

mě nenapadlo, že by sem plakát umístila děvčata, která se svou ochotou věnovat několik dní prázdnin pomocí učitelce řadí do kategorie „hodné holky/šprtky“. Identity a skutky konkrétních dívek a chlapců, mužů a žen jsou mnohem pestřejší a variabilnější, než jsou stereotypní očekávání, kterým se často neubrání ani feministická badatelka. Na individuální úrovni si lidé budují pestře identity, které realizují rozmanitými způsoby ne vždy konzistentními s představou okolí. Žité identity konkrétních lidí jsou vždy kolážemi (Šmausová 2002: 23), a to kolážemi situacně se proměňujícími. Proto mohou žáky, které se příkladně zapojily do školní kultury, ve škole pomáhat nad rámec povinností, jsou učitelkou oblíbené, a naplňují tak obraz „hodných spořádaných děvčat“, zároveň vytvořit vyzdobu matematické třídy, která je prostřednictvím přehnané konformity (stereotypní asociací řada matematika – muži – technika – motorcky – ženy jako objekty) vtipně subverzivní.

Zůstává otázkou, nakolik se moje spekulace přibližuje tomu, co se při vyzdobě matematické třídy na konci prázdnin odehrálo. Na základě informací, které jsem měla k dispozici, jsem zrekonstruovala příběh, který mi dával smysl, který vysvětloval to, co se na první pohled zdálo překvapující a nesrozumitelné. Tato inkonzistence byla příslibem toho, že až se chodby a třídy základní školy zaplní, čeká mě mnoho zajímavého.

II. 3. Školní třída pod genderovou lupou

Gender jako osa nerovnosti: od pólu k pólu

Přímohodnotným vstupem do terénu byl první den školního roku 2005/6. V ten den jsem se poprvé setkala s 6. B, to znamená s dvanácti dívkami a deseti chlapci ve věku 11–13 let. Strukturování třídy podle genderu je viditelné hned od samotného vstupu, na první pohled se projevuje v separaci chlapců a dívek 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 bylo tradiční, jak je známe z většiny českých tříd. Lavice pro dvě osoby byly rozděleny do tří řad, které měly podle své pozice i označení, jež se používalo, když bylo třeba rozdělit děti do skupin (řada u okna, prostřední řada, řada u dveří). Děti z převážně 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 v řadách

promíšené, přesto se vytvořila část spíše dívčí a část spíše chlapecká. Toto rozdělení se s postupujícím školním rokem ještě vyostřilo a v řadě u dveří, nej dál od stolu pro vyučující, seděli pouze chlapci, přičemž první dvě lavice zůstaly neobsazené, a část chlapců tak obsadila skutečně nejzdálnější 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. Nepovažují za náhodou, že v této nejzdálnější 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 spočívaly především v poštuchování a brání 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 v řadě u okna 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 potíže s prospěchem, sedí „tíse jako pění“ 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 prohičky a s problematickým studijním průběhem.

Rychlý pohled do třídy by tedy potvrdil 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 vyhrocenými 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 ilustrovat příklad dvou dětí, které zaujaly na začátku roku vůči sobě nejvzdálenější místa a vytvořily také v jistém smyslu opozitní póly. Usazení Magdy a Vítky může být dle mých náhod, ale stejně tak ho můžeme interpretovat jako symbolické vyjádření jejich specifické genderové pozice ve třídě.

V řadě u okna, v první lavici nejbliže u stolků vyručující seděla Magda. Magda byla mohutná dívka, v mnoha ohledech se vymykající genderovým očekáváním, která uplatňujeme na dívky jejího věku. Oblékala se velmi ležerně, obvykle měla na sobě džíný a plandavou košili nebo tričko. Kalhoty a ruce měla ovesšené 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 kapsou a opaskovým poutkem, jak jsem to viděla ve škole u mnoha chlapců, ale u žádné jiné dívky. 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 tradiční dívčí podoby genderu.

výzkumnice: Co je u vás nového?

Bořek: Rozdily se děti. Konečně je něco na holky, protože jinak je vždycky všechno na kluky.

výzkumnice: A normálně je víc věcí na kluky?

Vládka: 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 ráda.

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

výzkumnice: A co třeba provedly holky?

Jura: Rozdily dveře a zničily šatnu.

Magda: Ale šatnu jsme zase opravily.

výzkumnice: A ty se, Magda, někdy pereš?

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

Vládka: Třeba Magda se chová jako kluk.

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

(Terénní poznámky, 3. listopadu 2005, hodina výchovné výchovy)

Magda se často zapojovala do interakcí s chlapci: když měla třída vytvořit menší skupinky a pracovat na zadávaných úkolech v týmu, byla Magda vždy součástí skupiny, která kromě ní čítala samé kluky. Projedovala se způsobem, který by mohl být označován za chlapecký – hluchně, sebestředně. Svým způsobem byla považována za kluka i ostatními dětmi (především dívkami) v kolektivu. Jak sama řekla, chovala se, jak jí to vyhovovalo, jak potřebovala: nenechávala se spoutat feministní 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 re-spektována chlapci jako jim rovná a navazovala s nimi kamarádské vztahy neobraněné heterosexuálním rámcem. Tento projev však nelze jednoznačně považovat za subverzi genderového řádu. Paradoxně právě identita dvošky a devalvace feministních projevů potvrzuje genderové hierarchie a vyšší hodnotu maskulinního nad feministním. Diane Reay (2006) pozorovala ve své etnografické studii třídy podobný příklad dívky Jodie, která byla třídni divoškou (tomboy). Reay píše:

Jodiiin postoj v sobě zahrnuje jak prvky rezistence, tak uznání. Jasně rozpoznala a reggovala na stávající genderové hierarchie, které přitahují mužské existenci větší moc a vyšší status. Jodie se pohybuje na hranici, kde se femininita potkává 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 feministní role. Jako ilustraci uvedu příhodu z pečení cukroví. Na první rodičovskou schůzku školního roku se vyručující Pavla rozhodla připravit s dětmi pohostění. Během hodiny výchovné výchovy šla s třídou do školní kuchyně, 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 vidět osobností skupiny a dirigovala technologický postup vykrašování, pečení i obalování v cukru. Když byl poslední plech s cukrovím jejich skupiny v troubě, všichni kluci z její skupinky zmizeli z kuchyně, údajně si odběhli do třídy pro pítí, a Magda zůstala sama. Když vytahovala plech s hotovým pečivem, odehrálo se následující:

Magda: No a všichni jsou pyč a nechali to taď 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, nechť to na kluky. Když ti nepomáhají s pečením, tak je to jejich práce.

Magda zarytě mlčí. Vracejí se kluci.

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

Kluci jdou ke dřezu a obklopi 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 jí však neopouští, bere si mop a jde vytírat podlahu. Zúřivě smýčí, křičí na ostatní, aby ji uhnuli z cesty. Pak přechází s mopem do druhé části kuchyně, kam nevidím, jen slyším, jak komanduje kluky.

Magda: Hej boží, co je to tačp?

(Terénní poznámky, 11. listopadu 2005, hodina výtvarné výchovy)

Magda byla žákyní, která nejvíce vybočovala z genderové 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 praktických dávkách najevo vztek a rozhořčení nad tím, jaké role a jaké pozice jsou v tomto řádu ženám a dívkám vymezeny. Pociťovala nespravedlnost, která jí přidávala k zúřivosti, ale zároveň se cítila povinna tuto nespravedlnost akceptovat, protože je holka. V rámci této nespravedlnosti šel na demonstraci výkonu kompetencí, kterými ukazovala svou nenahraditelnost a uplatňovala určitou formu moci.⁴¹ 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, vytírání podlahy), a zároveň projevuje vzdor tím, že tyto činnosti vykonává tak, aby prostřednictvím nich demonstrovala moc – při umývání podlahy vybijí agresivitu tím, že vráží smetákem do ostatních, nařizuje jim, kam se mají postavit, aby nepřekáželi, svolává kluky, aby si uklidili svoje věci, které jí překážejí. Tyto kontradiktorní projevy lze interpretovat jako strategii obrany proti přijetí queer identity, která by jí byla přisouzena, pokud by i v symbolické rovině akceptovala své vybočování z femininí 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 demonstrovuje femininitu, například výkonem „ženské“ práce, jako je umývání nádobí, a zároveň připomíná, že to 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 a vztek z toho, že ona se do genderového řádu narodila jako dívka.

Tento typ praktik popisují i další etnografické studie ze školního prostředí a výzkumy dětí. Jak jsem ukázala v teoretické části práce, Barrie Thorne mluví o *border-work* (Thorne 2004) a Bronwyn Davies o *category-maintenance work* (Davies 2003, 2006), tj. o práci na udržování hranic či zachování kategorie. Tuto práci na zachování kategorie, například prostřednictvím zesměšňování osoby, která neopovídá obsahu dané kategorie, provádějí nejen druží, ale jak je patrné z Magdina příkladu, může ji vykonávat i sama nekonformní osoba. Prakticky práce na zachování kategorie úzce souvisí s mocí. Osoba, která odchlující se usměňuje, 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 prakticky práce na zachování kategorie, ať už šlo o verbální prohlášení o tom, „jak věci mají být“, nebo o požadavek vyhradit kompetence k úklidu, předcházela tomu, aby práci na zachování kategorie praktikoval někdo jiný; kdo by vůči ní uplatnil moc tím, že by definoval situaci a soudil její jednání.

Úplně vzadu v řadě u dveří až za skupinkou nejzlobivějších kluků, tj. na opačném pólu třídy než Magda, seděl Vítek. Ani jeho chování neodpovídalo tradičnímu genderovému obrazu chlapce a jeho genderovou nekonformitu třída zaznamenávala. Vítek byl velmi tichý, ale spíš málomluvný než bojácně zamklý. Ačkoli byl zřejmě nejvyšším žákem ve třídě, působil velmi dětsky. To především díky své tváři, která se neustále usmívala. Vítek nikdy nevrušoval, vždy se soustředil na zadanou práci, i když jeho výsledky nepatřili k nejlepším a obvykle nebyl pozitivně oceněn, mnohdy ani povšimnut. Během vánoční besídky hrála třída hru, při které vždy jedna osoba předala druhé osobě ruži a u toho řekla, co se jí na obdarovaném/m nelíbí a co naopak líbí. Při této hře předal Pavel ruži Vítkovi a řekl: „Nám se na Vítkovi nelíbí, že si nechá všechny líbit, že se nikdy nebrání, když mu někdo něco dělá, nikdy nikoho nezmátlí. A líbí se mi, že je kamarád.“ Činnost „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 znerwózňovalo. Použil zájmeno *nám*, čímž odkázal na to, že to není pouze jeho názor, ale shodne se na něm i s ostatními (kluky). 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.

⁴¹ Tak jak to mnohdy dělají ženy v heterosexuálních vztazích při péči o domácnost, aby svůj nižší status vyvážíly důkazem své nepostradatelnosti a primariátu v domácí sféře, kde se vše musí vykonávat podle jimi nastolených pravidel (Smausová n.d.).

Srovnáme-li Magdinu genderovou nekonformitu s Vítkovou, vidíme, že Vítkova rezistence vůči maskuliním projevům byla zdrojem vyloučení, zatímco Magdino různé (maskuliní) vystupování působilo inkluzivně. Magda, jak jsme si ukázali, také podnikala určité kroky k tomu, aby nebyla považována za narušitelku genderového řádu. S umístováním na ženské pozice v kolektivu se vyrovnávala po svém. Genderovým očekáváním zároveň vycházela i nevyházela vsitříc, čímž se jí dařilo udržet si zařaditelnou identitu v rámci genderového uspořádání.⁴² Projevil se zde jeden z nejcharakterističtějších znaků ženského genderu, kterým je ambivalence. Magda pokračovala genderové hranice a zároveň bránila jejich nepropustnost.⁴³ Naproti tomu Vítěk byl ze školního kolektivu exkludován a byl cílem praktik směřujících k 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 hluchý, zlobivý, neposedný, drzý (Vítěk). I v případě dívek může být spořádanost a klidná povaha sice považována za konvenující genderovým očekáváním, ale zároveň může mít podobně exkludující účinky. Vráťím se nyní k diskusí, kterou jsem s dětmi vedla na téma, kdo zlobí víc, zda holky, nebo kluci.

Vladka: Kluci mlátí holky.

některé kluci: Ne, holky mlátí kluky.

Jura: Je to tak, holky nás taky mlátí.

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

výzkumnice: Diana, 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. Ty se neptejte.

(Terénní poznámky, 3. listopadu 2005, hodiny vyřivanné výchovy)

V této pasáži vidíme opět práci na zachování kategorie, kterou v tomto případě vykonává Bořek. Ten si uvědomil, že pokud se v pomyslném souborí „holky proti klukům“ použije argument, že holky mlátí kluky, vedlo by to vlastně k uznání holek jako rovnocenných partnerek. Genderový řád stojí kromě jiného na předpokladu, že fyzickou silou disponují chlapci/muži. Tato víra v jejich fyzickou převahu je součástí maskuliní dominance. Přiznání rovnocenné kompetence použít 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 femininí pozice.

Pokusila jsem se do diskuse o zlobení vtáhnout i jednu z nejtišších 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 kolektivě chová nebo nechová v souladu s genderovými očekáváním, 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 se kromě Magdy, které se jako jedné z mála dívek dařilo do diskuse během vyučování zapojovat velice často, zapojila v hojně míře také Vladka. Ačkoli byla Vladka fyzicky velmi subtilní, bylo jí často vidět, jak se s razancí účastní fyzických potyček ve třídě, které sama nezřídkla vyprovokovala tím, že někomu něco vzala nebo začala někoho bit. I jí její „zlobení“ zajišťovalo respektovanou pozici ve třídě, její hlas byl v diskusích slyšet a nikoho nenařadilo zpochybnout její právo se v nich vyjadřovat, tak jako se tomu stalo v případě Diany.

Klučičí způsob „zlobení“ (drzost, fyzické projevy agrese, lajďáctví) je respektovanou devizou v kolektivě, ale svou hodnotu mělo i v očích učitelky. Na jednu stranu vyučující Pavla lamentovala nad tím, že kluci zlobí, ale zároveň v rozhovoru, který jsem s ní uskutečnila mimo vyučování, mluvila o klučích způsobu zlobení jako o něčem, co dělá vztahy v kolektivě srozumitelné a přímé. Srovnávala paralelní šestou třídu, ve které také učila, ale kde nebyla třídni učitelkou. Došla k závěru, že její třída je snestelnější, protože v ní jsou tahouny kolektivní kluci, zatímco ve větší „šestce“ mají hlavní slovo ve třídě dívky, které intrikují, šikávají „ženským“ způsobem, který je komplikovaný a z hlediska vyučujících obtížný pro intervenci.

vyučující: Já bych řekla, že u nás ty holky až tak šlepy 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 říši 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 ranatí, kteří se tam pořád snaží dělat to, ale ne že by to udržovali, ale prostě.

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

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 takový čiperové, ale to jsou fakt takový vějce. Zatímco když se tam rozjedeou baby, v té druhé šestce, to je šílený, to tam teadka v podstatě řešíme jako i v rámci té prevence. [...] Úplně se likvidujou. Šílený, šílený, ženská, ženská nenávist, nebo taďy taková ta emonationalita, to je šílený. To je fakt drsnější, opravdu pokud jde o projevy agrese ze strany bab. [...] To [...] je fakt hnusný, smradlavý, to je stusaň, jo. Chlapi si daj do držky a dohry; Oni jsou schopni docela drsně zorganizovat prostě bitku. Prostě dokažou fakt být takový, ale je to takový jasný, ale ty ženský jsou hrozny. 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 jako téměř démonické zlo, s pozoruhodným odporem k „ženskému“. Cítila se vůči tomuto zlu bezradná. Byla připravená na to, co označovala jako klučičí zlobení, předpokládala ho a její reakce na něj se stávala do určité míry rutinizovanou. Pokud došlo k incidentu, ve kterém byl proviničem chlapec, následovala rozsáhlejší lamentace na jeho adresu. Vyučující začala vysvětlovat, proč se dotčený má chovat jinak, než se chová, jaké jeho špatné chování bude mít dusledky, apelovala na ostatní, aby provinilému pomohli a např. se nesmáli jeho vtipům, a tím pádem nepodporovali a neodmítňovali jeho exhibiči atd. Přesto, jak dokládá výše uvedený fragment rozhovoru, toto zlobení zapadalo podle Pavly do řádu věcí a mělo i jisté pozitivní aspekty, mělo podle ní dobrý vliv na dynamiku třídy, která se pro ni stávala čitelnou a vypočítatelnou.

Je zajímavé, že ačkoli dívky jako Magda nebo Vladka dosáhly v jistém smyslu „klučičími“ projevy uznávaného statusu ve třídě, vybojovaly si svůj prostor a měly svůj hlas v třídních debatách, nevybudilo jejich chování u učitelky stejnou reakci, jakou vzbuzovalo zlobení kluků. Pokud se klučičím způsobem zlobení provinily dívky (nejčastěji drzost, vyrušování při hodině), bylo jejich pokáraní mnohem úsečnější. Vše se obvykle odbylo jednou strohou, důrazně promoušenou větou, např.: „Magdo, to bylo blbý, cos teadko řekla.“ „Vladka se otoč směřem ke mně.“ apod. Jako by chování dívek nepotřebovalo většího usměrňování, jako by vyučující předpokládala, že dívky už správně chování znají a je třeba jim ho jen krátce a důrazně připomenout, zatímco chlapec je třeba teprve všemu naučit. Učitelka tak nevědomky dávala najevno, 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 očekáva-

ným způsobem – dlouhými káravými projevy na adresu provinilce, posléze dtkami a pohrůžkami zhoršené známkou z chování. Objemnější rozsah káraní, kterého se dostalo chlapcům, přispíval k dojmu disproportionálního poměru divého 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. Dívkám, Magdě a Vladce, se tak podařilo zajistit si uznávanou pozici v rámci třídy, ale představu učitelky o holčičím a klučičím způsobu zlobení nenabouraly.

Etnometodologie tvrdí, že „objektivní“ a „skutečné“ vlastnosti sociálního života získávají svůj status prostřednictvím situovaného jednání sociálních aktérů (Zimmerman 1978: 11). Vidíme, že jedinci mají tendenci vyhodnocovat jednání svoje i jednání druhých takovým způsobem, aby zapadalo do jejich obecné představy o světě. Vyučující Pavla učí ve světě, o kterém je přesvědčena, že je složen z převážně zlobivých kluků⁴³ a spíše hodných děvčát. 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 nevíšimá a přispívá k dojmu, že neexistuje. Svět zůstává takovým, jaký vždycky byl, a „kluci jsou prostě kluci“.

Prostřednictvím interakcí dochází k reprodukci genderu, neboť genderová očekávání se promítají do interakce vyučující s žáky a jejich prostřednictvím zpětně dochází k vytváření situací, které genderový řád v očích zúčastněných opětovně potvrzují. Součástí interakcí je stále probíhající formování hranice mezi světem žen a světem mužů. Někonečná každodenní práce na zvýznamnění binární opozice mužského a ženského spočívá nejen v konstituování těchto dvou kvalit jako opozitních; utváří i jejich hierarchický vztah. Praktiku ustavování hierarchické genderové duality jsem zaznamenala hned první školní den. V jednu chvíli bylo třeba rozdělit sešity, které si na konci minulého roku děti zaplatily a škola jim je obstarala. Sešity měly být přineseny ze skladu. Učitelka požádala třídu, aby se přihlásili dobrovolníci z řad silných kluků, kteří pomohou ze skladu sešity donést. Když byly sešity doneseny a rozděleny, dostali pomocníci sladkou odměnu – bonbón. V této situaci se projevila nejen stereotypní genderová očekávání – za silné mohou být považováni jenom kluci, ale šlo zároveň o lekci legitimního (a přitom nerovného) rozdělování zdrojů/odměn. Chlapci byli nejdříve

⁴³ Klučičí zlobení je vnímáno pozitivně. Asociuje se s vlastnostmi jako autonomie, aktivita, originalita, respoutanost, vzruch. Dívky v tomto řádu nikdy nemohou takového hodnocení dosáhnout, buď jsou vnímány jako neinvencivně leonformní, nebo v případě, že zlobí, jako nevyzpytatelné zákeřně intrikánky.

ocenění uznáním kompetence výkonat důležité úkol (přinesení sešitů ze skladu). Následně z tohoto výkonu profitovali znovu, přičemž odměna se jevila být zcela legitimní. Nárok na ni získali chlapci jakoby díky podanému výkonu. O dobrodružnou misi přinesení sešitů z místa, které je běžně žactvu nedostupné, stálo mnohem více dětí (jak chlapců, tak dívek), vybraní chlapci tak byli odměněni dvakrát. Jednak tím, že byli vybráni, a potom odměnou za výkon. Rozdílnost v přístupu k chlapcům a dívkám přinesla hned první den školy zcela hamataelné materiální výsledky. Benefit zajistil nikoli výkon, jak se mohlo dětem posleze zdát, ale stereotypně očekávané vlastnosti (síla, silní chlapci). Genderově stereotypně předpokládaná vlastnost slouží pouze jako klíč k rozdělování zdrojů.⁴⁴

Tento mechanismus přerozdělování materiálních odměn má ještě druhé zdroji legitimizace, kterým je tzv. galantnost či gentlemanství. Když jsem o této příhodě debatovala s dalšími pedagogy a pedagožkami, namítali mi, že skutečnost, že sešity donesli ze skladu právě chlapci, nebyla výrazem nervového přístupu k dívkám a chlapcům, ale že šlo o akt gentlemanství. Jak přesvědčivě ukázal Pierre Bourdieu, „rytířská ochrana“ slouží k tomu, aby byly ženy drženy stranou (Bourdieu 2000: 57). Ženská asociovaná se slabostí vzbuzuje dojem, že ženy se pro běžný život nehodí, že potřebují speciální ochranu, kterou jim zajistí (silní) muži. Ženy potom zaujmají podobné podřízený status jako děti. Jejich ochrana a speciální gentlemanské zacházení znamená zároveň závislost, kontrolu a moc nad nimi. Gentlemanství udržuje ženy v pasivní roli, kdy se o ně „v důležitých a náročných záležitostech“ starají jiní. Zároveň také motivuje ženy, aby naplňovaly očekávání kladená na ně jako na ženy. Rytířskou ochranu si totiž zaslouží jako odměnu pouze některé z nich, a to ty, které naplní feministické modely existence, tj. v tomto případě jsou těmi slabšími. Rytířská ochrana je vzťahem nerovným a hierarchickým. Vyloučení dívek z určitých aktivit lze považovat za dodržení pravidel slušného

⁴⁴ Tato příhoda mi připomněla jinou. V dobách, kdy jsem jezdila na tábory jako oddělová vedoucí, jsem se stala svědkyní podobné třísné lekce. První den ještě nebyly děti rozděleny do družstev a nebylo jasné, kdo má tedy pomáhat v kuchyni. Tato otázka byla vyřešena hlavním vedoucím podle klíče, který se nablíže: do kuchyně půjdou pomáhat holky. Zatímco holky uklízely po obědě, šli chlapci s některými vedoucími do lesa na dříví. Obě činnosti by mohly být vnímány jako rovnocenná pomoc na chodu tábora, ale výprava do lesa byla hodnocena jako náročnější, protože vyžadovala práci s nářadím, jako je pila a sekera, a za přerušování dobového odvedení práce byla považována sila. Výprava do lesa tak měla na rozdíl od práce v kuchyni vyšší kredit a díky práci s ostrými (tedy potenciálně nebezpečnými) nástroji také více dobrodružství. Dívky byly automaticky přiděleny k práci, která je vnímána jako nudná a nenáročná, zatímco chlapci k práci, která je hodnocena jako náročná a dobrodružná. Večer u táborového ohně si chlapci vysloužili pochvalu z úst hlavního vedoucího za to, že odvedli dobrou práci a zajistili pro všechny dřevu na oheň. O dívkách, které pomáhaly v kuchyni, nepadlo ani slovo. Stejně jako v případě s donáškou sešitů zůstávají dívky „doma“, uvnitř ve známém a bezpečném prostředí, setravně jako v soukromém prostoru, zatímco chlapci se vydávají do neznáma, ven, vydávají se na veřejnost. Dívky jsou situovány do podmínek, v nichž jsou stabilní, v klidu, zatímco chlapci naopak do podmínek, které iniciují jejich dynamičnost.

chování, jde však zároveň o formu diskriminace legitimizovanou mužskou galantností. I osoba na podřízené pozici má však přístup k moci, pokud akceptuje pravidla hry (např. zastává roli krásné a slabé ženy). Tuto moc pak uplatňuje zprostředkovaně prostřednictvím manipulace okolím. Dívky se učí, že moc budou mít pouze tehdy, když přistoupí na pravidla hry. Na intrikaření, které učitelka dívkám zazlívá, pak lze nahlížet jako na logický důsledek ustavené konstelace – dívky využívají skryté formy k získání moci, protože jiné jim jsou odpírány.

Rozdílný přístup vyučující rysuje nerovnou startovací čaru při získávání uznání i statků. Právě tyto nerovné podmínky, způsobené nerovnoměrným rozdělováním zdrojů a moci podle atribuovaného pohlaví, v rámci jakoby podle výkonu diferencované vertikální struktury společnosti, jsou centrálním předmětem zájmu sociologického zkoumání genderu (Šmausová 2004). Připisování zásluh se děje takovým způsobem, že se na první pohled zdá, že jsou to právě osobnostní vlastnosti dětí, a tedy individuální gender, co je příčinou nerovnosti. Genderově nerovné příležitosti jsou tímto způsobem zařazeny a děti se učí, že meritokracie funguje. Kdo podal výkon, dostane i odměnu. Záměrně se nepřipomíná fakt, že ne všichni dostali stejnou příležitost výkon podat. A co víc, část dětí (dívky) se učí, že výkon podávat nemají.⁴⁵ Nejsou to tedy individuální vlastnosti, co je oceňováno, ale ocenění je součástí sociálně situovaných možností tyto vlastnosti vůbec projevit.

Věk jako „přirozený“ základ hierarchické struktury

Ačkoli byl můj 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 žákyňe jsou podřízeni dospělým vyučujícím. Věk je stejně jako gender kategorií, která je v každodennosti vnímána jako biologicky determinovaná. Obě dvě tyto kategorie jsou významné z hlediska alokace zdrojů a moci ve společnosti (Šmausová 2004: 16–20). V této části textu chci ukázat paralely ve způsobu, jakým jsou věk a gender konstruovány.

Status jedince je odvozován od věku. Tato nerovnost nachází svůj výraz v pravidlech, jimiž je život ve škole vymezen a podle kterých se děti musí podřítit dospělým. Rozdílný věk je vnímán jako legitimizace nerovného postavení dětí a dospělých. Disciplinace dětí začíná u zamčených vstupních dveří, za kterými lze vidět drátěné klece šaten. Dveře se v přesně stanovený

⁴⁵ Nejsou silně a ani silně být nechtějí, protože pak by přišly o nárok galantního chování ze strany chlapců.

čas otevřou, po určenou dobu zůstanou otevřené, a když se zavřou, musí být uvnitř všichni, kdo tam být mají, tedy především žáci a žákyňe. Za těmito dveřmi je třeba život podřídit jasným pravidlům, která regulují chování dětí a proměňují je na žákyňe 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). Individuům 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 žactva a vyučujících. Tyto dvě skupiny jsou v nerovném postavení, což dokládá i příklad se vstupem do školy. Jsou to žákyňe 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 oni riskují, že se do budovy nedostanou. To může znamenat neomluvené hodiny a tvrdý křečenský postih. Vyučující naopak disponují klíči a jejich pohyb nepodléhá takové standardizaci, jako je tomu u žactva.

Rozdíli statusu žákyňe/žáka a statusu vyučující/hu se projevuje i v dalších aspektech života ve škole. Jistá pravidla platí jak pro žactvo, tak pro vyučující, ale tato pravidla mají jinou dynamiku. Základním pravidlem pro děti je, že se podřizují vyučujícím. 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 ochranníelská, moc dokonalejšího a hotového nad nedokonalým a ještě neúplným, které se využívá a socializuje právě prostřednictvím akceptace pravidel (Thorne 1987). Z pohledu dítěte nemusí být pravidla a moc, kterým podléhá vyučující, jasně patrné. V porovnání s vyučujícími se žáci jeví jako mnohem nesvobodnější.

Chování dětí po vstupu do školy je tedy usměrňováno 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 přestávky 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 obdobjím, 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 podrobny zosířenému disciplinačnímu režimu, který panuje během vyučovacích hodin. Oblíbenost přestávky 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.

Pravidla vymezující fungování školy mají svou kodifikovanou podobu v zákoně, školních řádech apod., lze je vyčíst z toho, jak je instituce uspořádána a jak v ní jednotliví aktéři jednají. Pravidla se také stávají předmětem konverzace. Když jsem společně s 6. B zasedla 1. září do školních lavic, první téma, které vyučující nastolila, byla 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? Erikku?*

Erika: *Abysme se slyšeli.*

vyučující: *Mirku.*

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

vyučující: *Vladka.*

Vladka: *Abysme si neskákali do řeči.*

Vyučující vyřazen 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 uboňla hřebík na hlavíčku. Abychom přežili. I lev, kameč, kamzík nebo třeba žížala, i když u žížal je to asi ještě jinak, musí poslouchat ten mladší toho staršího, protože ten má více zkušenosti. Koho nebaví poslouchat?*

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

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 třídou 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 dospěle, 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 diskursivní 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 ukážu dále. Totéž rámování se opírá o naturalizaci diskursu o nerovnostech, kdy je dětem předávána esencionalizující 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 přechází do třídy se sadou již hotových pravidel,⁴⁶ pravidla mají být na děti uvalena, aniž by žákyně a žáci měli možnost o nich vyjednat, spolupracovat na jejich inovaci, vznést své 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 dichotomie příroda/kultura a skutečně/Konstruované, v rámci kterých je to, co je označováno za přírodní či biologické, uznáváno za skutečné, a tedy postaveno mimo možnost diskuse a relativizace (Faust-Sterling 1992).

Ruku v ruce s naturalizací společnosti jde socializace přírody, tedy popisování sociálních významů chování zvířat a popisování jejich aktivní jazykem, který je ztotožňuje se záměrným jednáním lidí. Logika „naturalizace lidského a socializace přírodního“ představuje definici kruhem (Guillaumin in Šmausová 1999: 437; Lišková 2009: 88).⁴⁷ 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.⁴⁸ Při výuce využívá vyučující hojně příměrů

⁴⁶ Později se učitelka rozhodla děti aktivně zapojit do tvorby pravidel. Vybrala dvě žákyně, které měly napast na velký balicí papír pravidla, na kterých se dohodnou všechny děti ze třídy. Avšak protože bylo náročné přimět třídu k participaci na utváření tohoto seznamu, změnila se všeobecná diskuse pozvolna v pasivní přepisování pravidel, která diktovala učitelka nejdříve na malý papír, potom na tabuli a dále na velký arch balicího papíru.

⁴⁷ Podle Gerlindy Šmausové je tato metoda zvláště oblíbená tehdy, když se lidé chovají nesociálně, tedy v dobách, kdy určité skupiny potřebují zdůvodnit nespravedlivé sociální nerovnosti, a dělají to právě poukazem na neměnné dědicí znaky (Šmausová 1999: 437–438).

⁴⁸ Zvlášť zajímavé jsou z tohoto pohledu večerníkové příběhy z dílny Václava Chaloupky, který filmuje živá mláďata přímo v přírodě. Natočil už seriál o medvářkách, selátech divočáka, vyfě, vířátech a o přátelství šteněte loveckého psa s opuštěným mláďátem ryba ostrovida. Tyto příběhy působí dokumentaristickým

společnosti k přírodě a vztahů mezi lidmi ke 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 párky pískomilů, které třída chovala, či k jiným projevům chování zvířat.

vyučující: Co znamená pohlaví?

Jura: Co máme mezi nohama.

Bořek: Penis.

Petra: Pohlavní orgány.

Olga: Rozmnožovací orgány.

vyučující: Ano, Olga ubodil hřebík na hlavičku. To je to nejdůležitější, proč to máme. Spermie a vajíčko. V přírodě to může být i jinak, existují hermafroditi, například žížaly. Nebo třeba nezmar, část mu upadne a yroste z toho novy. Zkrátka a jasně není vždycky úplně nutné, aby příroda se zabývala pohlavností. Aby přes pohlaví se rozmnožovala. Dokonce jsem slyšela fakt docela nedámo takový krásný výzkum, sledovali nějaké jezero, kde byli mláci, a tam byly ženské a chlapi, že to byli jako samičky a samečci. Najednou se nějak tam změnila hlavička vody a nějak tam prostě začalo být jiné prostředí. A najednou z těch sameček a samiček se stali všichni jakoby hermafroditi, byly všichni jakoby stejní. Takže z určitého důvodu fungovali taďy tímto způsobem. Pak najednou se zase změnilo to prostředí a zase tam byli chlapi a ženský jo, zase tam byli samečci a samičky, takže zkusíme tu přírodu respektovat, ona asi ví, jak to dělat nebo nedělat.

(Transkript audionahrávky, 17. ledna 2006, hodina rodnině výchovy)

Vyučující uvedla příklad, který by mohl být interpretován různými způsoby, například jako narušení genderového řádu stojícího na binaritě muž – žena, nebo jako ustavení organizace života na základě konkrétních specifických podmínek. Pavla ho interpretovala tak, že je třeba respektovat přírodu, která jako moudrá matka řídí svět zvířat i lidí. Vše organizuje vysoce funkčním způsobem. Sociální řád je v jejím výkladu legitimizován biologii.

Vyučující používala příklady z říše zvířat i jako vzor pro chování lidí, což si můžeme ukázat na situaci, kdy sdělovala dětem, že sex by měl být speciálním okamžikem.

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. Chaloupkec 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 knourek byl odvažný jako Bivoj. Od jara až do konce léta jsem ty neposedy pozoroval a vy jistě první, komu o nich vyprávím.“

Vážíte, ať tedy ti naši přískomilové si to užijí jenom čas od času a jenom, když je tedy klid, tak jsou k sobě míli. (Transkript audionahrávky, 17. ledna 2006, hodina rodinné výchovy)

Jde o příklad naturalizace společnosti typický pro sociobiologii, která se v českém kontextu těší stále značné oblibě a ztotožňuje se s ní i česká sexuologie, přestože sociobiologický přístup byl podroben značné kritice především z hlediska metodologického. Odvolávání se na biologii a evoluci jako vysvětlení společenských uspořádání je používáno tam, kde se má předejít další diskusi. Biologický argument má sloužit jako objektivní nezpochybnitelný fakt, se kterým jedinec ani společnost „nic nenadělá“. Biologie zde plní roli ideologie umožňující ospravedlňování status quo (sociální nerovnosti). K této logice jsou záci a žákyňe vedeni nejen v hodinách sexuální výchovy, takže pro ně argumenty odvolávající se na geny, hormony, přírodu apod. znějí logicky a neprůstřelně. I toto je způsob, jak se vyučující chrání před rozvrácením hodiny, před diskusí, kterou by nebyla schopna kontrolovat, a jak si zajišťuje důvěryhodnost.

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

Nastolená pravidla vymezují hranici mezi nadřazenými (vyučujícími) a jim podřízenými (děťmi). Tento přístup staví na socializačních a vývojeých teoriích (například Piaget, Kohlberg, Parsons a Bales). 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 životu dětí, který je nutno zkrátit a umravnit. Socializační a vývojeové sociologické a psychologické přístupy rozdělují lidstvo na ty, kdo mají plná práva, a na ty, kdo jich mají méně. Rozlišovací kritériem je zde věk, který je, stejně jako gender (tuto paralelu rozvedu dále), konstruován právě za účelem legitimizace nerovnosti. Děti jsou bezpodmínečně podřízené vyučujícím, mladší záci a žákyňe starším zá-

kům a žákyňm. Od těch, kdo jsou podřízeni, se očekává, že budou nadřazené pasivně respektovat. Toto uspořádání lze vnímat jako genderované, aniž by muselo jít o interakce mezi muži (s mužským genderem) a ženami (s ženským genderem). Mužský gender v interakci vyučující – záci/žákyňe obsazuje vyučující (paradoxně převážně ženy), které reprezentují pravidla, kulturu, moc a autoritu, ženský gender obsazují děti (chlapi stejně jako dívky), které jsou asociovány s přírodou,⁴⁹ jež je kultivována vyučujícími (ženami v této situaci s mužským genderem) a musí se podřítit jejich autoritě a moci čerpající legitimitu z formálních pravidel. Jde o příklad toho, jak gender strukturuje mocenské vztahy bez návaznosti na konkrétní jedince rozdělené do pohlavních kategorií mužů a žen, avšak v souvislosti se specifickou situací. 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 nerovnosti 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.⁵⁰

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 genderovými očekáváním. Dospělí se snaží dětem definovat distinktivní znaky toho, jak se chová dospělý jedinec, například že dodržuje pravidla (neběhá po chodbě, ale naopak chodí pomalu, nepere se, nehází křídou, neníčí 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 determinant postavení v této hierarchii je považován věk. Děti má na uzdě udržet příslib, že se jednou stanou držitelci stejných privilegií, kterých požívají dospělí vůči nim. Dospělými se v této logice stanou tím dřív, čím dřív se naučí podřítovat pravidlům. Spoléhá se tedy na to, že děti neodhalí inkonzistenci tvrzení o vyspělosti determinované věkem a definicí dospělosti založenou na schopnosti dodržovat pravidla (nikoli na věku).

Mechanismus konstrukce „staršího“ jako vytouženého cíle, k němuž je třeba směřovat, napomáhá také genderové konformitě. Spencer E. Cahill (cit.

⁴⁹ O ztotožňování ženy a přírody více viz např. Zuzana Kiczková (1998).

⁵⁰ V teorii nacházíme model pro toto členění například v konceptu genderového univerza Sandry Harding (1986).

podle West a Zimmerman 1987: 141, Česky 2008: 111–112) popisuje model náboru individuí do normálních genderovaných identit. Tvrdí, že kategori-zační praktiky jsou základem pro učení se femininímu a maskulinímu chování a pro jeho zvyraznění. Nejdiťve jsou děti primárně zaujaté rozlišo-váním mezi sebou a druhými na základě sociálních kompetencí (co už velká holka/velký kluk smí, dokáže, dělá či nedělá, na rozdíl od „nekompetentního miminka“). Následně musí tento zájem nutně vyústit do opozice obsažené v klasifikaci „holka/kluk“, která nastupuje místo genderově bezpříznakové klasifikace „miminko“. Termín „miminko“ označuje děti, jejichž sociální chování je vyhodnocováno jako problematické a musí nad ním být usťaven dohled. Je v zájmu dětí, aby byly viděny jako sociálně kompetentní, což vyvo-lává 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 znamená ostudu.

Barrie Thorne uvádí, že používání (genderovaného) ocenění „velký kluk“ či „velká holka“ začíná v rodině a pokračuje ve škole i v prvních školních ročnících. U starších dětí se následně vytváří, vyučující však i potom pokračují v kladení rovnítka mezi zralé chování a genderované identity, používá-ním 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 gen-derově 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, protože jsou automaticky vnímáni jako vyspělejší a kompetentnější. Důležitostí kritéria věku může ov-šem souviset s ochotou uchýlit se k genderové konformitě, neboť performan-ce distinktivních znaků 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 žákyne Mariky.

Etnicita/národnost a gender: vyjednávání pozice v kolektivu

V teoretických i výzkumných debatách na téma genderu a sociálních nerov-ností se diskutuje o otázce prolínání genderu s dalšími kategoriami, jako jsou třída a etnicita. Český kontext představuje z obou těchto hledisek mnohem

homogennější prostředí než západní Evropa, která je dlouhodobě cílem emi-grantů a emigrantek z celého světa a ve které je společnost více diverzifiková-na i ve smyslu sociálních tříd. Během mého výzkumu nevytvořila kategorie sociální třídy nijak zásadně na povrch. Rodiče dětí se lišili výší vzdělání a jis-tě i výší příjmu (výše rodinného příjmu nebyla předmětem mého zkoumání), neměla jsem ale příležitost detailně rozkrýt, jak se tyto nerovnosti promítají do fungování kolektivu a jak se kloubí s genderem. Jinak tomu bylo s katego-rií etnicity a národnosti, které byly v sociálním životě 6. B výrazněji tematizo-vány, a pro mě tudíž byly uchopitelnější. Ve třídě byla jedna romská žákyne, Marika, a jeden žák ukrajinské národnosti, Jura. V následujícím textu před-kládám analýzu souhry odlišné etnicity/národnosti a genderu u těchto dvou dětí, 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 po-lovině histopadu. 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 dťtku za neomluvené hodiny a svévolné opuštění budovy školy. O přestávce mně sdělila, že Mariku sice chápe a že ví, že u Romů⁵¹ je to jinak, ale že jí prostě musí dťtku udělit, protože porušila pravidla a děti si nemohou zvykat na to, že jim takové chování projde. Když jsem se od vyučující dozvěděla, že je Ma-rika Romka, stal se pro mě její etnicitý 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. Marika byla vysoká, štíh-lá a působila dojmem, že je starší než ostatní děti ve třídě. Nosila trička od-halující břicho, velké výstřihy a podprsanky typu push-up, a používala make-up. Ostatní dívky se oblékaly mnohdy podobně, ale nedržely tento styl tak důsledně jako Marika. Na tomto místě považuji za důležité uvést, že všechny tyto atributy jsem vědomě zaznamenala, teprve když jsem se dozvěděla, že je Romka. Nová informace o jejím romství způsobila selektivní zvýznamnění faktů, které jsem předtím registrovala, ale nezvýznamňovala. Předpokládám, že k podobnému zvýznamnění Maričina romství mohlo docházet i v očích třídy a vyučujících.

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

Maričinu image lze považovat za strategii, jak získat relativně dobré postavení v kolektivu i přes příslušnost k etnické marginalizované skupině. Právě zdůrazněná feminita (Connell 1987: 183) spjatá s eroticky vyzývavým obléčením může být způsobem, jak se pokusit zajistit si popularitu v kolektivu.⁵² 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). Shereen Benjamin a kolektiv analyzovali dvě práce na fyzické atraktivitě a zapojování se do heterosexuálních vztahů jako nástroj inkluze (Benjamin et al. 2003). Konformita s genderovými nároky vybavuje dívku distinktivními znaky dospělějšího 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 podkapitole.

Tato sebestylizace do role sexuálního objektu má však z hlediska inkluze ambivalentní důsledky. Dívka musí balancovat mezi dvěma póly jako chytřá horákyne: ustrojená/neustrojená, umytá/neumytá, přijít/nepřít, donést/dar/nedat. Být sexy znamená působit dospěleji, ale zároveň obsahuje riziko zpochybnění „dobré pověsti“, a to zvlášť v případě koincidence s odlišnou etnicitou. Vzor určený k následování není jednoznačný. Dívka se musí stát dábselskou pannou, tak jak ji na začátku své kariéry ztělesňovala Britney Spears, která v sexy saténových minitrenýrkách prohlášovala, že je panna a se sexem chce počkat do svatby. Dívka svou popularitu může zajistit módním obléčením, ale pokud to přetěně, vystavuje se riziku, že ji někdo nařkne, že se např. obléká jako „šlapka“ nebo jako „circusačka“. Atraktivita a smyslnost jí pak nepřinesou obdiv a uznání, ale naopak velmi nízký sociální status. Správná míra smyslnosti a zdrženlivosti není v rukou dívky samotné. Mírou totiž není zamýšlená image dívky, ale způsob, jakým ji hodnotí okolí. A jak už jsem uvedla, sama jsem začala připisovat význam Maričinu vzhledu, teprve 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 dívek z dělnických rodin.

52 Kolegyně Eva Šlesingerová z oboru sociální antropologie mě upozornila na to, že výrazné odívání může mít kořeny ve stylu, který je uznávaný právě v romské komunitě. Podobně jako tomu bylo u přírody s donáškou sešitů, kde šlo zároveň o gentilemanství a současně o genderovou nervozitu, ani zde nejde o fakt, který by mohl interpretaci vylučovat. To, že se Marika oblékala výrazně a sexy, mohlo souviset se stylem oblékání obvyklým v romské komunitě a například s faktem, že její rodiče i v jejích modních kreacích nebránili, a zároveň tato skutečnost fungovala jako zdroj pro inkluzivní strategii.

Pro ně je erotizace divčerství⁵³ mnohem více ohrožující než pro dívky ze střední a vyšší třídy (Walkerdine 1997).⁵⁴ 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 chlapek?

Kuba: Mě.

vyučující: Chtěl bys být ženskou?

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

vyučující: Výborně. Pěšš. Ticho. Proč?

Kuba: Protože holky kábych 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, bezky píše. Užš se třeba líp než někteří kluci tady, Mariko? Marika krouť hlavou.

vyučující: Takže ne, učení to asi není.

Kuba: Já bych ale chtěl být nějaká slušná holka.

(Transkript audionahrávky a terénní poznámky, 22. listopadu 2005, hodina rodninné výchovy)

Ženský gender 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 (tzv. gentleman-ský přístup ze strany mužů, o kterém jsem psala výše).⁵⁵ V posledně uvedené

53 Termín divčerství 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, pomíme-li výraz panenství. Význam slova panenství je dnes ale posunut a neztahuje se k symbolické reprezentaci otcávkání spojených s díkáními určitého věku. Ustav pro jazyk český doporučuje v tomto případě užit sousoví „dvěti věk“. Dovolují si však přesto použít termín divčerství. To proto, že „dvěti věk“ odkazuje spíše k fyzickému věku, nikoli k symbolickým reprezentacím s ním spojeným. Používání termínu divčerství také koreponduje s feministickou praxí symbolického zvyznamňování fenoménu jazykem a kulturou znevídětelňovaných.

54 Mluví se kupříkladu o syndromu pohřšované bílé ženy (*missing white woman syndrome*), který označuje skutečnost, že pokud je pohřšována bílá dívka z „dobré rodiny“, vzbudí to u veřejnosti větší ohlas a solidaritu, než když se pohřšuje dívka s jinou barvou pleti než bílou, která navíc vykazuje znaky nižší třídy. V jejím případě totiž veřejnost hned předjímá, že možná šlo o dívku lehlých mravů, vyzývavě obléčenou, která se chovala nepřiměřeně, a pokud se jí stalo něco zlého, pravděpodobně si za to může sama.

55 Tyto výhody byly anulovány právě u etnických menšin, jak je to známo na příkladu otrokářského systému v Americe, kde černé otrokyne musely vykonávat těžkou práci, zatímco jejich bílé majitelky byly považovány z důvodu biologického uzpůsobení příslušnic ženského pohlaví za tělesně nezpůsobilé prakticky

replice 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 zaměřených hodin a jejich omluvení bylo v několika případech sporné.⁵⁶ 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 romského etnika, které je českými Neromy považováno za problémové, je na ni upřena větší pozornost a její prohřešky jsou klasifikovány přísněji, než je tomu v případě jejich neromských spolužáček, u kterých se kázeňské problémy neočekávají, a naopak se počítá s tím, že dívky problémové prostě nejsou. Ukazuje se, že příslušnost ke stigmatizované etnicitě ruší ohledy stanovené genderovým řádem.

Vedle Mariky pak etnicko-národnostní složení třídy rozšiřoval žák ukrajinské národnosti Jura. Jura byl ve třídě chlapcem s nejlépeším studijním průměrem a zároveň byl považován za nejhéžčího kluka ve třídě. Těšil se velké oblibě u vyučujících i u svých spolužáků a spolužaček. Byl velmi sociálně zdatný a dokázal díky tomu překonávat jinak běžný rozpor mezi oblibeností u vyučujících a oblibeností v chlapeckém kolektivu. Chlapci si obdiv a popularitu vrstevníků a vrstevnic zajišťovali neziřdka provokací učitelky, což jim přinašelo na straně vyučujících minusové body. Jura však dokázal svou provokaci zaobalit takovým způsobem, že byl její osten dekodovatelný pouze pro spolužáky, a nikoli pro vyučující. Při otevřených výtržnostech se měl vždy na pozor, 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 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 souhrnu 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 nejví viditelné známky deprivace, k jakým patří například obnošené šaty, submisivní chování, špatně zvládnutí jazyka apod. To byl i případ Jury, který ze svého původu těžil a v hodinách rodinné výchovy byl často tázan 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. Svedčí o tom příhoda z konce školního roku, kdy se Jura nepohodl s Pavlem. Pavel usiloval o vytvoření koalice s ostatními spolužáky, která by se Jurovi pomstila. Tuto koalici se snažil ideově zastrčit právě nacionalismem. Oprávněnost své agrese se v kolektivu pokoušel legitimizovat výrokem typu: *Ukrajinci at táhnou na Ukrajinu. Zmlátit Ukrajince. On tedy nemá co dělat, apod.* Domnívám se, že právě rizikové postavení Jury přispělo k třebení jeho sociální inteligence. Proto byl tak velmi zdatný a ostražitý v sociálních interakcích. Kořeny jeho zblhllosti v komunikaci a schopnosti vymluvit se šikovně z každé situace, pro něj rizikové, které jsou obvykle přepisovány spíše dívkám, vidím právě v jeho národnostní odlišnosti, která působila jako potenciální důvod ohrožení. Jura dokázal vždy dobře odhadnout situaci, byl mistrem komunikace a spojenectví na všech frontách, tj. mezi vyučujícími i spolužáctvem, což mu pomáhalo v obraně proti podobným útokům, jaký osnoval Pavel. 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 či přinejmenším znejištění, ho přiměla vypěstovat si vlastnosti, které ho ochraňovaly proti rizikům s ní spojeným.

Marika i Jura měli to štěstí, že jejich rodinné zázemí jim poskytl zároje (v oblasti materiální i v oblasti sociálních dovedností), které jim umožnily obstojně začlenění do dětského kolektivu. V případech obou dětí s odlišnou etnicitou/národností můžeme sledovat souhrnu této kategorie s kategorií

k jakékoli fyzické i psychické zatežující činnosti.

⁵⁶ Magda např. nepřítála na hodinu plavání a byla spolužáky v ten den viděna na nákupech s matkou. Největší tvrdila, že si myslěla, že plavání není, potom si uvědomila, že to není dostatečný důvod a zadržela si od maminky omluvenku, že byla nachlazená.

genderu. V případě Maritky jde o vyhraněnou konformitu s určitým aspektem stereotypních genderových požadavků (femininita orientovaná na atraktivní vzhled a na heterosexuální vztahy).⁵⁷ 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 zejména ve vztahu s vyučujícími. Jurovi poskytuje odlišná národnost * jistém smyslu výhodu, protože v distinktu rizika, které skýtá, rozvíjí Jura i ty stránky osobnosti, které by jinak mohly být u něj jako u privilegiovaného příslušníka mužského pohlaví spíše potlačeny.

Shrnutí

Ve své analýze jsem ukázala, že gender nelze vnímat jako opozitně dualistický; obsazující pouze dva protikladné póly. Gender není něco, co rozčleňuje školiň třídu na dvě skupiny (chlapců a dívek). Gender není nic stabilního, nic, co by determinovalo identitu dětí jako divčič či chlapečkou, 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. Ačkoli gender není fixní a nepředurčuje nezměnitelně životy dívek a chlapců, působí jako normativní očekávání, která děti formují. Pokud se jedinec genderovému řádu výrazně vymyká, riskuje vyloučení z třídního kolektivu, jako 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. Genderové nekonformní dívka přihlášením se k maskulinním hodnotám a znehodnocováním femininních potvrzuje stávající hierarchie. Nonkonformní Vítěk je ve své podstatě mnohem větším ohrožením pro existující status quo než nekonformní 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 pro vytváření genderově citlivé pedagogiky, která by měla být schopna identifikovat plurální genderových identit a pracovat s nimi.

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 vyučující jakoby získávají mužský gender bez ohledu na pohlaví (jsou představiteli kultury, autority, disponují mocí a zodpovědností),⁵⁸ žensky genderovanou pozici zaujímají děti, opět bez ohledu na pohlaví (jsou jakýmsi přírodním živlem, který zatím nezná pravidla, která je třeba mu vsítit, jsou podřízeny dospělým).⁵⁹ Podobný mechanismus fungoval i v případě odlišné národnosti. Ukrajinská národnost představuje „to druhé“, jehož funkcí je potvrdit samozřejmost subjektu. Simone Beauvoirová napsala, že může nikdy nenapadne, aby se definoval jako příslušník určitého pohlaví; že je muž, se rozumí samo sebou (Beauvoirová 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“),⁶⁰ a pak se ptá, jak se slaví na Ukrajině. 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 řadě u okna jinak obsazené dívkami) a také třbením některých dovedností, které jsou obvykle 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 spolehat pouze na hegemonní maskulinitu, která byla příslušností k jiné národnosti oslabena. Pro upevňování pozice v kolektivu musel sáhnout i po dalších zdrojích.

Ačkoli ohnisko mé výzkumné pozornosti představoval gender, při vstupu do školy jsem si nemohla nevsimnout dalších os nerovnosti, podle kterých se strukturuje život ve škole i ve třídě. Přestože jsem si vytkla za cíl studovat reprodukcii 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 nerovnosti.

58 V následující kapitole si detailněji ukážeme diskursivní praktiky, kterými vyučující participuje na mužsky genderované autoritě.

59 Zpětně se tento fakt zrcadlí v tom, že na ženy je mnohdy nazíráno jako na děti (vyžadují ochranu, není jim přiznána autorita apod.).

60 To v sobě navíc skryvá předpoklad toho, že všichni „Češi“ slaví svátek stejně.

Tyto kategorie se také navzájem protínají v interakcích a v jednání osob, které jsou jejich nositelkami/nositeli: Pro děti představuje dospělost idealizovaný cíl, stav, v němž dosáhnou větší svobody a moci. Děti také 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; věk se zde prolíná s genderem. Po ruce mají především chování rámované hegemonní maskulinitou a zdůrazněnou feminitou (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, nebo zprostředkovaný. Viděli jsme ovšem na příkladu romské žákyňe, jak se zvláště pro dívky s marginalizovanou etnicitou stává tato strategie pastí: Na jedné straně zdůrazněná feminita funguje jako strategie upravení statusu romské dívky v kolektivu, na straně druhé může její erotizovaná složka způsobit, že dívka bude hodnocena negativně, protože nedostojí představě „slušné“ dívky. Možnost vybalancovat tuto strategii způsobem, který zajistí, aby si dívka udržela popularitu, ale nebyla považována za neslušnou a vulgární, není v jejích rukou. Záleží na tom, jak její projevy bude číst okolí.

II. 4. Moc a bezmoc v diskursu: Analýza hodin sexuální výchovy

V předchozí kapitole jsem představila gender jako kontinuum a analyzovala ho v souvislosti s dalšími kategoriemi, a to věkem a etnicitou/národností. Tyto kategorie bývají často vnímány jako přirozený základ sociálních rozdílů a slouží jako legitimizace nerovnosti. Ukázala jsem, jakými způsoby jsou rekonstruovány a rozehrávány v sociálním poli, jak se protínají a jak se jejich souhra projevuje v chování a strategiích různých sociálních aktérů a aktérek, žáků a žákyň ve třídě. V této kapitole se zaměřím na to, jakým způsobem se na reprodukci genderu podílí diskurs, a to konkrétně na příkladu sexuální výchovy.

Když jsem začala jako výzkumnice docházet do školy na hodiny rodinné výchovy, netušila jsem, co bude jejím obsahem. Třídní učitelka Pavla neměla připravený plán témat, která bude s dětmi v šestém ročníku probírat. Všechna témata, která se v průběhu roku objevila, měla své genderové aspekty, ale hodiny sexuální výchovy se ukázaly jako analyticky obzvlášť podnětné. Nejen pro svůj obsah, ale také proto, že jsem měla možnost pozorovat, jak způsob, jakým je téma uchopeno, ovlivňuje chování aktérů a interakce mezi nimi a jak formuje jejich pozice. Při sexuální výchově se hovoří o rolích žen a mužů, jejich vztazích, o lidské sexualitě a její analýza odhaluje, jak se utvá-

ří chápání sexuality a jakým způsobem je konstruován vztah mezi genderem a sexualitou.

Kde je ve škole místo pro sexuální výchovu

Výuka na téma sexuality je v mnoha zemích živou politickou otázkou, a to zdaleka ne jen ve státech se silnou katolickou lobby, jako je Polsko či Slovensko. Sexualita přináší, jak přesvědčivě ukázal Michel Foucault, obrovské možnosti regulace lidského chování. Přístup, jenž se prosadil na konci 18. století, konstituje sexualitu jako klíčovou složku identity jedince a prostřednictvím péče, kultivace a vědeckého zájmu se sexualita stává polem pro výkon moci (Foucault 1999). Foucault se nezajímal o genderové aspekty mocenských diskursů týkajících se sexuality. Ustavování sexuality je však na ustavování a reprodukci genderového řádu velmi úzce navázáno. Judith Butler např. dokazuje, že heterosexuální matice legitimizuje genderový řád společnosti, a je to právě především (hetero)sexualita, co tvoří podstatu konstruování genderu (Butler 1990, slovensky 2003).

Protože je sexualitě ve společnostech západního typu vyhrazeno tak výsadní postavení a protože je jejím prostřednictvím uplatňována moc a normativně usměrňováno lidské chování a prožívání, není divu, že je právě sexuální výchova v mnohých státech předmětem vášnivých debat různých názorových skupin. Jak ukázaly např. Michelle Fine (2002) nebo Debbie Epstein, Sarah O'Flynn a David Telford (2003), bouřlivé diskuse při vyjednávání obsahu sexuální výchovy se odehrávají i ve státech, jako je Velká Británie, Spojené státy americké či Austrálie, a úřady a ministerstva se angažují při vymezování její náplně. Ve Velké Británii například Department for Education and Employment definuje sexuální výchovu jako:

„Celoživotní učení se o fyzickém, morálním a emočním vývoji. [Sexuální výchova] je o porozumění významu manželství pro rodinný život, stabilních a lásyplných vztazích, lásky a péči. Jde také o výkon o sexu, sexualitě a sexuálním zdraví. [Sexuální výchova] není propagací sexuální orientace a sexuálních aktivit – taková výchova by byla nevhodná.“ (DFEE 2000, cit. podle Epstein, O'Flynn, Telford 2003: 1)

Od roku 1988 upravuje ve Velké Británii sexuální výchovu také tzv. Článek 28 (Section 28), který zakazuje mstřním autoritám, mezi které se řadí i školy, propagaci homosexuality a označování homosexuálních vztahů za možná rodinná uspořádání. Taková nařízení zřetelně vymezují rámec pro britské vyučující sexuální výchovy. Ti musí vše, o čem před dětmi a s dětmi mluví,