkladu Vítka. Příklad Magdy zase ukazuje možnou strategii balancování mezi genderovou konformitou a nekonformitou. Příběhy těchto dvou dětí, mírného a tichého Vítka a divošky Magdy, otvírají otázku možností subverze a změny genderového řádu. Generově nonkonformní dívka přihlášením se k maskulinním hodnotám a znehodnocováním femininních potvrzuje stávající hierarchie. Nonkonformní Vítek je ve své podstatě mnohem větším ohrožením pro existující status quo než nonkonformní Magda. Proto také zaujímá na rozdíl od Magdy, která se těší v kolektivu vysokému statusu, marginální postavení. Tím ovšem nechci říci, že změna není možná. Právě pozornost věnovaná těmto aktérům a aktérkám operujícím na pomyslných genderových hranicích a porozumění jejich motivacím a strategiím, může představovat potenciál např. pro vytváření genderově citlivé pedagogiky, která by měla být schopna identifikovat pluralitu genderových identit a pracovat s nimi.

Poznámka k transkripci

Kuba: Jo. (smích třídy) V něčem ne, v něčem jo.	v závorce kontextuální informace, nikoliv výpověď mluvčí/ho
To (...) je fakt hnusný, smradlavý, to je strašný, jo.	tři tečky v závorce označují vynechanou výpověď mluvčí

LUCIE JARKOVSKÁ vystudovala sociologii na Masarykově univerzitě, kde v současné době působí jako asistentka oboru genderových studií na katedře sociologie Fakulty sociálních studií. Věnuje se výzkumu v oblasti genderové socializace a genderových aspektů školství. Působí také jako lektorka v oblasti genderově citlivé pedagogiky.

Literatura

- Acker, Joan. 1991. „Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations.“ Pp. 162–179 in Judith Lorber, Susan A. Farrell (eds.). *The Social Construction of Gender*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Beauvoir, Simone. 1966. *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis.
- Benjamin, Shereen, Melanie Nind, Kathy Hall, Janet Collins, Kieron Sheehy. 2003. „Moments of Inclusion and Exclusion: Pupils Negotiating Classroom Contexts.“ *British Journal of Sociology of Education* 24 (5): 547–558.
- Connell, Raewyn W. 1987. *Gender and Power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Davies, Bronwyn. 2002. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Davies, Bronwyn. 2006. „Identity, Abjection and Otherness. Creating the Self, Creating Difference.“ Pp. 72–90 in Madeleine Arnot, Martin Mac an Ghail (eds.). 2006. *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge.
- Fausto-Sterling, Ann. 1992. *Myths of Gender: Biological Theories about Women and Men*. New York: BasicBooks.
- Fenstermaker, Sarah, Candace West (eds.). 2002. *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*. New York, London: Routledge.
- Foucault, Michel. 2000. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Goffman, Erving. 1961. *Asylums*. New York: Doubleday Anchor.
- Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Heitlingerová, Alena, Zuzana Trnková. 1998. *Životy mladých pražských žen*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kiczková, Zuzana. 1998. *Príroda: vzor žena!? Hľadanie alternatív v ekofeminizme*. Bratislava: Aspekt.
- Lišková, Kateřina. 2007. *Analýza feministického antipornografického diskursu*. Disertační práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykova univerzita.
- Maynard, Mary, June Purvis (eds.). 1994. *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis.
- McRobbie, Angela. 1991. *Feminism and Youth Culture*. London: Palgrave Macmillan.

- Parsons, Talcott, Robert F. Bales. 1955. *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, IL: Free Press of Glencoe.
- Nedbálková, Kateřina. 2007. „Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum.“ Pp. 112–125 in Roman Švaříček, Klára Šedová et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Pipher, Mary. 1996. *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*. New York: Ballantine Books.
- Reay, Diana. 2006. „Spice Girls‘, ‚Nice Girls‘, ‚Girlies‘, and ‚Tomboys‘: Gender Discourses, Girls‘ Cultures and Femininities in the Primary Classroom.“ Pp. 117–130 in Madeleine Arnot, Mairtin Mac an Ghaill (eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge.
- Roberts, Helen (ed.). 1997. *Doing Feminist Research*. London: Routledge.
- Sadker, David, Myra Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Toronto: Simon & Schuster.
- Spindler, Georgie D., Louise S. Spindler. 1987. *Interpretive Ethnography of Education: at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Šmausová, Gerlinda. n.d. *Láska jako práce*. (rukopis)
- Thorne, Barrie. 1987. „Re-visioning Women and Social Change: Where Are the Children.“ *Gender & Society* 1 (1): 85–109.
- Thorne, Barrie. 2004. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Walkerdine, Valerie. 1997. *Daddy’s Girl. Young Girls and Popular Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- West, Candace, Don H. Zimmermann. 1987. „Doing Gender.“ *Gender & Society* 1 (2): 125–151.
- Yin, Robert K. 2005. *Introducing the World of Education. A Case Study Reader*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Zimmerman, Don H. 1978. „Ethnomethodology.“ *The American Sociologist* 13 (1): 6–15.