

další sociální instituci, která se výrazně podílí na socializaci dítěte, ve smyslu začlenování dítěte do společnosti. Součástí toho, co se v rámci školního vyučování odehrává, je i proces umísťování dětí na pozice v oné struktuře. Škola představuje obvykle pro děti první velký krok z domova a poskytuje jim vhled do světa dospělých a jejich očekávání (Beal 1994: 154).

Můj výzkum se soustředí na každodenní interakce uvnitř školní třídy, tedy na mikroúroveň dění ve škole. Avšak nelze opomenout, že tento život se odehrává uvnitř instituce, která je součástí struktury společnosti. Hodnoty a normy systému, jehož je škola součástí, podmiňují hodnotovou orientaci vzdělávajícího systému. Jan Keller a Lubor Tvrďý uvádějí, že kdysi představitel školy jakýsi chrám vědění, byla exkluzivní institucí dostupnou pouze úzké elitě vyvolených (Keller, Tvrďý 2008). V moderních demokratických společnostech došlo k zeskolnění společnosti (Illich 2001) a vzdělání je považováno za lék na všechny společenské neduhy, má sloužit ke zvýšení životního standardu obyvatel a konkurenceschopnosti národních ekonomik, má „sloužit jako výrah, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel dostanou o několik pater výše v sociální struktuře, stanou se pevnou součástí širokých a v blahobytu žijících středních vrstev“ (Keller, Tvrďý 2008: 23). Hlavním aspektem, který je v současné době vzdělávání akcentováno, je aspekt ekonomický, a to jak z hlediska významu individuálního (kdo se vzdělává, bude se mít dobře), tak významu celospolečenského (zvvyšování vzdělanosti obyvatel má vést ke zvyšování HDP).

Za hlavní funkci školy je většinou vyučujících i rodičů považováno „vzdělávání“, tj. předávání znalostí a dovedností využitelných k dalšímu vzdělání a následné profesi. Potvrzují to i průzkumy zaměřené na to, jaká důležitost je přikládána různým předmětům. Jak uvádí Eliška Walterová a Karol Černý, význam humanitních předmětů (sociální vědy, umělecká výchova, občanská výchova), ale i tělocviku, je ve srovnání s výukou přírodovědných a technických předmětů a jazyků podceňován,²⁰ což je podle autorů dáno především „instrumentálním“ chápáním vzdělání (Walterová, Černý 2006: 65). Dochází k marketizaci školství, kdy se hlavním požadavkem kladeným na školy stává to, aby na pracovním trhu dodala adekvátně připravené jedince. Cílem vzdělávání má být kultivace v první řadě profesně uplatnitelných jedinců, už menší důraz je kladen na další hodnoty, jako např. výchova k občanské angažovanosti či otázka kvality života apod.

Prostřednictvím zdůrazňování principů meritokracie je jedinec činěn zodpovědným za svůj vlastní úspěch. Škola je pak volána k odpovědnosti za ekonomický úspěch státu. Pokud se absolventů a absolventek určitého oboru

nedostává, nebo jich naopak přebývá, je to považováno za selhání školství. Pokud jedinec na cestě za vyšším vzděláním neuspěje, popřípadě pokud dleponuje vzděláním, se kterým obtížně hledá uplatnění, je to považováno za jeho selhání. V rámci mocenských vztahů dochází k přelévání odpovědnosti vždy na slabší element. Školství se neodvazuje sebevědomě povstat proti ekonomické moci a říci, že trh a průmysl není všechno. Jedinci je vštěpován pocit viny za jeho selhání, přičemž se neberou v úvahu strukturální nerovnosti, které může individuům ze své pozice jen velmi obtížně ovlivnit.

Taková hodnotová orientace ve vzdělávání má své důsledky i z hlediska genderové reprodukce. Madeleine Arnot a Martin Mac an Ghaill mluví o tom, že prostřednictvím neoliberalních reforem ve vzdělávání, ke kterým došlo např. ve Velké Británii, USA a Austrálii a které přinesly vyšší míru marketizace a komodifikace vzdělávání, došlo k remaskulinizaci školství a k upevnění mužské nadvlády prostřednictvím zpřísnění disciplíny a dozoru nad jedinci na úkor progresivních či demokratických tendencí zaměřených na dítě a na úkor snah o zajištění rovnosti příležitostí (Arnot, Mac an Ghaill 2006). Škola je tlačena k tomu, aby se stala továrnou na výrobu vhodné pracovní síly, společenský akcent na školu jako instituci přispívající k sebezrovoji a rozvoji společenského well-being slábně. Otázka eliminace nerovnosti se dostává do pozadí, popřípadě je modifikována tak, aby odpovídala diskursu výkonu a mezinárodní hospodářské soutěže. Agenda rovných příležitostí se přizpůsobila výkonovému diskursu,²¹ zatímco otázky sociální spravedlnosti byly vyřešeny na okraj (Arnot, Mac an Ghaill 2006).

Na úrovni individuální pak přesvědčení o fungování společnosti na meritokratických základech vede k oslabování legitimity snah o zmírnění nerovnosti, neboť se má za to, že nerovnosti jsou důsledkem individuálních zásluh či proher. Vzdělání samo o sobě a jedincův výkon v něm má být nástrojem sociální mobility. Avšak mnohé výzkumy a mnozí teoretikové a teoretičky ukazují, že princip meritokracie není zárukou demokratického ducha školství, ve kterém mají všichni stejnou šanci na úspěch a v němž tak záleží jen na výkonu, který podají. Pierre Bourdieu a Jean-Claude Passeron uvádějí, že školství absolventskými diplomami jen potvrzuje výsadní postavení elit (Bourdieu, Passeron 1977). Ulrich Beck upozorňuje na fakt, že ve společnostech s masovými vzdělávacími systémy v současnosti dochází k tomu, že vzdělanostní kvalifikační kritéria pro profesně výhodné pozice splňuje tak velké množství kandidátů, že kritéria selekce, jakými jsou pohlaví, etnicita,

²¹ To jest důvodem pro rovnost nejsou demokratické ideály, úsilí o důstojnost jedince či vyvážení se z feudálních vazeb předurčenosti k určitému osudu, ale je to přesvědčení, že např. podpora žen v tzv. mužských oborech povede k větší ekonomické efektivitě a zvyšování HDP.

náboženské smýšlení, která měla být původně vzděláním překonána, nabývají na novém významu. Při výběru mezi formálně stejné kvalifikovanými kandidáty se tyto kategorie znovu uplatňují a unikají tlakům nutícím ke zdůvodnění (Beck 2004: 249). Výše uvedená představa o vzdělávacím systému jako o jednoduchém sociálním výřahu, který funguje pro každého stejně, se ukazuje být neudržitelná. Struktura vzdělávacího systému odráží strukturu sociálních nerovností včetně genderových, a ty jsou prostřednictvím tohoto systému vštěpovány akterkám a akterům a dále se reprodukcují.²² Mobilitní potenciál školy se zdá být vyrovnávacím mechanismem šancí žen a mužů, avšak vezmeme-li v úvahu realitu reprodukce genderových nerovností, musíme konstatovat, že škola tyto nerovnosti nejen reprodukuje, ale i legitimizuje (Jarkovská, Lišková 2008).

K genderové reprodukci dochází na různých úrovních. Výše jsem popsal, jakým způsobem se promítá do oblasti vzdělávání makropoliticko-ekonomická situace. Gender je dále reprodukován i uvnitř instituce školy. Zde dochází k reprodukci genderované struktury tohoto odvětví, tj. jak k vertikální, tak k horizontální segregaci žen a mužů, a to jak na úrovni učitelské, tak mezi studujícími. Výzkumná pozornost je z tohoto hlediska věnována zastoupení dívek/žen a chlapců/mužů mezi studujícími, a to podle stupně a oboru studia, a zastoupení žen a mužů mezi vyučujícími, také podle stupně studia a oboru (Smetáčková 2005) a rovněž z hlediska odměňování (Pavlík, Smetáčková 2006). Na reprodukci genderu se podílí také politika prosazovaná v této oblasti (Maguire 2006). V nich může docházet k reflexi genderových témat, nebo naopak k jejich znevíděňování. Součástí obecnějších politik je také utváření formálního kurikula a osnov a s tím související podoba používaných učebnic a dalších výukových materiálů. Genderové zatížení kurikula, tedy náplně záměrného učiva, spočívá v tom, co je v rámci něj prezentováno a co chybí, přičemž nepřítomnost je v intencích genderové problematiky často signifikantnější než přítomnost (Moravcová-Smetáčková 2004: 29). Kurikulum je výsledkem práce týmů, které provádějí výběr faktů z jednotlivých oborů do učebních osnov. K tomuto výběru vždy dochází v určitém společenském kontextu a odráží se v něm i složení příslušných pracovních týmů. Nutné se proto do školních osnov vrtiskuje genderovanost celého společenského systému, který ovlivňuje, nakolik budou či nebudou vnímány

jako nástroj pro zachování statu quo a nakolik budou podléhat genderovým stereotypům. Pro genderovou analýzu vyučovacího procesu a celého vzdělávacího systému je z hlediska osnov nutno sledovat výběr a strukturu učiva, příklady a ilustrace a také jazyk, jakým je učivo zprostředkováno. Jazyk hraje významnou roli nejen v učebnicích a dalších materiálech, které můžeme považovat za součást kurikula, ale samozřejmě i při pedagogické komunikaci, která byla uvedena výše. Sexismus v jazyce používaném ve školách se stává zvláště nebezpečnou zbraní, namířenou proti dětem obojího pohlaví, přičemž její nebezpečí spočívá především v nereflekтованosti významu jazyka a způsobu jeho používání.

Vedle formálního kurikula je součástí vyučování také tzv. skryté kurikulum. To souvisí nejen s genderovou reprodukci, ale s reprodukci sociálních nerovností ve vzdělávacím systému obecně. Věnoval se mu např. Basil Bernstein (1975), který poukázal na to, že kromě informací vztahujících se k předmětu (instrukční registri) dochází ve vyučování k využívání forem řeči, které jsou považovány za správné (regulativní registri). Bernstein rozlišil omezený a rozvinutý řečový kód, kdy omezeným řečovým kódem disponují děti z nižších sociálních vrstev, zatímco děti ze středních vrstev, stejně jako vyučující, používají rozvinutý řečový kód, což vede vyučující k preferenci dětí ze stejné sociální vrstvy. Tím dochází k reprodukci sociální nerovnosti prostřednictvím školství, které by naopak mělo tyto nerovnosti překonávat. Avšak nejen omezený řečový kód reprodukuje nerovnosti: v rámci školní konverzace si také účastníci a účastnice osvojují určité pozice a styly, které jsou potvrzovány širší společností. Tyto dva typy lecke jsou tím, co Pierre Bourdieu a Jean-Claude Passeron (1977) nazývají praxým účelem vzdělávání: reprodukovat stávající sociální systém a připoutat studující k příslušným sociálním pozicím. Skryté kurikulum, tedy jakýsi vedlejší produkt záměrné výuky, má i své genderové aspekty. Manželé Sadkerovi uvádějí, že přestože sedí dívky i chlapci ve stejné třídě, čtou stejně učebnice a poslouchají stejně vyučující, dostává se jim rozdílného vzdělání (Sadker, Sadker 1994). K uplatňování skrytého kurikula může docházet prostřednictvím toho, co lze přecíst mezi řádky vykládané látky,²³ a také prostřednictvím pedagogické komunikace, tedy interakcí mezi vyučujícími a žáky/žákyněmi. Vyučující jsou většinou přesvědčeni, že jednají s dívkami a chlapci stejně, avšak výzkumy probíhající v západní Evropě a USA v posledních několika desetiletích ukázaly, že tomu tak není (Basow 1998; Sadker 2000). Výsledky těchto výzkumů odhalily, že interakce učitelů a učitelk s dětmi se liší v závislosti na tom, zda jednají s dívkami či chlapci. Od základní školy po vysokou je pravděpodobnější, že žákyně a studentky

²² Feministky druhé vlny upozornily na opomíjení dívek a jejich zkušenosti ve vzdělávání (Belotti 1975; Spender 1982), avšak tento dichotomizující přístup dělit třídu na progresivní chlapce a tiché a pasivní dívky byl dále podroben kritice za to, že starí na biologických rozdílech pohlaví (Connell 1987), opomíjí otázky rasy, třídy a sexuality. Valerie Walkerdine např. ukázala, že vzdělání těchto dívek z dělnické třídy k přijetí buržoazní femininity a od přijetí této středostavovské identity se odvíjí jejich možnost vzestupné sociální mobility (Walkerdine 1996; Walkerdine, Lucey, Melody 2001).

²³ Jak si to ukážeme v kapitole II. 4. v analýze sexuální výchovy.

budou méně viditelnými členy třídy (Belotti 1975; Spender 1982). Vyučující s nimi budou vstupovat do interakcí méně často, chlapcům budou klást sofistikovanější otázky, budou jim věnovat více času a dávat jim kvalitnější zpětnou vazbu (Sadker, Sadker 1994). Chlapci budou častěji chváleni za intelektuální výkony, zatímco dívky za pilnost, způsobnost a upravený zevnějšek. Chlapci budou na základní škole častěji vystavováni trestním postihům. Interakce vyučujících s žactvem ovlivňuje také přesvědčení, že chlapci dospívají později než dívky, což vede k větší toleranci k chybám a ke špatným studijním výsledkům chlapců. Dívky, a to především ty nadané, s vysokými studijními ambicemi, jsou svázány strachem z toho, aby neudělaly chybu, která by nebyla pedagogem vnímána jako ojedinelé šlápnutí vedle, ale byla by vnímána jako důkaz jejich intelektuální nedostatečnosti (Herrmann 2000).

S tím úzce souvisí i rozdílné studijní výsledky chlapců a dívek. Výzkumy poukazují na to, že dívky dosahují lepších známek, zatímco při měření znalostí vykazují lepší výsledky spíše chlapci, a to především v přírodovědných a matematických testech. Závěry těchto výzkumů jsou však problematické, neboť samy nástroje, které používají, mohou být genderově zkreslující (Moravcová-Smetáčková 2004: 29). Problematická je také interpretace těchto závěrů, která často využívá biologických vysvětlení rozdílu v naměřené inteligenci chlapců a dívek, i když v posledních letech je velká pozornost věnována právě odlišnosti pedagogických praktik orientovaných na dívky či chlapce. Méně pozornosti je však stále upřeno na školní výsledky jakožto součást genderové identity, tedy na skutečnost, že studijní výkony mohou být projevem toho, že dítě hraje svůj gender.²⁴

Některé výzkumy poukazují na to, že rozdílné nejsou rozumné schopnosti dívek a chlapců, ty jsou vyrovnané, ale rozdílné výsledky spočívají spíše v odlišné psychologické vyrovnanosti, samostatnosti, adaptabilitě a schopnosti soustředit se (Oakley 2000). V posledním desetiletí se pozornost politiků, veřejnosti i výzkumníků/nic obrací k výsledkům chlapců. Ukazuje se, že chlapci mají horší výsledky ve všech školních předmětech, jsou náchylnější k předčasnému zanechání studia, školy jsou zaplaveny agresivitou a fyzic-

²⁴ O podobných zkušenostech mluvíly také ženy v mém magisterském výzkumu (Jankovská 2003). Jedna uvedla, že nadsbývá nepoužívala cízí slova, která znala, nebo neopravovala spolužáky, kteří tato cízí slova vyslovovali nespřávně (např. permanentka) jako permanentka), aby na sebe neupozorňovala a nevybořovala z řady. Další zase uvedla, že se naschovála na střední škole neučila, protože její dobré výsledky na škole základi jí vynesly pověst šprtky. Uslavala proto v podstatě o špatné známky, které jí mohly přinést uznání v kolektivu. Roštěatví a benevolentní přístup ke studiu by mohly být tradičně vnímány spíše jako bližší chlapckému genderu, ale uvedené příklady dokládají, že se mohou stát i programem pro naplňování genderu dívčího – riziko obvinění ze šprtství je vyšší u dívek, jejichž úspěch je častěji přičítán pili než přirozené inteligenci. V kombinaci s přesvědčením vyučujících o tom, že dívky dospívají dříve a jejich výsledky představují strup, kam se mohou záklkně dostat, je pro dívky zvláště nebezpečné.

ky m násilím páchaným záky (nikoli záklmými). Jak uvádí např. Michael Kimmel (2001), není pochyb, že jde o závažný problém, avšak je pozoruhodné, čemu a komu je dáván za vinu. Tyto fenomény jsou přičítány na vrub krize maskulinity v prostředí školy, která je zapříčiněna feminizací školství. Arnot a Mac an Ghaill (2006) poukazují na to, že dívky školní úspěchy a vysoké skóre v testech nejsou považovány za důvod k oslavě, ale stávají se důvodem k panice nad tím, proč jsou výsledky chlapců najednou horší. Podotýkají také, že rozhořčení nad selháním chlapců jako zobecněné kategorie a přání podniknout sociálněpolitické kroky pro to, aby chlapci dívky opět dohnali, nereflektuje skutečnost, že někteří chlapci z privilegiovaných sociálních a etnických skupin stále excelují a mají zajištěnou prosperitu jak ve škole, tak později na pracovním trhu. Autoři vyzývají k subtilnější analýze, která ukáže, které dívky a kteří chlapci jsou úspěšní a kteří naopak selhávají. K podobným závěrům dochází i Iva Šmídová (2008), která poukazuje na dimodální status vzdělávání u chlapců:

„Pro chlapce silněji než pro dívky platí efekt otevírajících se nůžek – ti dobří stoupají strmě nahoru a ti horší se nechtví. Mladí muži na rozdíl od mladých žen stoupají až na samý vrchol společenského žebříčku (měřeno nejen kulturním, ale i materiálním statusem, Tuček 2000). Přesto platí, že mladí muži s nižším vzděláním tvoří významnou část nezaměstnaných a, lepší se na ně i další sociálně problémové situace. Ukazuje se, že velkou roli zde hraje sociální postavení – sociálně-ekonomický status původní rodiny – a genderové tradiční linie, otcová vzdělání a vzor pro syny, jež neplatí pro dcery.“ (Šmídová 2008: 23)

Diane Reay upozorňuje, že přes převládající zájem zaměřený na úzké, jedno-duše měřitelné vzdělanosti výsledky zahrnuje vzdělávání ve škole mnohem širší znalosti než ty, které je možno měřit ve standardizovaných testech. Ačkoli testy ukazují, že dívky jsou ve vzdělávání úspěšnější než chlapci, zdá se, že se dívkám i chlapcům ve škole dostane mnoho z těch starých genderových lekcí, které působí proti genderové rovnosti (Reay 2001). Dívky, ačkoli se od sebe v mnoha sociálních a individuálních ohledech odlišují, jsou institucemi vzdělávajícího systému serializovány²⁵ jako ženy, a tudíž jsou od nich očekávány jiné výkony (a ty jsou dále jinak zduvodňovány a jinak oceňovány) a jiné profesní a životní volby než od chlapců. V tomto smyslu představuje vzdělávající systém jeden z nejmocnějších genderovacích mechanismů ve

²⁵ Pojem serializace zavádí Iris Marion Young (1997), která definuje sérii jako sociální kolektivitu, jejíž členstvo je sjednoceno pasivně, tedy nikoli jako sociální skupina, kterou tvoří sebevědomí příslušníci/příslušnice.

společnosti (Jarkovská, Lišková 2008), neboť motivuje utváření tradičních genderových identit.

Genderově citlivá škola

Feministický přístup ve vědě znamená vědomé přihlášení se ke společenské angažovanosti, jako je především snaha o zmiňování genderových nerovností a odstranění diskriminace na základě pohlaví. V oblasti vzdělávání se požadavek rovnosti dívek a chlapců stal legitimním i z hlediska státního zájmu a stal se součástí priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Problém ovšem nastává při realizaci této priority, a to nejen z toho důvodu, že ve státních službách neseexistuje dostatek odbornic a odborníků na toto téma. Otázkou je i to, co je to genderově citlivá pedagogika a jakými metodami by se konkrétně měly rovné příležitosti dívek a chlapců prosazovat.

V západních zemích se již od 70. let 20. století uplatňuje tzv. nesexistické vzdělávání, které se opírá o teorii rolí. Jeho cílem je resocializovat děti k nesexistické existenci prostřednictvím modelování nesexistického chování, nabídkou nesexistického kurikula – učebních materiálů (knihy, obrázky, texty) – a používáním nesexistického jazyka a rozvíjením nesexistických způsobů myšlení. Je založeno na předstávě, že dětem je třeba prezentovat nesexistické role. Děti mají být obklopeny obrázky holek hrajeících fotbal, kluků vařících v dětské kuchyňce, mužů, kteří se starají o miminka, a žen pracujících na prestižních pozicích. Děti mají být vedeny k tomu, aby si hrály ve smíšených skupinách, aby se chlapci nevyhýbali dívkám a naopak, a mají být osvobozeni od normativního tlaku genderových stereotypů. Tato rolová rozmanitost má vést k tomu, že se děti přestanou podle zažitých stereotypů chovat. Bohužel dlouholeté zkušenosti ze škol, kde se nesexistické výchovné přístupy uplatňují, ukázaly, že děti jsou vůči nim značně rezistentní. Děti s tradičním vnímáním genderu ignorují nesexistické obrázky a texty a odolávají resocializaci a děti s netradičním vnímáním genderu se složitě prosazují mezi svými vrstevníky (MacNaughton 2003). Nesexističtí vyučující jsou rozčarováni a zmateni a přemýšlejí, zda opravdu nebude něco na tom, že odlišnosti mezi dívkami a chlapci, muži a ženami, jsou vrozené.

Problém však spočívá v nekritickém přijetí přístupů založených na teorii rolí. Ta se zdá velmi logická a je svůdná svými jednoduché formulovanými závěry a doporučeními. Má však mnoho slabých míst, o kterých již byla řeč výše. Její slabiny spočívají především v tom, že nedokáže vysvětlit širokou variabilitu individuálního chování uvnitř jednoho genderu, selhává při snaze vysvětlit, proč nejsou některé děti zjevně ovlivněny rodiči, kteří jsou patrně nejvýznamnějšími a nejdostupnějšími rolovými modely, nebo proč má po-

silování v případech genderových rolí větší vliv na některé děti než na jiné. Dalším omezením této teorie je předpoklad, že dítě se chová přesně podle předechozí zkušenosti a v závislosti na dosavadním procesu posilování (Beal 1994). A hlavně, tento přístup se téměř vůbec nezabývá analýzou genderových mocenských vztahů jak ve školní třídě, tak v širším společenském kontextu (MacNaughton 2003).

Děti s tradičním vnímáním genderu se nezmění pouhým setkáváním se s dětmi nebo dospělými, kteří překračují genderové hranice. Naopak překračování a zpochybňování genderových hranic může u genderově tradičních dětí (kterých bude ve třídě s největší pravděpodobností většina) způsobit odmítavou reakci a ostrakizaci vrstevníka/vrstevnice či oslabení autority vyučující/ho. I genderově senzitivní učitelky a učitelé, kteří se setkají s dítětem, které výrazně vybočuje z genderových norem, např. mají ve třídě transvestitního chlapce, mívají problém takovou odlišnost přijmout. Nejde ani tak o vědomé odmítnutí, jako spíš o nevědomé nepřijetí. Takové překročení norem je zasahuje na citlivém místě, neboť rozrušuje i jejich řád, který díky genderově senzitivně připouští průbojně holčičky a citlivé chlapce, ale dál se přece jen zdráhá jít. Do úvah nad tím, proč děti tak nadšeně přejímají tradiční způsoby bytí, se nepodařilo zahrnout fakt, že tyto vlastnosti jsou klíčovými signifikanty dualistické ženskosti a mužskosti. Není možné po dětech chtít, aby se jasně vymezily jako dívky nebo chlapci, a zároveň být deprimovány ze způsobu, jakými ženskost či mužskost zvyznamňují (Davies 2003).

Feministickým kritikám a kritikám (např. Belotti 1975; Spender 1982; Kelly 1991; Sadker, Sadker 1994; Good, Brophy 2003) se podařilo upozornit na genderovou slepotu vzdělávání či genderové stereotypně zatíženou výchovu, avšak stále je zde problém normativní femininity a maskulinity, jež jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu obsaženy. Vyvstávají otázky, jak reflektovat měnící se a pluralitní genderové role. Když napadneme normativitu tradičních vzorců obsažených ve výchově a vzdělávání, můžeme nastolit normativitu vzorců nových, podporujících rovnost? Jak by vůbec tyto vzorce měly být konstruovány, aby umožnily skutečně co nejvšobodnější volbu, a to i těm, které/kteří se budou chtít vydat tradiční cestou? Znamená tradiční genderové uspořádání života individua nutně reprodukci patriarchy? Za jakých podmínek?

Při zodpovídání těchto otázek už nejde jen o podobu genderově senzitivního vzdělávání, ale o zpochybnění celkové role školy. Funkce školy je v současné době vymezena jasně normativně. Předpokládá se, že škola předá dětem penzum znalostí, vštíjí jim kulturní (mainstreamové) hodnoty, zdisciplinuje je, naučí je respektovat autoritu, utuží jejich morálku. Oblíbené jsou jasně rozhodnutelné pravdy, panuje představa, že je třeba děti naučit, co je

II. Genderová etnografie ve školní třídě

II. 1. V terénu aneb Metodologické poznámky

Metody sběru dat

Výzkum byl pojat jako případová studie (*case study*) jedné školní třídy. Tato případová studie využívá etnografického designu. Je založena na dlouhodobém pozorování, které podle mého názoru z dostupných metod sociálněvědního výzkumu nejlépe umožňuje zachytit subtilní mechanismy produkce významu genderu. Robert K. Yin zdůrazňuje, že ve srovnání s jinými metodami spočívá síla případové studie v její schopnosti do hloubky prozkoumat „případ“ v kontextu „skutečného života“ (Yin 2005: 380). Yin uvádí, že použití případovou studii je vhodné, pokud chce výzkum odpovědět na otázky deskriptivní povahy (co se děje) nebo otázky povahy explanatorní (jak a proč se něco děje). Cílem mé analýzy je zjistit, jak je gender (re)produkován v každodenním životě školní třídy a jaký má pro její jednotlivé členy a členky význam – kdy na něm záleží a kdy nikoli, kdy vystupuje do popředí jako pořádací princip a kdy je jeho význam upozaděn. 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, nebyt výzkumu. Ačkoli moje přítomnost situaci i interakce ve třídě ovlivnila, nebyl výzkum přičinnou existence zkoumaného. Žádně, žáci a vyučující by se ve třídě, kterou jsem sledovala, scházeli i beze mne.

Manželé Spindlerovi se domnívají, že etnografický přístup dobře ladí s povahou případové studie, neboť klade důraz na porozumění významům každodenního života (Spindler, Spindler 1987: 17). Právě díky potenciálu zachytit konkrétní sociální život v rámci instituce si získala etnografie mezi školními a pedagogickými výzkumy značnou popularitu (Diaz de Rada 2007).

Jak dále připomíná Yin, dobrá případová studie těží z vícečetných zdrojů dat (Yin 2005: 386). Zdroji pro mou analýzu se proto stala nejen přímá

řád a kde se v něm nachází dobro a zlo. Je velmi obtížné zařadit do osnov zpochybnění. Zvláště u malých dětí má výuka podobu „jak co je“, případně „jak by co mělo být“, vyučující je nezpochybnitelnou autoritou se vždy správným názorem. Je jisté třeba dát dětem jistotu a jasná pravidla, ale ta by měla ohraničovat co nejšířší prostor, nepředepisovat pouze jedinou správnou cestu, jediné pojetí dobra. Je třeba relativizovat výsadní postavení vyučujících jako vzdělavatelů ve smyslu civilizujících zušlechťovatelů přírodního živlu – dětí. Proces výchovy a výuky je často v naší společnosti dehnován jako boj (Dubberley 1993), a priori se předpokládá konflikt, problémy a nekázeň. Děti jsou považovány za nedůvěryhodné, od přírody nebezpečné, proto je nutné, aby byly podřízeny dospělým. Vlastním projevům a názorům dětí je ponechán jen velmi malý prostor. Předpokládá se, že ten mohou získat až v pozdějším věku, kdy jsou již schopny si vytvořit vlastní názor, a teprve tehdy se připouští diskuse (někdy ve vyšších ročnících druhého stupně, někdy až na středních školách, ale pokud děti nemají štetstí na progresivní vyučující, může se stát, že vlastní hlas nedostanou nikdy). Představa, že je možné dětem předávat jasně formulované pravdy a v určitém okamžiku je považovat za dostatečně vyspělé pro to, aby tyto pravdy mohly být zpochybněny, je velmi problematičná.

Přijmeme-li úvahy o inovativních pedagogických přístupech z genderového aspektu za své, musíme si ovšem položit další otázku: Jak konstruovat před dekonstrukcí? Najít místo pro zpochybnění od počátku, anebo stanovit určitý věk, ve kterém se dětem už nemusí předkládat svět plný jasně rozhodnutelných pravd?²⁶ A i zde lze otázkou otočit a ptát se: Jak konstruovat po dekonstrukci? Tedy pokud se ve výuce podaří zpochybnění určitých pravd, je nutné toto zpochybnění v určitém bodě zastavit a přes veškerou dekonstrukci a relativizaci najít některá pravidla a zásady.

Bronwyn Davies uvádí, že je třeba, aby vyučující rozvinuli kapacitu pro dekonstrukci, ale zároveň vyzývá, aby neignorovali překrývající se smyčky praktik, které utvářejí a také přetvářejí sociální řád a individua uvnitř něj (Davies 2006: 89). Z tohoto důvodu není postačující, pokud se sociologické výzkumy věnují pouze otázce výkonu a úspěšnosti ve vzdělávacích a profesních dráhách, ale je neméně důležité podívat se na způsoby organizace života dětí i vyučujících ve třídě. Sondou zaměřenou právě tímto směrtem je předkládaný výzkum.

²⁶ Jednou z metod, jak odpovědět na tyto zneklidňující otázky, je dát hlas dětem a vycházet z jejich aktuálních potřeb a rozpoložení. Vyučující se ve třídě musí stát etnografickým výzkumníkem/výzkumnicí a provádět mezi dětmi kontinuální výzkum, který pomůže rozpoznat aktuální stupeň jejich vyspělosti a připravenosti na konfrontaci s relativizací. Domnívám se, že takový přístup pomůže také identifikovat citlivé způsoby intervence a zároveň může sloužit jako evaluační nástroj.