

MASARYKOVA UNIVERZITA  
Fakulta sociálních studií  
Katedra sociologie

Mgr. Lucie Jarkovská

**Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy:  
Etnografický výzkum**

Disertační práce

Školitelka: prof. PhDr. Gerlinda Šmausová

Brno 2009

Prohlašuji, že jsem na této práci pracovala samostatně a využila jsem zdroje  
uvedené v seznamu citované literatury.

Lucie Jarkovská

Brno, 20. listopadu 2009

# **Obsah**

|                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b><u>PODĚKOVÁNÍ</u></b>                                             | <b>5</b>   |
| <b><u>ÚVOD</u></b>                                                   | <b>6</b>   |
| <b><u>I. TEORETICKÉ RÁMOVÁNÍ VÝZKUMU</u></b>                         | <b>10</b>  |
| <b>I. 1. GENDER V PERSPEKTIVĚ INTERPRETATIVNÍ SOCIOLOGIE</b>         | <b>11</b>  |
| <b>I. 2. GENDER A DĚTSTVÍ</b>                                        | <b>20</b>  |
| STÁVÁNÍ SE GENDEROVANOU BYTOSTÍ                                      | 23         |
| VÝZKUMY DÍVČÍCH A CHLAPECKÝCH KOLEKTIVŮ                              | 31         |
| <b>I. 3. ŠKOLA, VZDĚLÁVÁNÍ A GENDER</b>                              | <b>37</b>  |
| GENDEROVÁ REPRODUKCE VE VZDĚLÁVÁNÍ                                   | 38         |
| GENDEROVĚ CITLIVÁ ŠKOLA                                              | 45         |
| <b><u>II. METODOLOGIE</u></b>                                        | <b>49</b>  |
| METODY SBĚRU DAT                                                     | 51         |
| VÝZKUMNÉ POLE                                                        | 53         |
| ROLE VÝZKUMNICE VE VÝZKUMNÉM POLI                                    | 57         |
| ETICKÁ DISKUSE                                                       | 64         |
| SHRNUTÍ                                                              | 66         |
| <b><u>III. ANALÝZA</u></b>                                           | <b>67</b>  |
| <b>III.1 DO ŠKOLY SE SPRÁVNOU AKTOVKOU</b>                           | <b>67</b>  |
| <b>III.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA POD GENDEROVOU LUPOU</b>                       | <b>76</b>  |
| GENDER JAKO OSA NEROVNOSTI: OD PÓLU K PÓLU                           | 76         |
| VĚKOVÁ STRUKTURA JAKO „PŘIROZENÝ“ ZÁKLAD HIERARCHICKÉ STRUKTURY      | 87         |
| ETNICITA/NÁRODNOST A GENDER: VYJEDNÁVÁNÍ POZICE V KOLEKTIVU          | 95         |
| SHRNUTÍ                                                              | 101        |
| <b>III.3 MOC A BEZMOC V DISKURSU: ANALÝZA HODIN SEXUÁLNÍ VÝCHOVY</b> | <b>104</b> |
| SEXUÁLNÍ VÝCHOVA JAKO DÍVČÍ TÉMA?                                    | 112        |
| JAZYK-METAFORA-ZKUŠENOST                                             | 115        |
| PROVOKACE A HUMOR JAKO PERFORMANCE MASKULINITY                       | 121        |
| BIOLOGICKÝ VÝKLAD V SEXUÁLNÍ VÝCHOVĚ JAKO DÍVČÍ BŘEMENO              | 124        |
| KDO ZA TO MŮŽE?                                                      | 131        |
| ZÁZRAK ZROZENÍ: JAK ŘÍCI TO, CO DISKURS SKRÝVÁ                       | 136        |
| SHRNUTÍ                                                              | 141        |
| <b>III. 4 GENDER FICTION</b>                                         | <b>143</b> |
| KDYBYCH BYLA KLUK, KDYBYCH BYL HOLKA                                 | 144        |
| AŽ MI BUDE TŘICET                                                    | 163        |
| PRINCEZNA V PAPÍROVÉM PYTLÍKU: FEMINISTICKÁ POHÁDKA                  | 170        |
| SHRNUTÍ                                                              | 179        |
| <b><u>ZÁVĚREM</u></b>                                                | <b>181</b> |
| <b><u>LITERATURA</u></b>                                             | <b>187</b> |

|                                                                                   |                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b><u>ANOTACE</u></b>                                                             | <b><u>197</u></b> |
| <b><u>ABSTRACT</u></b>                                                            | <b><u>198</u></b> |
| <b><u>JMENNÝ REJSTRÍK</u></b>                                                     | <b><u>199</u></b> |
| <b><u>PŘÍLOHA 1 – SEZNAM OBRAZOVÝCH PŘÍLOH A TABULEK</u></b>                      | <b><u>201</u></b> |
| <b><u>PŘÍLOHA 2 – SOUHRNNÁ TABULKA „VÝHODY A NEVÝHODY BÝT<br/>HOLKA/KLUK“</u></b> | <b><u>202</u></b> |
| <b><u>PŘÍLOHA 3 - SEZNAM ČLÁNKŮ UVEŘEJNĚNÝCH V ODBORNÝCH<br/>PERIODIKÁCH</u></b>  | <b><u>204</u></b> |

## **Poděkování**

V první řadě děkuji své školitelce paní profesorce Gerlindě Šmausové za cenné komentáře, trpělivou podporu a inspiraci.

Za kritické čtení pracovních verzí textu i za přítelkynskou podporu děkuji Kateřině Liškové, Ivě Šmídové, Tereze Stöckelové, Kláře Janouškové, Patrice Hanzlové a Emě Hrešanové. Dále děkuji Pavlíně Binkové za korektury, Slávce Ferencuhové a Jolaně Navrátilové za dopisy do poustevny.

Neméně děkuji:

Rodině za velikou podporu i shovívavost. Rodičům za důvěru, Janě za sesterství a uměleckou korespondenci, dědovi a babičce Kosteckým za všechny ty malé i větší věci, babičce Jarkovské za nevšední pochopení a poskytnutí vižňovské poustevny, dědovi Jarkovskému za pusinky.

Bětce, Hance, Báře a Zuzaně a celému GC za to, že ve mně věřily/i, i když říkaly/i, že to nikdy nedodělám.

Studentům a studentkám mých kurzů, učitelkám a učitelům ze seminářů o genderově citlivé výchově a účastnicím a účastníkům konferencí a workshopů za připomínky. Všem z EDUC8 za motivaci a rozšíření obzorů, speciálně Analii Meo za konzultace a energii a Paulu Wakelingovi za povzbuzovací emaily a korekturu anglické anotace.

Kavárně Minor za prostor bez internetu.

Děkuji také za finanční podporu, které se mi dostalo díky projektům financovaným Grantovou agenturou ČR. Konkrétně šlo o grant pro týmy doktorských studujících, díky kterému byl realizován projekt s názvem „Analýza psychosociálních charakteristik české populace z aspektu gender“ (403/03/H135) pod vedením Ladislava Rabušice, a dále o výzkumný projekt „Volba vzdělání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy“ (GA403/06/0067), jehož řešitelkou byla Iva Šmídová.

Velký dík patří učitelce Pavle a všem z 6.B.: Alici, Bořkovi, Dianě, Emílii, Erikovi, Hance, Janovi, Jurovi, Kubovi, Lence, Magdě, Marii, Marice, Mirkovi, Oldovi, Pavlovi, Petře, Slávkovi, Vítovi, Vladě a Zuzce<sup>1</sup> za to, že jsem s nimi mohla deset měsíců zasedat do školní lavice a napsat o nich tento text.

Ze srdce děkuji Alešovi, svému příteli do pohody i nepohody.

---

<sup>1</sup> Jména dětí i učitelky byla změněna.

## Úvod

Předkládaná práce je výsledkem etnografického výzkumu ve školní třídě, který se zaměřoval na (re)produkci genderu v každodennosti školního kolektivu. O genderové aspekty vzdělávání jsem se začala zajímat v roce 1999, kdy jsem se zapojila do projektu „Ženy, muži a společnost z aspektu gender“. Projekt nabízel genderové přednášky vyučujícím především středních, ale i základních škol. Cyklus přednášek, které se konaly v Brně a v Praze, financovala nadace Open Society Fund Praha a probíhal až do roku 2003; v Brně jej organizačně zajišťovala Iva Šmídová. Ta zároveň vedla dva genderové kurzy v rámci bakalářského studia sociologie, které jsem navštěvovala, a protože mě nadchl nejen akademický, ale i aktivistický rozměr genderových studií, nabídla jsem Ivě Šmídové svou pomoc při realizaci kurzů pro vyučující. Projekt nabízel vyučujícím přednášky na genderová témata. V lektorské roli se zde vystřídala celá řada českých a slovenských odbornic a odborníků z oblasti sociálních a humanitních věd.

Pro mě osobně měla tato zkušenost přínos v mnoha ohledech: kromě toho, že mi nabídla pracovní příležitost přímo na univerzitě, jsem se díky ní mohla účastnit přednášek, které rozšiřovaly mou znalostní základnu. Prostřednictvím setkání s přednášejícími jsem mohla své znalosti tříbit v zajímavých diskusích a získala jsem i nezbytný sociální kapitál, ze kterého čerpám doposud. V rámci setkávání s participantkami a participanty kurzů jsem měla možnost začít zvolna pronikat do subkultury vyučujících a světa vzdělávacích institucí, které mě fascinovaly od dětství a fascinují stále. S některými vyučujícími se podařilo navázat bližší spolupráci, jež funguje dodnes.<sup>2</sup>

Nejcennější, co jsem však z těchto kurzů pro sebe vytěžila, bylo probuzení hlubšího zájmu o otázky genderu v pedagogice a ve školství obecně. Ačkoli přednášky pro vyučující uskutečněné při této příležitosti byly značně fundované a podnětné, někdy bylo znát, že vyučující budou moci využít pro svou praxi jen málo z toho, co se dozvěděli. Svět základních a středních škol je přeci jen

---

<sup>2</sup> Za všechny bych zmínila doktorku Jaroslavu Solařovou z Vyšší zdravotnické školy v Třebíči, která v návaznosti na náš kurz uspořádala konferenci o domácím násilí určenou nejen žákyním (a několika málo žákům) jejich školy, ale též trebíčské odborné veřejnosti z řad sociálních služeb, policie a zdravotnictví. Neméně mě těší trvající spolupráce s Dagmar Vančurovou z Bohumína, která organizuje každoročně pro studující třetích ročníků školní výlet do Brna a součástí programu je i přednáška na téma genderu, kterou mám tu čest lektorovat.

v mnohém vzdálen rigorózním výzkumům a složitým sociálně vědným teoriím. Mnozí z účastníků a účastnic si s obtížností výkladu poradili a jistě vyzískali i něco, co bylo přenositelné do jejich vlastní výuky. To nejdůležitější je přijmout genderovou optiku, akceptovat gender jako kategorii, která vyžaduje analýzu. Přesto jsem však cítila jistou nedostatečnost v tom, co učitelkám a učitelům základních a středních škol nabízíme. Počítaly jsme s tím, že oni mají know how, jak učit v rámci jejich aprobační určité věkové skupiny dětí, a my nabízíme genderovou optiku a genderová témata. Když spojíme naše znalosti, vytvoří se vědění o tom, jak reflektovat gender ve výuce na středních či základních školách. Avšak bylo znát, že pokud by se z naší strany podařilo proniknout lépe do oblasti pedagogiky a do školního prostředí obecně a pokud by se nám podařilo přizpůsobit naši nabídku konkrétním zájmům vyučujících tak, aby lépe odpovídala jejich požadavkům a požadavkům na ně jako na vyučující kladeným, mohl by takový vzdělávací program být ještě přínosnější.

Začala jsem se tedy blíže zajímat o genderové aspekty školství a pedagogiky a obecně také o téma genderové socializace, kterým jsem se zabývala v magisterské diplomové práci. Díky dobrému hospodaření zbyly v grantu Open Society Fund Praha prostředky, za které jsme mohli uskutečnit několik přednášek pro studující těch středních škol, na kterých působily účastnice a účastníci našeho kurzu. Díky tomu jsem začala získávat první pedagogické zkušenosti se skupinami středoškoláků a středoškolaček a dokázala se lépe vžít do role jejich vyučujících a představit si jejich potřeby. Po skončení našeho projektu genderového vzdělávání pro vyučující realizovala v Brně podobný projekt nevládní organizace NESEHnutí. Pro jejich přednáškový cyklus jsem již připravila specializovanou přednášku o genderových aspektech vzdělávání a také napsala informační brožuru *Rovné příležitosti chlapců a dívek ve vzdělávání* určenou vyučujícím. Následovala další spolupráce s OSF na projektu „Gender ve škole“, v jehož rámci vznikla učebnice pro vyučující předmětu základy společenských věd nabízející genderové pojetí témat, která jsou v rámci tohoto předmětu probírána. Byla jsem oslovena řešitelkou projektu Irenou Smetáčkovou, abych napsala jednu z kapitol. Projekt pokračoval vytvořením učebnice pro studentky a studenty pedagogických fakult pojednávající o genderových aspektech školy a výuky obecně a předestírající možnosti genderově citlivé výuky. Na toto téma jsem přednášela také na několika letních školách pro středoškolské vyučující.

Za obzvláště podnětnou považuji spolupráci s organizací Žába na prameni, která v roce 2006 získala evropský grant na realizaci projektu genderového vzdělávání pro vyučující. Projekt byl velmi prakticky orientován a propojoval znalostní rovinu s tvořivou pedagogikou. Náplň kurzu Žáby na prameni připravovali společně lidé pohybující se v oblasti genderových studií i tvořivé a zážitkové pedagogiky, gender se tak stal inspirací pro aktivity v rámci výtvarné a dramatické výchovy či pro práci s médii, jako jsou diktafony, kamery, fotoaparáty. Tím se podařilo dosáhnout vysoké atraktivity i využitelnosti kurzu. Vyučujícím se dostalo nejen odborných přednášek, ale účastnili se též workshopů, ve kterých si vyzkoušeli techniky, během nichž mohli poznatky z přednášek vstřebávat a dále promýšlet prostřednictvím zážitkových metod. Vyučující pak ve svých hodinách mohli zužitkovat nejen nabyté znalosti teoretické, ale dostalo se jim i praktické inspirace, jak oživit výuku cvičeními a hrami, které mají genderové aspekty. Vznikla též vtipně ilustrovaná publikace, která shrnuje teorii i aktivity realizované v rámci workshopů.

Jak je asi z předchozího výčtu patrné, téma genderově citlivé pedagogiky mě pohltilo. Jenže jak už to bývá, čím hlouběji je člověk do tématu ponořen, tím se vše jeví komplikovanější a nejednoznačější. Mým cílem bylo přispívat k genderově citlivé výuce; ale co to vlastně přesně je? Jak zajistit, aby fungovala v kontextu společnosti, která nijak genderově citlivá není? Jak se vypořádat se skutečností, že v konečném důsledku nemáme kontrolu nad tím, jak žáci a žákyně naše snažení přijmou, jak ho vůbec budou číst – vědomá i nevědomá reprodukce genderových stereotypů může vzbudit rezistenci vůči stereotypům a motivovat snahu je změnit, dekonstrukce genderových stereotypů může vzbudit v žáctvu nedůvěru. Zahraniční zkušenosti navíc ukázaly, že mnoho z toho, co hlásá tzv. nesexistická výchova, jednoduše nefunguje a vyučující jsou z neúspěchů frustrováni. Tyto otázky a pochybnosti podnítily můj výzkumnický zájem podívat se do terénu: zjistit, jakým způsobem funguje gender ve škole na různých úrovních, a porozumět lépe tomu, jaké jsou případné možnosti změny.

V současné společnosti je velká poptávka po rychlých instantních návodech typu „10 pravidel, jak cokoli, např. genderově citlivě učit“. Osobně jsem velmi neochotná podobné instrukce poskytovat, protože pro mě genderově citlivá pedagogika spočívá v něčem jiném, než je vytvoření nových desater. Genderově citlivý přístup vnímám jako reflexivní proces, snahu o porozumění procesům, při

kterých se v každodennosti gender reprodukuje, neustálé vyhodnocování vlastního působení, uvědomění si mnohorozměrnosti a ambivalentnosti problémů. Zatoužila jsem proto podívat se, jak vypadá skutečné vyučování, a pokusit se porozumět reprodukci genderu v rámci výuky. A to tak, aby na základě tohoto porozumění mohla pokračovat diskuse nad tím, jak zajistit, aby gender děti ve škole nelimitoval, nesegregoval či z určitých sfér neexkludoval. A při tom všem porozumět vyučujícím – v jakém kontextu a proč říkají to, co říkají, a proč jednají tak, jak jednají. Genderově citlivá výuka nespočívá zdaleka jen v prezentaci genderově nestereotypních vzorů, jako jsou holky hrající fotbal a kluci látající rozedrané ponožky, jak si to někteří představují. Deset pravidel vyučujícím rozhodně nebude stačit, a proto je třeba studovat procesy odehrávající se ve škole a poskytnout vyučujícím i všem ostatním, kdo se o téma zajímají, plastičtější analýzu. I za cenu toho, že se budeme muset vzdát jednoduchého instantního návodu a smířit se s tím, že (nejen genderově) rovné vzdělávání nemá fixní jednu pro vždy platnou definici, ale jde o náročnou a zřejmě nekonečnou cestu hledání a reflexe.

Do doktorského studia jsem vstoupila s nejasným plánem zkoumat gender ve škole. Můj původní plán byl metodologicky bázlivý – netroufala jsem si na víc, než na rozhovory s vyučujícími, možná s lidmi na klíčových pozicích školských úřadů. Profesorka Šmausová, moje školitelka, mě však naléhavě nabádala, abych nezůstala uzavřena mezi papíry a slovy a vydala se přímo do školy, do každodennosti, kde se o genderu ani tak nemluví, ale kde se gender žije. V té době jsem nevěděla mnoho o etnografii a tížila mě nejasnost, co mám vlastně pozorovat, když chci zkoumat genderovou (re)produkci. Povzbuzena školitelkou jsem se ale odvážila představit si výzkum přímo s dětmi. Musela jsem připustit, že tato představa je mnohem lákavější a že právě nejistota, na co se dívat a kde všude gender hledat, je velkou výzvou. To, že česká pedagogická veřejnost gender příliš nereflektuje a s rovností dívek a chlapců ve vzdělávání si nijak zvlášť hlavu neláme,<sup>3</sup> je známo z jiných výzkumů (např. Smetáčková 2005), ale o tom, jak je tomu s genderem v každodennosti české školní třídy, zatím mnoho nevíme. Nechala jsem se snadno přesvědčit, zapomněla na pochybnosti a pustila se do terénu. Na následujících stránkách předkládám výsledky svého bádání.

---

<sup>3</sup> Přestože na seminářích o genderově citlivé výuce jsem měla možnost se setkat s mnohými výjimkami.

## **I. Teoretické rámování výzkumu**

### **I. 1. Gender v perspektivě interpretativní sociologie**

#### **I. 2. Gender a dětství**

**Dítě ve (feministické) teorii a výzkumu**

**Stávání se genderovanou bytostí**

**Výzkumy dívčích a chlapeckých kolektivů**

#### **I. 3. Škola, vzdělávání a gender**

**Genderová reprodukce ve vzdělávání**

**Genderově citlivá škola**

Základní výzkumná otázka této práce zní: Jak je gender reprodukován v každodennosti školní třídy? Výzkum zaměřený na gender v prostředí, které jsem si zvolila, vyžaduje vyrovnat se s několika teoretickými kontexty. V teoretické části se proto budu zabývat konceptualizací genderu, dětství a školy a shrnu vybrané genderové výzkumy realizované ve školním prostředí.

Paradigmaticky je tato studie zakotvena v interpretativní sociologii a je doplněna o některé poststrukturalistické perspektivy. Interpretativní sociologie stojí na předpokladu, že sociální skutečnost není člověku objektivně dána. Těžiště interpretativního sociologického paradigmatu<sup>4</sup> spočívá v důrazu na detaily každodenního života a tvorbu kulturních významů prostřednictvím interakcí odehrávajících se v každodennosti sociálních aktérů. Petrusek uvádí, že interpretativní sociologie se snaží pojmut jako fenomén a učinit předmětem zkoumání to, co každý ví, to, co je zřejmé (Petrusek 1993: 15). Cílem interpretativistického zkoumání je porozumění sociálním situacím a jednání aktérů. Pro genderové konceptualizace přineslo toto paradigma výrazné možnosti. Barrie Thorne (2001) uvádí, že v šedesátých letech 20. století byly otázky genderu v interpretativní sociologii na okraji zájmu. Ženské hnutí však přišlo s kritikou opomíjení životních zkušeností žen a zároveň využilo potenciálu, který pro jeho agendu skrývala právě interpretativní sociologie. O desetiletí později se feministicky orientovaným badatelkám podařilo přesunout v rámci sociálních věd zkušenost žen z periferie do centra badatelského zájmu i zájmu teoretiků a

---

<sup>4</sup> Jde o přístup, jehož kořeny sahají až do konce 19. století ke Georgu Simmelovi a k sociologům Chicagské školy, jako byli Robert E. Park a George H. Mead, kteří rozvinuli Simmelovy myšlenky v rámci symbolického interakcionismu. K rozkvětu tohoto paradigmatu došlo v padesátých a šedesátých letech 20. století díky Erwingu Goffmanovi, který se zaměřil na specifitu sociálního kontextu, dynamiku interakce tváří v tvář a sociální rámování zkušenosti (Thorne 2001).

teoretické.<sup>5</sup> Poststrukturalistické perspektivy, kterými je tato práce také inspirována, přesahují interpretativní paradigma v analýze mocenských vztahů. Zaměřují se na vztah mezi subjektem, věděním a mocí. Z hlediska výzkumu genderové reprodukce je pak inspirativní především téma ustavování subjektu prostřednictvím diskursu, v němž se uplatňují disciplinační techniky moci.

### **I. 1. Gender v perspektivě interpretativní sociologie**

Když se narodí dítě, první otázka, kterou obvykle rodiče dostávají od blízkých a známých, je: Je to holka nebo kluk? Gender je jednou z nejzákladnějších kategorií, která strukturuje život v naší kultuře. Ačkoli mnozí tvrdí, že v dnešní době už na pohlaví (tolik) nezáleží, signalizuje tato otázka kladená s napjatým očekáváním rodičům, že na pohlaví novorozence záleží velmi. Dokud lidé neznají pohlaví dítěte, nejsou schopni ho/ji ve svém myšlení nijak pojmut. Ve chvíli, kdy se tuto informaci dozví, jsou schopni o něm začít uvažovat, vztahovat se k němu, oslovovat ho, představovat si jeho/její budoucnost. K tomu, aby se člověk mohl stát členem/členkou naší kultury, musí být zařazen do určité pohlavní kategorie a osvojit si postupně patřičný gender.

Uvedla jsem, že teoretickou základnu této práce tvoří paradigmata interpretativní sociologie; z tohoto širokého proudu jsem zvolila pro svůj výzkum etnometodologickou perspektivu<sup>6</sup>. Tento přístup odmítá zvěčňování sociální skutečnosti, táže se po významu a smyslu věcí v dané kultuře a zajímá se o mechanismy jejich (re)konstrukce. Činí tak prostřednictvím znesamozřejmňování samozřejmého: ptá se, jak to, že právě to, co konkrétní lidé dělají, považují za neproblematické a přirozené (Garfinkel 1967). Za samozřejmost je považován i genderový řád. Zájem o informaci, jakého pohlaví je novorozené dítě, odkazuje k tomu, že kategorie dívka/chlapec má zcela konkrétní obsah distinktivně

---

<sup>5</sup> Zájem nestora interpretativní sociologie, Ervinga Goffmana, o každodennost rezonoval s heslem amerického ženského hnutí „soukromé je politické“. Později zase Goffman navázal na genderová témata nastolená feministkami ve své práci *Gender Advertisements*, kde analyzoval „gender display“ v reklamách (1976).

<sup>6</sup> Giddens uvádí, že etnometodologie stojí na základech tvořených dvěma filozofickými směry, a to fenomenologií Alfreda Schutze a lingvistickými teoriemi Johna L. Austina (Giddens 1994: 39). Podle Petruska vychází tato koncepce z předpokladu, že „každodenní život je ‚svrchovanou realitou‘ (Schutz) a že právě tato realita se musí stát (jako fenomén) předmětem studia. Každodenní život je pro etnometodology výhradně sférou sociální interakce individuů, interakce, která se uskutečňuje především jazykovými prostředky. Jazyk je tak nejen nástrojem komunikace, ale především prostředkem interpretace sociální skutečnosti“ (Petrusek 1993: 139).

oddělený od druhé varianty této kategorie. Díky tomuto obsahu potom novorozenému dítěti, které ještě netuší, že nějaké pohlaví má, přisuzujeme určitou (symbolickou) pozici ve společnosti a dítě se pro nás stává srozumitelným.

Z výše řečeného vyplývá, že zabýváme-li se genderem, nemůžeme nechat stranou koncept pohlaví. Dříve než pojednám blíže o etnometodologickém přístupu k genderu, vysvětlím proto vztah termínů gender a pohlaví. Pohlaví a gender rozlišila na počátku 70. let 20. století např. Ann Oakley analyticky (1972, česky 2000). Zatímco pohlaví v jejím pojetí odkazuje k biologickým rozdílům mezi muži a ženami, gender se vztahuje k rozdílům ve sféře sociální. Gender představuje mužské a ženské role, které jsou naučené a proměňují se v čase. Jsou kulturně podmíněné; různé kultury vykazují velké rozdíly mezi tím, co je vnímáno jako norma pro mužskost a co pro ženskost. Tyto genderové role si mají děti osvojit v průběhu genderové socializace (2000: 45).

Oakley uvádí, že převážná část těl mužů a žen je totožná. Rozdíly mezi těly žen a mužů existují v rovině genitální, chromozomální a hormonální. Za objektivně daný a nezpochybnitelný fakt se považuje to, že ženský organismus je vybaven pohlavními orgány v podobě vagíny, že ženy jsou vybaveny pohlavními chromosomy XX a mají vysokou hladinu estrogenů a nízkou hladinu androgenů. Mužské pohlavní orgány mají mít podobu penisu, jedinci označovaní za muže mají mužské pohlavní chromosomy XY a nízkou hladinu estrogenů a vysokou hladinu hormonů nazvaných androgeny (2000: 28–30). Oakley upozorňuje na diskontinuitu mezi biologickým pohlavím a genderem. Zpochybňuje samozřejmost, že biologické rozdíly mezi pohlavími mají takový vliv na vzhled, vlastnosti a jednání lidí, že lidstvo je díky nim rozděleno na dvě skupiny – zvenku navzájem rozdílné a uvnitř vykazující převládající podobnost. Na příkladech dokladuje, že ne vždy jsou všechny složky, které mají vytvářet mužskou či ženskou podstatu těla, konzistentní. Existují jedinci s chromozómy XY a nízkou hladinou androgenů, u nichž se vyvinuly pohlavní orgány v podobě klitorisu a vagíny. Někteří lidé započnou svůj život jako ženy, ale v období puberty se u nich vyvine mužský pohlavní orgán. Znamé jsou příklady sportovkyň, kterým byly odebrány medaile vybojované v ženských kategoriích, neboť se prokázalo, že ačkoli měly všechny fyzické atributy ženských těl, byl u nich přítomen v nějaké formě chromozóm Y. Ukazuje se tedy, že biologické znaky mužských a ženských těl nejsou zdaleka tak jednoznačné, jak se může na první pohled zdát. Tento

koncept duality pohlaví vs. gender byl ve feministické teorii i v rámci feministického hnutí důležitým argumentem, jehož cílem bylo zpochybnění představy, že lidská biologie předurčuje život člověka, je jejím/jeho osudem.

Nicméně další vývoj teorie přinesl kritiku tohoto rozdělení genderu a pohlaví. Kritice bylo podrobeno především uchopení těla jako objektivně existujícího faktu oproti sociálně konstruovanému genderu. Právě etnometodologické přístupy ukázaly, že i pohlaví je sociálně konstruováno. Candace West a Don H. Zimmerman rozlišují mezi pohlavím, pohlavní kategorií a genderem (West a Zimmerman 1987, česky 2008). Distinktivním znakem, jenž umožňuje rozlišit mezi těmito koncepty, není objektivní existence oproti sociální konstruovanosti, všechny tyto tři kategorie jsou považovány za sociálně konstruované. Pohlaví je sada sociálně uznaných biologických kritérií, podle kterých dochází k rozřazení individuí do kategorií samec či samice (pohlavní orgány, hormony, chromozomy). Pohlavní kategorie je soubor znaků, které jedinci předvádějí tak, aby byli na první pohled identifikovatelní/é jako buď muži nebo ženy (způsob oblékání, úpravy a držení těla, barva hlasu, gesta apod.). Gender je pak uskutečnění situovaného chování ve světle toho, jaká normativní očekávání jsou kladena na muže a jaká na ženy (2008: 103–107). Pohlaví, pohlavní kategorie a gender jsou tedy různými složkami téhož. Účelem tohoto analytického rozlišení je právě snaha o porozumění tomu, jakým způsobem je konstruováno přesvědčení o objektivně dané existenci světa dvou pohlaví/dvou genderů.

Etnometodologie představuje elaborovaný teoretický přístup, který integruje sociální struktury a projevy genderu na individuální úrovni. Pojímá znaky sociálního života, které se zdají být objektivní, reálné a dané, jako výsledky situovaného jednání sociálních aktérů. Cílem etnografického zkoumání je analyzovat situované chování sociálních aktérů za účelem pochopení toho, jak je dosaženo „objektivního“ charakteru sociálního života (West a Fenstermaker 2002: 42). Candace West a Sarah Fenstermaker vysvětlují, že etnometodologie odmítá hledat zdroj pro utváření genderu v individuálních, pomýleně definovaných souborech rolových očekávání, a uvádějí, že je třeba hledat jej v sociálních situacích. Gender pojmají jako neustálý výkon jedinců v interakcích. Etnometodologie umožňuje prostřednictvím výzkumu interakcí sociálních aktérů odhalovat sociální struktury, které utvářejí významy performované právě v těchto interakcích. To lze zejména prostřednictvím analýzy konstrukce významů.

Ve svých výzkumech podává etnometodologie konkrétní evidenci o tom, jakým způsobem dochází k utváření samozřejmosti rozdělení lidstva na muže a ženy. Jedinec v našem kulturním kontextu je buď muž anebo žena, respektive z pohledu etnometodologie, je za muže nebo ženu považován. Suzanne Kessler a Wendy McKenna k tomu říkají:

„Že je jedinec muž nebo žena, považujeme za stejně nezvratný fakt jako to, že pokud hodíme mincí, padne panna nebo orel; a jestli jde o to či ono pohlaví a tu či onu stranu mince poznáme tak, že se jednoduše podíváme.“ (1985: 1)

Kessler a McKenna se ve svém výzkumu pokusily odpovědět na otázky: Jak je konstruován ve všech interakcích pocit reálné existence světa dvou a pouze dvou pohlaví/genderů? Jakým způsobem „děláme“ genderové atribuce? Jakými metodami členové skupiny produkují v každé jednotlivé situaci tento pocit externí, konstantní, objektivní existence mužů a žen a jak to, že je tato existence vnímána jako samostatná a nezávislá, a nikoli jako náhodná, ve vztahu k dané situaci?

Ve svých výzkumech ukázaly, jakými způsoby lidé docházejí k rozhodnutí, zda je někdo muž nebo žena, a jakými způsoby se vyrovnávají s inkonsistencemi v případech, že se individuum, kterému má být přisouzen gender, nejeví jednoznačně jako muž nebo žena. Sledovaly také, kterým znakům přisuzují lidé větší význam a kterým menší. Jejich výzkum ukázal, že přiřazování genderu se uskutečňuje z největší částí přiřazováním genitálií, přičemž při atribuci genitálií jde v první řadě o přiřazování penisu. Toto přiřazování penisu se však děje bez ohledu na genitálie biologické, jeho základem jsou tzv. kulturní genitálie<sup>7</sup> (1985: 153). Vztah mezi kulturními genitáliemi, o kterých se předpokládá, že existují, ačkoli jejich existenci nikdo nepřezkoumává, a přiřazováním genderu je reflexivní. Gender je prokazován genitáliemi, které jsou atribučovány, a atributované genitálie mají zároveň význam pouze díky sociálně sdílené konstrukci procesu atribuce genderu<sup>8</sup> (1985: 155).

---

<sup>7</sup> Kessler a McKenna uvádějí příklad transexuální Jane, která se před odstraněním penisu již plně považovala za ženu a její penis byli ochotni ignorovat i její mužští partneři. Kulturní genitálie tedy odkazují k faktu, že jsme ochotni opominout penis u osoby, u které jsme akceptovali, že je ženou, a naopak přiznáváme je i osobám, které penis nemají. Kessler a McKenna to ukazují na příkladu kreslených postavíček. Jiným příkladem by mohl být Ken, tj. partner panenky Barbie, který žádný penis nemá, ale je mu přiznán na základě jiných znaků, jako je oblečení či stříh vlasů.

<sup>8</sup> Tento poznatek potvrzuje Butler, podrobněji viz níže.

Kessler a McKenna genderové atribuce definovaly jako komplexní, interaktivní proces zahrnující osobu, která atribuce provádí, i osobu, vůči které je atribuce prováděna, přičemž obě osoby simultánně dělají obojí, jsou hodnotiteli i hodnocenými. Tento proces ústí v „zřejmý“ fakt, že druhý je muž nebo žena. Na jedné straně se hodnocený člověk prezentuje takovým způsobem, že hodnotiteli předkládá podněty, aby ji/jej bylo možné správně zařadit. Na straně druhé však nejde o to, že by tyto znaky mohly být jednoznačně a vždy stejně vyhodnoceny podle pomyslného pevného soupisu, který určuje specifické znaky žen a specifické znaky mužů. Mnohé z těchto podnětů, které zdánlivě mají být vodítky pro určení genderu, jsou až *post hoc* konstrukcemi.

Dalším zásadním faktorem přítomným v interakci jsou podle Kessler a McKenny pravidla (metody), která používá hodnotitel k vyhodnocení podnětů. Jsou to pravidla, která pro nás dělají tyto soudy smysluplnými. Kessler a McKenna uvádějí příklad: Nejde o to, že podle toho, že někdo má bradku, vyhodnotíme, že jde o muže, protože statistická pravděpodobnost, že bradku bude mít muž, je vyšší. Jde o to, že je pro nás spojení bradky a muže vůbec srozumitelné. Součástí socializace jedince jako člena skupiny je rozeznávání pravidel pro podávání smysluplných důkazů pro kategorizaci. V jiných kulturách by spíš než rozeznání muže s vousem dávalo smysl rozeznání muže podle toho, že nese luk a šípy (Kessler a McKenna 1985: 1). Předpokladem, který ještě předchází určování pohlaví podle bradky nebo luku a šípů, je to, že daná kultura vůbec rozlišuje právě dvě pohlaví, muže a ženy. Jak dlouho předtím ukázal Garfinkel, ne ve všech společnostech jsou lidé přesvědčení, že existují dvě a pouze dvě pohlaví, jak je tomu ve společnostech západních (Garfinkel 1967).

Etnometodologie odhaluje, že vlastnosti sociálního života, které se zdají být objektivní, reálné a transsituační (Zimmerman 1978: 11). „Objektivní“ a „skutečné“ vlastnosti sociálního života získávají tento svůj status prostřednictvím situačního jednání sociálních aktérů.

Candace West a Don H. Zimmerman (1987) odmítají uchopení genderu jako sady charakteristik jedince či sociální role, kterou jedinec podle očekávání druhých hraje. Vnímají gender jako produkt sociálních aktivit (doing) svého druhu. Gender je ustavován v interakcích, jde o situované chování odvozené od normativních pojmů, postojů a aktivit přiměřených určitému pohlaví. West a Zimmerman navázali na Goffmanovo pojetí gender display, podle kterého vyobrazení genderu

nejsou ani tak důsledkem naší „esenciální pohlavní přirozenosti“, ale ztvárněními toho, co bychom za pohlavní přirozenost rádi považovali. Tato ztvárnění jsou obsahem stylizovaných, vzájemně na sebe působících gest. Gender je podle Goffmana sociálně předepsaná dramatizace kulturní idealizace femininní a maskulinní povahy, hraná pro publikum, které je dobře proškolené ve formě prezentovaného stylu (1976). Podle West a Zimmermana ale Goffmanovo gender display zatemňuje vliv genderu na širokou škálu lidského jednání, a proto navrhuji posunout se ještě za představu gender display, aby bylo možné uchopit vše, co je zahrnuto do doing gender jako trvající aktivity zakotvené v každodenní interakci (2008). Gender se netýká pouze lidí, transcenduje lidské interakce a způsobuje, že instituce jsou podrobeny jeho normativním koncepcím. West a Fenstermaker uvádějí příklad tohoto normativního vlivu genderu na instituce: když se předmětem veřejného zájmu staly děti a dospívající, zodpovědnost za jejich dobro byla připsána rodině, v první řadě mateřství, přičemž obě tyto instituce byly v tomto případě podřízené normativnímu pojetí femininity (2002: 43).

Etnometodologie jako výchozí teoretické paradigma mého výzkumu určuje, jakým směrem je třeba zaměřit výzkumnickou pozornost. Tu je třeba věnovat interakcím, praktikám, v rámci kterých se ustavuje, co je považováno za femininní a co za maskulinní a jaký význam je těmto kvalitám přiznán. Zdůrazňuje význam interakce jedinců a poskytuje analytické nástroje pro zkoumání těchto interakcí jako výsledků působení sociální struktury, přičemž ponechává individu u jeho agency, tedy nepohlíží na něj jako na dopředu zcela determinované sociálními strukturami. Ve svém výzkumu se nezaměřuji pouze na dětský kolektiv, na interakce mezi dětmi samotnými. Soustředím se také na vztahy s vyučujícími. Analyzuji především interakce probíhající během vyučování. Tzn. ty, které jsou iniciovány světem dospělých, přičemž tyto impulzy lze považovat za vysoce normativní, neboť jsou součástí školního vyučování. To je definováno svou vzdělávací funkcí, tedy má děti formovat a přizpůsobovat kultuře, jíž je vzdělávací systém součástí. Jak si povšimla Barrie Thorne, gender vymezuje ve školním prostředí mnohem zřetelnější hranici, než je tomu v dětských kolektivech mimo tuto oficiální instituci, např. při hrách v sousedství (2004: 46),<sup>9</sup> a proto je zajímavé podívat se, jak k tomu dochází.

---

<sup>9</sup> Tento poznatek ladí s Foucaultovou představou technologie moci, která v institucích probíhá prostřednictvím kategorizace a unifikace (Foucault 2000).

Inspiraci pro tuto práci jsem však čerpala i ve výzkumech realizovaných v posledních desetiletích na téma děti a gender, které jsou ovlivněny poststrukturalistickými teoretickými východisky. Jedná se především o výzkumy Bronwyn Davies. Pozornost etnometodologie je soustředěna hlavně na způsoby, jakými individuum pracuje na vytvoření zdání jednoznačnosti a koherence. Poststrukturalismus vychází z představy, že individuum není sociálním konstruktem, který ústí v nějaký definitivní jednotný produkt, ale je konstituováno a rekonstituováno prostřednictvím různorodých diskursivních praktik. Individua nejsou jednotnými bytostmi, tak jak si to představuje humanistická teorie, ale přes nejlepší snahy vyprodukovat jednotné, koherentní a statické já jsou komplexními, proměňujícími se a kontradiktorními tvory. Každá osobnost pak zápasí o to, aby z množství konfliktních a protichůdných možností ustavila sebe sama jako jednotnou, racionální bytost, která je oddělena od ostatních, a přitom je pro ostatní srozumitelná (Davies 2003: 13).

Davies uvádí, že pohlaví a gender jsou zároveň elementy sociální struktury, jsou něčím, co je utvářeno individui a uvnitř individuí tím, jak se tato učí diskursivním praktikám, prostřednictvím kterých je formována a zachovávána sociální struktura. Sociální struktura je neoddělitelná od individuí, která ji spoluvytváří. Sociální struktura není věc, kterou by bylo možno na jedince uvrhnout, přesto však má materiální podobu. Individua se nemohou vznášet volně mimo ni. Mohou se rozhodnout k jednání, mohou struktury měnit, ale ty musí být vždy zároveň rozpoznány jako zábrana pro individuum a jeho sociální jednání. Maskulinita a femininita nejsou inherentními rekvizitami individuí, ale jsou inherentními strukturálními rekvizitami naší společnosti. Tím, jak se děti učí diskursivním praktikám své společnosti, učí se umísťovat sebe sama správně jako muže nebo ženy, neboť to je to, co je od nich vyžadováno, aby měly rozpoznatelnou identitu v rámci sociálního řádu. Pokud by takto nejednaly, bylo by to považováno v rámci existujícího sociálního řádu za selhání. (Davies 2003: 13–14)

Etnometodologie a poststrukturalismus mají rozdílné akcenty, ale epistemologicky nejsou natolik rozdílné, že by je nebylo možné v rámci výzkumu koherentně skloubit. Etnometodologie přichází s požadavkem důsledného uplatnění sociálně konstruktivistických východisek, která vztahuje i na skutečnosti do té doby považované za objektivně dané, např. pohlaví. Podobně poststrukturalistická teorie obhájí ideu dekonstrukce, tj. předpoklad, že

významy a koncepty se neustále proměňují. Jediná možnost, jak dobře rozumět významům, je dekonstruovat předpoklady a vědní systémy, které produkují iluzi jednotného významu. Stěžejním dílem zabývajícím se dekonstrukcí genderu a ovlivňujícím poststrukturalistické teoretizování a pohlaví je *Gender Trouble* autorky Judith Butler (1990, slovensky 2003). Butler ukazuje, že pohlaví je stejným sociálním konstruktem jako gender, tj. že pohlaví nestojí mimo sociální řád a není stabilním a nezměnitelným fenoménem. Stejně jako gender je konstruováno prostřednictvím repetitivního stylizovaného jednání v čase a představuje mocnou normativní konstrukci. Gendery jsou utvářeny a těla zpohlavňována (sexed) prostřednictvím heterosexistického diskursu naplněného ideou přirozeného a esenciálního pohlaví. Genderová jednota vzniká dle Butler díky regulačním praktikám povinné heterosexuality, které generují koherentní a uniformní genderové identity (2003: 36).

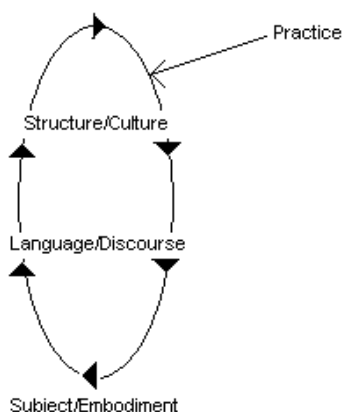
V poststrukturalistické teorii je snaha o rozdělování na muže a ženy dle biologických kritérií vnímána jako sociální praktika ustavování relevantních kritérií pro kategorizaci lidstva a jako sociální konsensus o biologických kriteriích pro určení jedince jako muže či ženy. Jak říká Bronwyn Davies: „Představa existence mužů a žen jako bipolárních opozit není podložena fyziologií o nic víc, než.konceptuální rozdělení světa na hloupé a chytré, vysoké a malé či krásné a škaredé“ (2003: 9).

Kromě překonání rozdvojeného konceptu pohlaví/gender posouvá poststrukturalismus stejně jako etnometodologie pojetí genderu z roviny individuální, kdy je gender vnímán jako kategorie náležející individuu či jako soubor charakteristik, které jedinec získává v průběhu socializace, do roviny sociálních struktur. Poststrukturalistické uchopení genderu je dynamické, analyzuje gender jako neustávající proces, uskutečňovaný například prostřednictvím každodenních interakcí, a zdůrazňuje také kontextuální povahu genderu (Simpson a Lewis 2007: 23). Poststrukturalismus zavrhuje představu o stabilní, jednou naučené povaze vědění a vnímá vědění jako nestabilní a otevřené vůči pluralitě často protichůdných interpretací; i maskulinita a femininita tak nemají jednotnou definici, ale existuje množství různých femininit a maskulinit,

které jsou produkovány v různých kontextech, přičemž některé mohou být upřednostňovány na úkor jiných.<sup>10</sup>

Ve výše zmiňovaných bodech nepřichází poststrukturalismus s ničím zásadně novým. To, co však poststrukturalistické teorie nabízejí navíc, je pozornost věnovaná moci. Poststrukturalistická feministická teorie odhaluje struktury patriarchálních mocenských vztahů v diskursu a zkoumá, jakým způsobem se diskursivní režimy podílejí na formování (genderových) identit. Moc diskursu spočívá ve schopnosti definovat perspektivy jedincova pohledu na svět. Diskurs zachycuje a ovládá význam znaků, nálepek, projevů a rétoriky, které slouží ke zformování myšlení individua, jeho/jejích postojů a chování a prostřednictvím kterých konstruujeme významy (Simpson a Lewis 2007).

Tato perspektiva nabízí analytické nástroje pro zkoumání provázanosti sociální struktury, diskursu a subjektu. Pohlíží na tyto tři oblasti jako na neoddělitelné aspekty, které jsou nepřetržitými praktikami simultánně ustavovány ve vzájemném vztahu.



(Davies 2006: 77)

Soustředění poststrukturalismu na praktiky umožňuje překonání představy o determinaci subjektu, kterou prezentuje strukturalismus, neboť praktika, ačkoli se odehrává v rámci určité struktury a je jí formována, vždy zůstává do jisté míry otevřená. Praktika vychází ze struktury, která ji omezuje, ale zároveň se může otočit proti těmto omezením, může je posunout či rozvolnit.

<sup>10</sup> Pluralitě a hierarchizaci maskulinit a femininit se věnuje např. Connell, která popsala jejich dominující formy jako hegemonní maskulinitu a zdůrazněnou femininitu (Connell 1982, 1987, 1995, 2000).

Poststrukturalismus nepojímá moc jako přímou totální nadvládu soustředěnou do rukou konkrétních jedinců či skupin, ale konceptualizuje ji jako difusní a decentralizovanou. Moc je rozptýlena v diskursu a realizuje se prostřednictvím diskursivních praktik. Diskursy regulují a disciplinují ustavováním polí vědění, institucionalizací pravdy, ustavováním subjektivity určitým konkrétním způsobem, přidělováním pozice osobám, které jsou podrobovány normalizujícím soudům (Malson in Davies 2006: 78). Zaujetí diskursy vychází z teorií Michela Foucaulta. Diskurs představuje praktiky mluvy, které zpřístupňují způsoby bytí tím, že je dělají srozumitelnými. Diskursem Foucault rozumí množinu výpovědí náležejících k určité diskursivní formaci a utvářejících objekty, o kterých vypovídají (2002). Diskurs představuje formu organizace vědění a praxe, která má své produktivní a ideologické efekty (Zábrodská 2009: 81). Diskurs tedy není to, co je řečeno, ale předpojemové uspořádání základní struktury. Výpovědi podléhají určitým pravidlům. Právě tento zákon výpovědí se snaží Foucault analyzovat a identifikovat objevující se diskursivní formace.

Na závěr této podkapitoly můžeme krátce shrnout: teoreticko metodologický rámec předkládaného výzkumu představují interpretativní sociologie, konkrétně etnometodologie, a některá poststrukturalistická východiska. Teorie je zde zároveň metodologií, neboť vytyčuje směr výzkumnické pozornosti. Silnou stránkou etnometodologie je pozornost věnovaná jednotlivci a jeho konání. Slabou stránkou je nedostatečné osvětlení propojení chování jednotlivce se sociálními strukturami.<sup>11</sup> Z tohoto důvodu si dovoluji využít i toho, co nabízí poststrukturalistická analýza moci uplatňované skrze diskurs.

## **I. 2. Gender a dětství**

### **Dítě ve (feministické) teorii a výzkumu**

Při realizaci výzkumu ve školním prostředí je nutné vyrovnat se také s konceptem dětství. Dítě a dětství se stalo předmětem zájmu vědy se vznikem industrializované, urbanizované a především racionálně organizované společnosti v druhé polovině devatenáctého a na začátku dvacátého století (Woodhead 2008: 18). Podle Woodheada jde zájem sociálních věd o dítě ruku v ruce s rozšířením praktických profesí a institucí zabývajících se dětstvím, jako jsou pečovatelky o

---

<sup>11</sup> Což platí o interpretativistických přístupech v sociologii obecně (Giddens 1994).

děti, školy, pediatričtí lékaři. Všechny tyto subjekty měly zájem získat vědecké poznatky o dětství, které by jim posloužily jako nástroje využitelné v jejich profesní činnosti. V té době byla věda budována na pozitivistických předpokladech, dětství bylo pojímáno jako biologicky daný fakt a pozornost vědy se soustředila především na aspekty vývoje dítěte v dospělého. Dítě bylo vnímáno jako biologicky a sociálně nezralý jedinec a hlavním cílem studií bylo přispět ke zdravému vývoji dítěte po zdravotní, psychické i sociální stránce. Tyto myšlenky jsou základem vývojových teorií, které od 19. století až do druhé poloviny století 20. tvořily podle Prouta a James tzv. dominantní rámec studií dětství (1997: 10–14).

V druhé polovině dvacátého století je dětství konceptualizováno jako historický konstrukt. Za jednoho z prvních, kdo zpochybňuje biologickou podstatu dětství a představu o „přirozenosti“ dětství a kdo poukazuje na jeho sociální a historickou proměnlivost, je sociální historik Philippe Áries. Ve svém vlivném díle dokazuje, že se v různých historických obdobích postoje k dětem proměňovaly a koncept dětství je výsledkem právě určitého způsobu uvažování o dětech. Uvádí, že děti ve středověku neměly žádný zvláštní status, mezi dítětem a dospělým neexistovala žádná distinktivní hranice. Až moderní evropská společnost se začala o děti starat jako o specifickou skupinu se specifickými potřebami a zahrнула dětství zvýšeným zájmem, především právě z hlediska zdravého vývoje a prosperity (Áries 1986).

Podobně jako Áries přispěl k posunu v teoriích týkajících se dětství také Edward Shorter (1976), který se soustředil na vývoj moderní nukleární rodiny. Čerpal především ze srovnání premoderního mateřství osmnáctého století a moderního mateřství století dvacátého. Na tomto srovnání Shorter ukazuje, že děti v premoderní době neměly v životě žen nijak zvláštní úlohu, nebyly o nic důležitější než jiné aspekty života žen. To dokládá faktem, že tehdejší ženy se dětem neobětovávaly, nevnímaly je jako středobod své existence a jejich přístup k dětem by z dnešního pohledu byl vnímán jako zanedbávání či dokonce zneužívání. Shorter poukazuje na to, že konstrukce moderního konceptu západního dětství úzce souvisí s historickým vývojem konceptu mateřství.

Shorterova analýza je příkladem toho, že postavení žen a dětí ve společnosti i teorii má styčné plochy. Podobnou analýzu jako Shorter provedla francouzská historička Elizabeth Badinter, která zkoumá stejné téma, avšak s jiným akcentem.

Na proměnách podoby mateřství, přístupu matek k dětem a společenského statusu dětí od sedmnáctého století do současnosti dekonstruuje představu o přirozenosti mateřského instinktu či přirozenosti mateřské lásky, která se stala v moderní společnosti jedním z legitimizačních mechanismů vylučování žen ze sféry veřejné a jejich uzavření v rodině a soukromé sféře (Badinter 1981, slovensky 1998).

Pozornost věnovaná postavení žen a dětí v sociálních vědách souvisí také s kritikou androcentrismu vědy (Millman a Kanter 1975, Harding 1986). Teorie, které věda nabízela, byly vytvořeny vědci-muži a zahrnovaly mužskou zkušenost, kterou věda považovala za normu. Při aplikaci těchto teorií na ženy se často zkušenost žen jevila jako deviantní, ženy jako neúplné, nedokonalé, selhávající, popřípadě vůbec do těchto teorií nezapadající. Podobně je tomu i s dětmi. Dítě jako specifický sociální agent bylo dlouho v sociálních vědách pojímáno (stejně jako žena) jako inferiorní a nekompetentní sociální aktér (Wyness 2006: 38).

O vývoj studia dětství (childhood studies) se zasloužily i feministické teoretičky a výzkumnice (Wyness 2006: 36), neboť přispěly k promýšlení otázek postavení dítěte v teorii i ve společnosti. Součástí feministických a genderových teorií je také odkaz na paralelu mezi postavením dítěte a postavením žen. Barrie Thorne ve své již klasické esejí *Re-visioning Women and Social Change: Where are the Children?* (1987) přináší důkladnou artikulaci toho, proč je pro feminismus důležité obsáhnout v teorii dítě, a zároveň, jak může být feminismus užitečný pro děti. Thorne kritizuje teoretické uchopení dětství z hlediska budoucího statusu dítěte, které je přítomné v konceptu socializace. Namísto toho navrhuje, aby děti byly včleněny do konceptualizací agency a sociální změny společně s ženami. Thorne tvrdí, že děti jsou sociálními aktéry, kteří vyjednávají své pozice uvnitř sociálních struktur (škola, rodina, placená práce), přičemž můžou být vůči těmto strukturám i rezistentní (1987: 101). Thorne identifikuje analogie a důležité rozdíly mezi „ženou“ a „dítětem“, těmito dvěma kategoriemi/subjektovými pozicemi.

Zásadní rozdíl mezi kategorií dítěte a dospělé ženy vidí Thorne ve větším omezení dětské autonomie. Thorne nepožaduje udělení větší autonomie dětem, ale převádí otázku autonomie na otázku moci a zdůrazňuje význam udržení „konceptuální autonomie“ pro děti i ženy a zohlednění vztahů moci. Thorne upozorňuje na ideologickou konstrukci úzkého sepjetí žen s dětmi, neboli na fakt, že je kladeno rovnítko mezi ženskost a mateřství, zatímco mezi mužstvím a otcovstvím se

podobná souvislost neobjevuje. Feministická analýza přispěla k revidování konceptu dětství, který nemůže zůstat na okraji zájmu sociálních teorií, ale musí se stát jejich plnohodnotnou součástí.

Qvortrup tvrdí, že děti byly marginalizovány v sociologii, protože jsou marginalizovány i ve společnosti (Qvortrup in Corsaro 1997: 7). Na rozdíl od jiných marginalizovaných skupin však nemají své zástupce a zástupkyně mezi sociology, avšak na druhou stranu, jak uvádí Thorne, všechny socioložky a všichni sociologové byli jednou dětmi (1987).

### **Stávání se genderovanou bytostí**

V předchozím textu jsem se zabývala pozicí dítěte v teorii a výzkumu. Tato pozice je zároveň odrazem významu, který je ve společnosti připisován dětství. Jak jsem ukázala, již samotná konceptualizace dětství má své genderové aspekty. Na tomto místě se dostáváme k teoriím, které se zabývají dětství a genderem. Bádání a teoretizování na tomto poli se nejčastěji zabývá otázkou, jakým způsobem dochází k tomu, že individuum nabývá jemu/jí určený gender.

### *Socializace v pojetí strukturního funkcionalismu*

Sociologie a vývojová psychologie se podle Prouta a James od 19. století až do druhé poloviny století 20. zabývala dětmi především z hlediska socializace (1997: 10–14), přičemž dětství bylo pojímáno jako příprava na dospělost. Dítě v tom, co Prout a James označují jako dominantní rámec studií dětství, stojí jakoby mimo společnost a je úkolem především rodiny, později školy, aby ho připravila na vstup do společnosti. Takto pojatá socializace je jedním z ústředních témat strukturního funkcionalismu. Strukturní funkcionalisté sledují především proces předávání existujících hodnot a norem z generace na generaci. Parsons a Bales uvažují o společnosti jako o spletné síti vzájemně souvisejících a vzájemně se prostupujících rolí a konsensuálních hodnot (Parsons a Bales 1955: 36). Dítě je zárukou reprodukce společenského řádu a z toho důvodu je důležité. Zároveň však představuje potenciální hrozbu, neboť ještě neinternalizovalo společenský řád. Je proto nutné, aby bylo podrobeno dohledu a výchově, aby bylo zformováno a přizpůsobeno potřebám společnosti. Je třeba, aby si správně osvojilo role, které umožní jeho existenci ve společnosti a zároveň existenci samotné společnosti. Genderová socializace je pak v tomto pojetí chápána jako osvojování ženských a

mužských rolí a funkcí (především v rámci rodiny). Tyto role se váží na biologické pohlaví dítěte a jejich správné osvojení představuje nezbytnou podmínku pro fungování rodiny i pro výchovu dalších generací, a tedy reprodukci společnosti. Parsons a Bales nehovoří o genderu a genderové socializaci, ale o pohlavních rolích a socializaci k pohlavním rolím. Socializace k těmto rolím dle nich probíhá především prostřednictvím diferenciací role matky a otce v rodině. Matka zastává roli expresivní, která se ustavuje jako důsledek rané péče o dítě, během které se mezi dítětem a matkou vyvine specifický vztah. Oproti tomu otec, který je od biologických funkcí, jako jsou porod a kojení oproštěn, se může specializovat v rodině na roli instrumentální. Ustavuje se také vztah mezi rodinou a pracovním trhem, kde na dospělého muže je kladen výhradní požadavek na instrumentální zajištění rodiny, zatímco ženě připadá výhradní role mateřská (Parsons a Bales 1955: 22–26).<sup>12</sup>

Uchopení genderu jako role vychází z předpokladu biologického základu pohlavních rozdílů. Role, které se dospělí snaží naučit děti, představují pak jakýsi sociální potah navlečený na ony biologické rozdíly. Předpokládá se, že pohlavní roli se dítě učí od jednoho dospělého (dcera od matky, syn od otce) a zachování obsahu role je dozorováno velkým množstvím významných druhých (vrstevníci, média apod.), a je umožněno především díky pochopení uspořádání genderových vztahů. Současné kritické konstruktivistické přístupy ke studiu dětství tento model kritizují za to, že neposkytuje mnoho prostoru pro dítě jako aktivního aktéra, dítě jako teoretika/teoretičku, který/kteřá vyvíjí svou vlastní teorii prozkoumání a porozumění světu prostřednictvím jeho diskursivních praktik (např. Davies 2003). To souvisí i s představou o vztahu mezi dětmi a dospělými. V teoriích dominantního rámce je socializace vnímána jako přenos hodnot od mocných na ovládané, dětství je chápáno jako nácvik dospělosti. Ti, kdo socializují, jsou aktivním subjektem, zatímco ti, kdo jsou socializováni, jsou pasivním objektem, jakýmsi přírodním materiálem, který je zušlechťován do náležitých forem. Současné teorie však přinášejí přehodnocení tohoto pohledu a tvrdí, že děti se aktivně účastní své vlastní socializace. Patří mezi ně např. Barrie Thorne, která provedla etnografický výzkum v prostředí školy:

---

<sup>12</sup> Parsons a Bales připomínají, že v jiných patriarchálních uspořádáních nemusí být péče o děti výhradně zodpovědností matky, ale mohou do ní být zapojeny další dospělé příbuzné ženy, např. dospělé sestry apod.

„Jakožto rodič a pozorovatelka v prostředí školy jsem byla ohromena mnohostí způsobů, jakými děti jednají, vzdorují, přetvářejí a vytvářejí svůj život; ovlivňují dospělé, stejně jako jsou dospělými ovlivňováni.“

(2004: 3)

Dalším problematickým momentem na rolích založených teorií<sup>13</sup> je kauzální vysvětlení příčina – následek, které je příznačné pro západní myšlení. Předpokládá se, že určitá výchova bude mít určitý konkrétní výsledek v projevech, chování a utváření identity dětí (Davies 2003: 7).

Socializace bývá popisována jako proces, v němž jedinec vrůstá do společenských struktur. Nejen, že toto pojetí pracuje s představou pasivního vrůstání, ale také předkládá existenci sociálních struktur jako něčeho statického, jasně ohraničeného, jednoznačného. Avšak struktury nejsou rigidní, neexistuje žádná jednoznačně vymezená mužská a ženská role, na kterou by se bylo možno připravit v dětství a v dospělosti ji vykonávat. Existuje pluralita femininit a maskulinit, které jsou často ve vnitřní kontradikci. Realita každodenního života vykazuje mnohem větší rozostřenost genderu, než jakou očekáváme na základě genderových stereotypů, přítomných ve veřejných reprezentacích, jako jsou např. reklamy či ilustrace školních učebnic. Když si uvědomíme uvedená fakta, bude hned zřejmější, že při socializaci nemůže jít o pouhé vrůstání, ale jde spíše o proces vyrovnávání se s těmito často nesourodými skutečnostmi, což obnáší mnohem větší aktivní účast samotného socializovaného individua. Socializovaný jedinec není zdaleka jen pasivním příjemcem vnějších vlivů, které k němu/k ní směřují od sociálních institucí a struktur a od okolí personifikovaného do konkrétních osob (rodiče, další příbuzní, vyučující).

Ve funkcionalistických socializačních teoriích je gender prezentován jako určitá znalost toho, co znamená být chlapcem nebo dívkou; znalost, ke které se děti dostávají postupně, především v závislosti na míře tradičního pojetí rolí mužů a žen v jejich vlastní rodině. Avšak děti nejsou vychovávány zdaleka jen rodiči a zdaleka ne jen ve vědomém procesu výchovy. Ani tradičně založené rodiny nemají jistotu, že vychovají tradičně založené dítě. Ještě mnohem menší úspěšnost v tomto ohledu mají netradičně uspořádané rodiny, které se snaží vychovat dítě tak, aby nepodléhalo genderovým stereotypům a překročilo jejich hranice. Pracuje

---

<sup>13</sup> To se bude týkat i níže popisované teorie sociálního učení.

proti nim kultura, ve které je zakořeněn genderový řád, z něž není možné se vyvázat.<sup>14</sup>

Teorie rolí je výzkumnicky dosti oblíbená. Sociální reprezentace genderových rolí lze dobře identifikovat (např. v pohádkách, učebnicích, reklamě apod.) a dobře lze zkoumat také normativní mechanismy, které mají podporovat jejich akceptaci u dětí. Při výzkumu reprodukce genderu je však třeba tuto teorii doplnit o širší strukturní hledisko, zaměřit se na studium procesů alokace zdrojů, mocenského přiřazování pozic, a vymanit tak gender z pojetí, které ho definuje jako individuální záležitost.

### *Teorie sociálního učení*

Sociálně-psychologicky orientovaná teorie sociálního učení také pracuje s konceptem rolí. Jde o teorie, jejichž jádro tvoří zejména práce Juliana B. Rottera (1954) a Alberta Bandury (1971). Co se genderu týká, zabývají se tyto teorie mechanismy, prostřednictvím kterých se děti učí genderovým rolím, a vysvětlují, proč se chlapci a dívky tak záhy začínají chovat odlišně. K formování chování dětí dochází prostřednictvím posilování, a to již velmi brzy po jejich narození, což může mít za následek relativně rychle utvořené rozdíly v chování dívek a chlapců. Například agresivní chování dítěte vyvolává rozdílné reakce u dospělých v závislosti na tom, jakého pohlaví dítě je, a to zpětně ovlivňuje frekvenci a podobu agresivního chování dětí. Právě systém odměňování a sankcí<sup>15</sup> udílených nejbližší rodinou, širším okolím, ale i zprostředkovaně např. médií pomáhá dítěti vytvořit si představu o souboru vlastností přiměřených genderovým rolím. Další důležitou složkou této teorie je učení se pozorováním, což znamená, že děti se mohou učit pozorováním druhých a uchovávat poznatky o tomto chování, tedy i o genderových rolích, aniž by si je samy přímo vyzkoušely. Děti obvykle vědí a umí víc, než kolik dávají najevo, včetně dovedností a vědomostí stereotypně spojovaných s druhým pohlavím. Teorie sociálního učení se také zabývá otázkou,

---

<sup>14</sup> Velmi pozoruhodný dokument v souvislosti s tímto tématem představuje kniha Marianne Grabrucker (2006). Jde o denník německé právničky a feministky, která se pokouší nevychovat ze své dcery typické děvče. Ve svém úsilí naráží nejen na projevy kultury, před kterými nelze dítě uchránit, ale i na vlastní hluboce internalizované genderové vzorce, které uplatňuje v komunikaci s dcerou.

<sup>15</sup> Dívám patří pochvaly typu: „Ty jsi naše roztomilá princezna. Tobě to tak sluší.“ Chlapcům se dostává genderovaných ocenění např. za neprojevení emocí: „To je už velký chlap, že nebrečí.“ Sankce mohou vypadat následovně: „Tomuhle nepořádku říkáš dívčí pokojíček?“ pro dívky, pro chlapce např.: „Nefňukej a koukej to udělat, chováš se jako baba.“

proč se chlapci striktněji vyhýbají chování a věcem, které jsou označovány za ženské, než dívky věcem a chování označovaným za mužské (Bussey a Perry 1982). Je tomu tak proto, že posilování a předkládané modely chování informují chlapce o tom, jaká je cena za přidání se k tzv. ženskému. V tomto směru jsou pak privilegované skupiny (chlapci, muži) více spoutáni normami než neprivilegované skupiny (dívky ženy), neboť přihlášení se k charakteristikám neprivilegované skupiny příslušníkem privilegované skupiny je pro systém větším ohrožením než snaha neprivilegovaných dosáhnout výsad privilegovaných. V případě prvního jde o zpochybnění hodnoty privilegií, a proto je sankce za takové chování vyšší.

Slabiny teorie sociálního učení spočívají zejména v tom, že selhávají při snaze vysvětlit, proč nejsou některé děti zjevně ovlivněny rodiči, kteří jsou podle všeho nejvýznamnějšími a nejdostupnějšími rolovými modely. Neodpovídá také na otázku, proč má posilování v případě genderových rolí větší vliv na některé děti než na jiné. Dalším omezením této teorie je, že předpokládá, že dítě se chová přesně podle předchozí zkušenosti a v závislosti na dosavadním procesu posilování (Beal 1994).

Teorie sociálního učení jsou blízké teoriím George H. Meada (1967), zakladatele symbolického interakcionismu. Mead ve své teorii propojil vědomí (mind), já (self), společnost, jazyk a komunikaci a poukázal na to, že osobnost se utváří v procesu interakce, díky symbolickému zprostředkovávání významů. Ukázal, že člověk se ustavuje jako sociální bytost prostřednictvím zvnitřnění generalizovaného druhého (generalized other). Generalizovaný druhý představuje agregovaný názor celé komunity (Strauss 1956: 231). K vlastnímu sebeuvědomění dochází díky zrcadlenému já, tj. tím, že se jedinec dokáže dívat sám na sebe očima druhých. Velkou roli v tomto procesu hraje jazyk a symbolické významy v něm obsažené, které umožňují abstrakci a zobecnění. Podle Meada dokáží děti postupně ve stádiích „play“ a „game“ při svých hrách zastat všechny role, neboť k tomu, aby mohly hrát svou vlastní roli, musejí znát i part ostatních zapojených do stejné hry. Tak je tomu i s genderem: ženy znají a dokázaly by zahrát i mužské role, muži ženské. Gerlinda Šmausová k tomu dodává:

„Každé individuum s ‚normální biografií‘ během svého života v systému koordinátů ‚výkon a emoce, dominance a podřízenost, univerzalizmus a partikularizmus‘ dočasně zaujalo perspektivu ‚druhého‘ genderu, takže je s to rozumět perspektivám obou rodů a také oba party hrát. Bez tohoto mechanismu by komunikace mezi oběma gender nebyla možná!“

(Šmausová 2002: 21)

Meadem byl silně ovlivněn Erving Goffman, který koncept rolí symbolického interakcionismu rozvinul ve své dramatické perspektivě (Goffman 1999). Bronwyn Davies upozorňuje na rizika spojená s výzkumem založeným na teoriích socializace k genderovým rolím, kam můžeme zařadit jak sociologický strukturně-funkcionalistický přístup, tak sociálně-psychologizující teorii sociálního učení. Podle ní takový výzkum lehkou uvisne v pasti zjednodušujících deskripcí stereotypních způsobů výchovy, která determinuje omezené stereotypní chování dětí (2003: 8). Přes tato omezení představovaly oba přístupy právě díky odkazu na utváření rolí v interakci potenciál pro dekonstrukci esencialistického pojetí genderu a pohlaví.

#### *Kognitivně vývojová teorie*

Role dítěte při jeho/její vlastní socializaci je zdůrazněna v kognitivně vývojových teoriích. Zakladatelem tohoto směru je Jean Piaget, který pohlížel na dítě jako na aktivního účastníka v procesu vývoje spíše než jako na pasivní přijímající subjekt (Piaget 2000). Tento přístup (stejně jako psychoanalýza) zdůrazňuje význam biologické znalosti jako klíčové komponenty učení se genderovým rolím u dětí. Kognitivně vývojová teorie ukazuje, že jakmile dítě porozumí tomu, jak se hraje gender a že se hraje v závislosti na pohlaví, spolu s tím, jakého pohlaví je ono samo, je stále více motivováno ke konformitě s očekávanou genderovou rolí. Tato teoretická perspektiva předpokládá, že gender je nejvýznamnější součástí identity, podstatnější než věk, víra či etnicita, protože gender je z těchto faktorů v okolním světě nejvíce zvýznamněn. To vede k předpokladu, že pokud by genderu nebyla dána taková sociální důležitost, děti by se na něj jako na organizující princip spolehly mnohem méně, nedržely by se tak přísně předepsaných genderových norem a neměly by tendenci tak přesně vyhovět očekáváním kladeným na jejich genderové projevy (Beal 1994).

\*\*\*

Všechny výše zmiňované přístupy se soustřeďují především na jedince, pracují s představou komplexního a jednoznačného výsledku socializace, kterému jedinec buď odpovídá (pokud socializace proběhla úspěšně), anebo neodpovídá, pokud se socializace nezdařila (Pilcher a Whelehan 2004). Pracují s představou, že děti nežijí ještě doopravdy, jen se na život připravují. Praktiky, které s nimi dospělí dělají a které provádí samy děti, jsou přípravou na budoucí výsledek, a o tom, jak má tento výsledek vypadat, panuje shoda. Avšak, jak říká Thorne:

„Výsledek je nejednoznačný a úžasně různorodý: děti, stejně jako dospělí, žijí v současné, historicky konkrétní době s otevřeným koncem. [Tyto teorie] překrucují vitalitu současných dětských životů tím, že je neustále podřizují předpokládané vzdálené budoucnosti. Interakce dětí však nejsou přípravou na život; samy o sobě jsou životem.“

(Thorne 2004: 3)

### *Psychoanalytické přístupy*

Vedle přístupů založených na rolích existují v sociálních vědách a ve feministické teorii i další přístupy. Patří mezi ně především psychoanalýza, ve které ustavování pohlavní (genderové) identity představuje již od dob zakladatele psychoanalýzy Sigmunda Freuda jedno ze základních témat. Gender je zde konceptualizován jako identita utvářená prostřednictvím identifikace s rodičem příslušného pohlaví a prostřednictvím vztahů, které s rodiči dítě navazuje, a součástí procesu ustavování pohlavní identity je též formování sexuality. Freud uvádí ve *Třech esejích o teorii sexuality* (1905), že individuum se rodí bez pohlavní identity, nic jako přednastavená maskulinita a femininita neexistuje. Tyto charakteristiky se formují až jako důsledek kontaktu s okolním světem, stejně jako podoba jedincovy sexuality. Dítě je ponejprv polymorfně perverzní, objektem jeho touhy je matka. Později zjišťuje, že matka jeho touhy naplnit nemůže, a v této chvíli dochází k diferenciaci vývoje dívek a chlapců. Dívky a chlapci si podle Freuda uvědomí, že jejich těla se liší a že dívkám schází penis. Ženské tělo je tedy vnímáno jako nedostatečné. Dívky zazlívají matkám, že jsou příčinou tohoto nedostatku, a snaží se získat penis tím, že přesunou svou touhu z matky na otce. V průběhu dospívání v ženu musí dívka pochopit, že nemůže mít ani otce, kterého musí nahradit jiným mužským objektem. Chlapec si uvědomí, že matka patří otci, a vzdává se jí pod hrozbou kastrace. Tento proces nazýval Freud oidipovským

komplexe. Freud tvrdí, že oidipovský komplex je zásadní pro formování jedince a superega. Chlapec se v důsledku strachu z kastrace podrobí společenským očekáváním a nárokům, zatímco u dívky, které tento trest nehrozí, nemůže nikdy k úplnému rozvinutí superega dojít.

Ačkoli původní Freudovy teorie byly kritizovány z feministických řad za svůj falocentrismus a byly označovány jako patriarchálně ideologické, byla psychoanalýza rozvíjena i feministickými teoretičkami a stala se vlivným a uznávaným paradigmatem feministické teorie. Za nejznámější představitelku psychoanalýzy můžeme považovat Nancy Chodorow, která ve své práci *Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and Reproduction of Gender* (1979) popsala odlišný vývoj chlapců a dívek, který spočívá v nutnosti separace chlapců od matek, primárních pečovatelek. Chodorow uvádí, že v důsledku dělby práce, která přisoudila roli primárních pečovatelek ženám, se dívky identifikují se vzorci chování založenými na péči, které vidí u matek. Naproti tomu u chlapců dochází k separaci, během níž zavrhnou vše ženské a konstruují své já v opozici vůči němu. Jejich identita je založena na negaci, neboť nevědí, s čím se identifikovat, protože otec v důsledku angažmá ve veřejné sféře jakožto přiměřený mužský vzor v rodině absentuje. Chlapci tedy staví svou identitu na vymezení se vůči všemu ženskému – stát se mužem pro ně nemá jiný obsah než ten, aby se nestali ženami. Chodorow také popřela existenci závislosti penisu, kterou podle Freuda trpí dívky. V její teorii naopak figuruje závislost schopnosti rodit, kterou pociťují chlapci a muži a která vede k tomu, že se tuto svou neschopnost snaží nahradit realizací ve sféře profese a hledají úspěch a naplnění mimo rodinu. Na rozdíl od Freuda, který považoval strach z kastrace u chlapců za hlavní důvod pro úspěšné završení morálního vývoje, kterého nejsou dívky schopny dosáhnout, vidí Chodorow jako dokonalejší identitu dívčí, která stojí na kontinuitě, je zakotvena ve vztazích a není, jako identita chlapecká, založena na negaci. Chodorow ovšem připouští, že je ženská identita omezena právě ochotou žen-matek rezignovat na svou autonomii a zcela se podřídit a obětovat péči o druhé, především o své děti. Možnost změny spatřuje ve sdíleném rodičovství, tj. v situaci, kdy o potomka vyváženě pečují jak matky, tak otcové. To přivádí otce do rodiny a poskytuje chlapcům pozitivní vzor k identifikaci a umožňuje matkám získat svůj díl svobody k seberealizaci mimo rodinu, což přispívá k tomu, že jejich dcery jsou schopny jak realizace ve vztazích, tak ustavení své vlastní svobodné subjektivity.

Na práci Nancy Chodorow navázala Carol Gilligan, která se ve své nejznámější studii *Jiným hlasem* (1982, česky 2001) zabývala odlišnostmi v morálním rozhodování chlapců a dívek. Perspektivu, kterou uplatnila Chodorow na Freudovy teorie, využila Gilligan v rámci teorie kognitivního vývoje. Gilligan kritizovala teorii stupňů morálního vývoje Lawrence Kohlberga, kterou považovala za androcentrickou a nezohledňující zkušenost žen, neboť ženy v ní dosahovaly nižších stupňů než muži. Sama tvrdila, že ženy uvažují jinak než muži, a to z důvodu odlišného morálního vývoje. Morální úsudek žen se orientuje na péči, lásku a vztah a je řízen tzv. etikou péče, zatímco morální úsudek mužů může být charakterizován separací, abstraktními principy spravedlnosti, logikou odosobněného práva a důrazem na moc, což Gilligan nazývá etikou formální spravedlnosti. Vysvětluje tak, proč je hlas dívek často neslyšitelný a opomíjený a zdůrazňuje, že právně v jeho zahrnutí do veřejného diskursu tkví potenciál sociální změny.

### **Výzkumy dívčích a chlapeckých kolektivů**

Vedle teorií zabývajících se přímo tím, jak se gender reprodukuje, existují studie, které se nezaměřují primárně na gender a jeho reprodukci, ale ve kterých je gender jednou z kategorií analýzy při zkoumání dětských či mládežnických subkultur. V nich jsou uplatňovány různé genderové konceptualizace. V tomto výzkumném segmentu můžeme sledovat vývoj od androcentricky orientovaných studií, které při výzkumu mladých automaticky zkoumaly pouze chlapecké skupiny, až po současné studie, jejichž autorky a autoři se hlásí k poststrukturalistickým teoriím. Mezi ty prvně jmenované můžeme zařadit výzkum kontraškolní kultury Paula Willise *Learning to Labor* (1977), který zkoumá reprodukci dělnické třídy, a to ale pouze u chlapců z dělnických rodin. Zabývá se tím, proč tito chlapci končí v dělnických profesích. Dívky se zde objevují pouze jako objekty zájmu chlapců.

Od sedmdesátých let dvacátého století se objevuje další skupina studií, které se zaměřují především na odlišnosti mezi dívčími a chlapeckými kolektivy a popisují je jako oddělené a rozdílné kultury. V nich jsou někdy dívčí a chlapecké skupiny podrobeny hodnotově zabarveným soudům čerpajícím z patriarchálního výkladového rámce. Dívčí subkultury popisují jako společenstva odvozená od chlapeckých a ve srovnání s nimi nedokonalá. Ústředními tématy těchto výzkumů

jsou dichotomické rozdíly velký/malý, veřejný/soukromý, hierarchie/rovnostářství, soutěživost/kooperace (Thorne 2004: 92). Např. Lever (1976) popsala rozdíl mezi chlapeckými a dívčími hrami. Chlapecké hry charakterizovala jako velkolepější, soutěživé a odehrávající se podle komplexních pravidel, zatímco dívčí jako realizované *pouze* v malém měřítku, kooperativní a mající *jednoduchou* strukturu. Se silícím feministickým proudem v rámci sociálních věd se objevily nové studie, které již dívčí a chlapecké subkultury nereflaktovaně nehierarchizovaly, pouze analyticky popisovaly genderové rozdíly. Tak jako např. práce Angely McRobbie, která se zabývala analýzou popkultury a reprodukci genderu prostřednictvím orientace dívek na intimitu a romantiku a orientace chlapců na aktivní prožívání sexuality (1991). Další studie si jako předmět svého zkoumání zvolily už přímo samotné dívky a dívčí kulturu a popisovaly jejich problematické společenské postavení, které je definuje jako umlčenou, nesebevědomou skupinu (např. Pipher 1995). K nesporným zásluhám těchto výzkumů patří fakt, že zajistily zahrnutí dívek do výzkumného zájmu analýz a upozornily na častou diskriminaci dívek a mladých žen ve vzdělávacích a výchovných institucích.

Nahlížení dívek jako umlčovaných obětí bylo v těchto studiích podrobeno kritice, a to proto, že ontizuje gender a podílí se na reprodukci stereotypů. Thorne připomíná, že hledáním kauzálních vysvětlení separace dívčích a chlapeckých kolektivů dřívější výzkumy implikovaly, že existuje nějaká fundamentální příčina, která genderové rozdíly determinuje. Tímto předpokladem studie (zřejmě nechtěně) přispívaly k legitimizaci a reprodukci statu quo. Předmětem kritiky byla také skutečnost, že tyto výzkumy čerpaly data z pozorování uskutečněných v elitních skupinách (bílých, středostavovských dětí) a nebraly v úvahu zkušenosti dětí z marginalizovaných skupin. Zcela opomíjely otázku třídy a etnicity (Thorne 2004: 96–97), a tím pádem také protínání těchto kategorií s kategorií genderu.

Na tato omezení reagují současné přístupy, které vycházejí z odlišných konceptuálních uchopení genderu. Na gender nenahlíží jako na něco stabilního, co determinuje chování chlapců a dívek. Pokoušejí se zachytit gender nikoli jako fixní binární abstrakci, ale jako kontextuální proměnlivé kontinuum. Nepopírají, že existují tendence k rozdílnému chování dívek a chlapců, avšak tyto tendence ještě nemusí nutně vytvářet dichotomický rozdíl, který ostře vymezuje dívky proti chlapcům. Velkou pozornost také věnují chování dětí, které nezapadá do

stereotypních genderových vzorců a kterého si studie zaměřené na rozdíly nevšímalý. Poukazují na to, že k vybočování ze zdánlivě rigidních femininních a maskulinních způsobů chování dochází příliš často na to, aby mohlo být označeno za deviaci či zřídka výjimku nebo selhání socializačního procesu. R. W. Connell se svými kolegy a kolegyněmi provedli etnografický výzkum mezi školáky a školačkami v Austrálii. V knize *Making the Difference: Schools, Families and Social Division* (1982) ukazují na základě 424 skupinových rozhovorů s žactvem, rodiči, vyučujícími a řídícími pracovníky škol vztah mezi domovem a školou, a to v závislosti na sociální třídě (vládnoucí třída, pracující třída). Tato studie brilantně propojuje kategorii genderu a třídy. Gender nekonceptualizuje jako opozitní soustavy mužských a ženských vlastností, ale poukazuje na to, že existují vícere maskulinity, některé hegemonní, jiné potlačované, přičemž individuální vzorce chování jsou kontradiktorní a neustále znovu vyjednávány. Stejně jako formy femininity, které dosahují od zdůrazněné femininity k méně viditelným formám. Autoři upozorňují i na to, že hegemonní maskulinita a zdůrazněná femininita nemusí být těmi nejběžněji používanými vzory; díky svému symbolickému významu však bývají nejvíce viditelné.

Současné výzkumy dětství a genderu staví tedy na přísně sociálně konstruktivistických východiscích. K nejvlivnějším patří studie Američanky Barrie Thorne, která své zmíněné teorie vytvořila na základě empirického výzkumu genderu v interakcích, a také výše citované Australanky Bronwyn Davies, která se hlásí k poststrukturalismu a zkoumá diskursivní praktiky, pomocí nichž konstruuji děti svou subjektivitu jako maskulinní nebo femininní.<sup>16</sup> Představím nyní tyto studie detailněji.

Barrie Thorne začala studovat děti na konci sedmdesátých let dvacátého století, tedy v době, kdy nešlo o příliš oblíbené výzkumné téma. Pokud se mluvilo o dětech, tak pouze ve vztahu k tématu socializace k pohlavním rolím, která probíhá v jednosměrném *top down* procesu. Ve své studii *Gender Play. Girls and Boys in*

---

<sup>16</sup> Tyto i další autorky a autoři kritizují socializační teorie za to, že děti jsou v nich zkoumány jako subjekt mimo společnost, postupně do společnosti pronikající, a subjekt mimo čas; jejich existence je charakterizována tím, co ještě neumějí, tím že jsou ještě závislé a ne zcela svéprávné (Thorne 1987, James et al. 1998, Walkerdine 1993, Steedman 1995, Lee 1998). Domnívají se, že dětství je třeba uchopit jako ani zcela odtržené od světa dospělých ani zcela podřízené dospělým. Avšak, jak píše Claudia Castañeda (2001), i v takovémto výzkumném uchopení může být dítě zároveň vymazáno či okupováno dospělým autorem, který jej použije jako teoretický zdroj. S tím je třeba se vyrovnat podle Castañedy tím, že výzkumnice/výzkumník bude svůj přístup podrobovat neustálé reflexi a předmětem analýzy učiní i svou vlastní pozici.

*School* (2004, první vydání 1993) zpochybnila Thorne dosavadní předpoklad, že existují pouze dvě pohlavní role, mužská a ženská, a chlapci a dívky jsou odděleně vedeni k normám adekvátním pro jejich pohlaví. Tato myšlenka vycházela z množství výzkumů založených na dotazníkových šetřeních, ale ne příliš na přímých observacích významu genderu v životech dětí. Thorne provedla výzkum v terénu v severoamerických základních školách.

Jako výchozí bod si pro svou analýzu vybrala genderovou separaci dětských kolektivů. Při pohledu na dětské hřiště či do tříd základních škol jí připadalo zarážející, s jakou urputností se děti sdružují ve skupinkách pouze s dětmi stejného pohlaví. Thorne se snaží odpovědět na otázku, proč tomu tak je. Upozorňuje však zároveň na fakt, že separace chlapců a dívek není totální. V každém smíšeném kolektivu dochází i k interakcím obou pohlaví a vytváření skupin smíšených.

Zaměřila se na způsoby, jakými děti ustavují rozdíl, když jej chtějí zvýznamnit. Použila k tomu koncept Fredrika Bartha „borderwork“, tedy práce na vytvoření/zachování hranice. Barth ho použil při analýze sociálních vztahů, které udržují etnika na hranici tak, aby hranice zůstala zachována a nedocházelo k oslabování smyslu pro kulturní odlišnost etnik po jejích obou stranách. Interakce mezi různými skupinami podle něj může oslabovat pocit rozdílnosti, ale stejně tak mohou distinktivní skupiny interagovat způsobem, který pocit odlišnosti posílí a hranici upevní. Prozkoumáním hranice lze zachovávání etnických (a genderových) skupin pochopit lépe, než když se zaměříme pouze na kulturní výplň toho, co uzavírají (Barth podle Thorne 2004: 65). Thorne identifikovala a zaměřila se právě na tento druh aktivity, tedy na práci při vytváření a zachování genderové hranice. Uvádí, že když jsou hranice aktivovány, volný agregát „chlapců a dívek“ se konsoliduje do skupiny „chlapců“ a skupiny „dívek“ jako do dvou jasně oddělených a zvěcnělých skupin. V tomto procesu se kategorie identity, které v jiných momentech mají minimální relevanci, stávají základnou pro oddělené kolektivity (2004: 65). Na základní škole existují různé druhy práce na hranici uskutečňované např. prostřednictvím dětské hry. Práce na hranicích je neustále vykonávána i ve světě dospělých, kupříkladu vtipy, oblečením, formou řeči atd.

Když Thorne analyzuje rozdíly mezi projevy chlapců a projevy dívek, nepřikládá jim význam charakteristik, které by definovaly chlapecké a dívčí skupiny. Zabývá

se především sociálním významem těchto praktik. Analyzuje je v kontextu sociálních struktur a především ve vztahu k moci a nerovnostem. Hry, ve kterých děti nechávají gender, „aby se děl“, nelze považovat za bezvýznamné dětské hrátky, tyto hry mají své sociální významy. Když dívky honí chlapce a chlapci honí dívky, vypadá to na první pohled, že jednají rovnocenně, a do určité míry také rovnocenní jsou; avšak ne zcela. Thorne uvádí, že chlapci používají násilnější praktiky a obvykle mají pod kontrolou větší část hřiště než dívky, vpadávají do dívčích skupin a narušují dívčí aktivity častěji než dívky aktivity chlapecké. Thorne interpretuje tyto agresivnější praktiky chlapců jako nárokování si větší moci v té omezené míře a takovým způsobem, jak mohou moc nárokovat děti. Na symbolické úrovni si tedy chlapci nárokují větší moc. Jednají s dívkami jako se zdrojem kontaminace či znečištění, například tím, že nazývají chlapce s nízkým statutem „holky“ nebo tím, že se je snaží vytlačit do dívčího prostoru, zatímco u dívek podobný způsob chování vůči chlapcům zaznamenán nebyl. Existuje tedy asymetrie v symbolických významech sociálních praktik dívek a chlapců.

Fakt, že Thorne kritizuje socializační a vývojové teorie neznámá, že by popírala vliv dospělých na děti a skutečnost, že se děti od dospělých učí. Zdůrazňuje však dětskou agency v procesu učení se genderu. Děti nejsou pasivně socializované, děti se učí od dospělého světa, který je obklopuje: mají k dispozici lekce o identitách, lekce o performanci, a bohužel také lekce o nenávisti. Avšak dělají gender aktivně a podle svého. Zjišťují, že gender je zajímavý a často také vzrušující. Přecházejí do genderovaných skupin a zase z nich odcházejí. Někdy pracují na zachování genderových hranic, jindy je překračují. Někdy hrají proti genderové dichotomii a někdy pro ni. Gender je v jejich světě důležitou otázkou lidství, se kterou je třeba se vyrovnat, neexistuje tu však jako pevný a neměnný rámec, který je redukuje na loutky hrající předepsané role.

Gender není něco, co jednoduše existuje, je to něco, co se děje a na čem se musí pracovat, aby se to dělo. V tom vidí Thorne potenciál ke změně, neboť to znamená, že gender je zároveň něčím, co může být odvoláno, nahrazeno, znevýznamněno.

\*\*\*

Dalším stěžejním inspiračním zdrojem pro mou analýzu genderu ve školní třídě je vedle práce Barrie Thorne dílo australské specialistky v oblasti pedagogiky a

genderových studií Bronwyn Davies. I ona ve svém výzkumu překonává perspektivu socializačních teorií, které vnímají dětství jako přípravu a trénink na produktivní věk jedince.

Davies v studii *Frogs and Snails and Feminist Tales* (2003) předkládá analýzu procesu, ve kterém děti nabývají genderovou identitu, a tím přispívají ke konstituování a zachování binárního a hierarchického genderového řádu. Zkoumá, jakým způsobem si děti přisvojují gender jako jednu variantu z binární nabídky opozit mužského jako dominantního a ženského jako podřízeného, a to přesto, že jsou jim dostupné diskursy genderové rovnosti. Davies četla dětem feministické pohádky a rozmlouvala s nimi o nich. Na základě analýzy těchto rozhovorů došla k závěru, že ústředním pojmem maskulinity je pojem moci jakožto univerzální mužské moci, zatímco ženy mohou disponovat mocí pouze v omezené sféře domácnosti, ve veřejné sféře příslušející mužům pak pouze jako jejich pomocnice. Toto vědění je zakotveno v narativní struktuře knih i v dětské hře a skrze diskursivní praktiky v nich uplatňované je formulována a udržována genderová identita dítěte. Vědění se ovšem usazuje nejen v diskursu, ale získává i svůj fyzický výraz v tělesnosti dětí.<sup>17</sup> Nejen prostřednictvím fyzických praktik, které ovlivňují dětskou muskulaturu, ale také prostřednictvím vývoje vlastního sebepojetí. Davies však ukazuje, že neexistuje pouze jeden diskurs, ale multiplicita diskursů, které nabízí různorodé možnosti pro vztahování se k sobě samé/mu. Děti poměrně dlouho zápasí s tím, aby vstřebaly liberální humanistický koncept osobnosti jako fixní a jednotné, neboť tento koncept neodráží jejich

---

<sup>17</sup> Davies vidí umísťování v rámci genderové struktury nejen jako konceptuální, ale také jako fyzický proces a jako příklad uvádí dětské oblečení (2003: 15). Mnoho praktik, které dospělí provádí s dětmi, jako právě strojení, slouží k vyznačování a zdůraznění genderu. Tyto znaky se později stávají převládajícím znakem vzhledu dívek/chlapců. Oblečení je však více než symbolické. Je to nezbytná součást procesu, v němž se dívky učí, jak být dívkami. Dívky se například učí nosit sukně, které mají jak symbolický, tak praktický genderový (pro dívky však spíše fyzicky nepraktický) aspekt. Z praktického hlediska usměrňují dívky v pohybu – pokud jsou úzké, definují délku kroku, nemožnost běhu, je třeba si v nich sedat takovým způsobem, aby nebyly vidět kalhotky, stejně tak jako při dalších druzích aktivit, jako je například lezení na prolézačkách, je třeba zabránit tomu, aby pod ně nešlo nahlížet. Kromě toho, že tedy pohyb do značné míry omezují a trénují tak dívky ve fyzické nemotornosti, která se posléze má stát jedním z definičních znaků dívčího genderu, se dívky učí, že jejich existence je sexualizovaná, a především se učí rozumět paradoxu své sexuality: udělat něco (kalhotky) relativně dostupným (pod lehkou nadzvednutelnými sukněmi), ale zároveň tuto dostupnost bránit. To však nikoli vykonáváním nějaké aktivity, ale pasivně – nevykonáváním nebezpečných aktivit. Nebezpečné v tomto kontextu znamená nikoli nebezpečné z hlediska ohrožení vlastního zdraví či života, ale z hlediska odhalení toho, co má zůstat zakryto. Tímto způsobem se podle Davies wpisuje ženskost do dívčích těl. Dívky, které sedí chlapeckým způsobem, nejsou vnímány jako asertivní a dominantní, ale jako sexuálně provokativní a dostupné (Davies 2003: 16, srov. Young 2004: 27).

zkušenost. Ta zahrnuje mnohačetné, různorodé a kontradiktorní způsoby existence.

Davies zaujaly právě momenty překročení binárního normativního rozdělení, a také způsoby, jakými se děti sobě nebo druhým snažily bránit v tom, aby hranice toho normativního uspořádání byly překročeny. Tyto snahy zabránit překročení řádu nazývá Bronwyn Davies, obdobně jako Barrie Thorne, *category-maintenance work* (2003, 2006), tj. práce na zachování kategorie (u Thorne jde doslova o práci na udržování hranic). Davies, tento koncept popisuje následovně:

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

(Davies 2003: 31)

Davies vidí možnost sociální změny v překonání binarity ženský-mužský a v uvědomění si právě různorodosti dostupných diskursů a možnosti vztahovat se k mnoha z nich.

Pro sociologický výzkum jsou obě tyto studie podnětné především tím, že se soustředí na utváření sociálních vztahů, organizaci a významy sociálních situací a kolektivní i individuální praktiky, skrz které se reprodukuje gender, a nikoli na psychologické aspekty genderu či na gender jako soubor individuálních charakteristik jedince. Odmítají pohlížet na socializaci jako na proces, v němž individua (dospělí) vnucují jiným individuům (dětem) společností předepsané formy, ale analyzují procesy reprodukce genderu v interakci (Thorne) či v diskursu (Davies).

### **I. 3. Škola, vzdělávání a gender**

Vzdělávací výzkum je odjakživa spjat s otázkami sociální reprodukce. V otázce sociální reprodukce spočívalo ohnisko teoretického i výzkumného zájmu o vzdělávací systém jako mediátora socio-ekonomické struktury; nyní se toto ohnisko přesouvá k výzkumu školy jako místa konstrukce sociálních identit a

místa kulturní reprodukce (Dillabough 2001).<sup>18</sup> Výzkum genderu ve vzdělávání v současnosti ustupuje výzkumu genderovaných socializačních vzorců a v souladu s vývojem genderových teorií opouští zkoumání genderu jako atributu jednotlivce. Dochází k propojení genderové analýzy se sociální a kulturní teorií a výzkum genderu ve vzdělávání se zaměřuje především na spornou povahu genderových identit ve škole a na možnosti sociální změny, tj. možnosti, jak organizovat vzdělávání tak, aby v souladu s hodnotami na něž současná západní společnost klade důraz přispívalo k odstraňování genderových nerovností. V této části textu představím mechanismy genderové reprodukce ve vzdělávání a škole, které jsou popsány v odborné literatuře, a přejdu k diskusi o možnostech změny, které by mohly přispět k rozrušení reprodukce genderových nerovností ve školství.

### **Genderová reprodukce ve vzdělávání**

Vzdělávací systém je transmitterem kultury, může upevňovat status quo, ale i podporovat změnu (Sweetman 1998). V případě genderových nerovností se setkáváme spíše s prvním modelem, tzn. s tím, že vzdělávací systém přispívá k zachování statu quo genderové struktury společnosti. Vedle rodiny je škola další sociální institucí, která se výrazně podílí na socializaci dítěte, ve smyslu začleňování 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

---

<sup>18</sup> V českém kontextu se ve výzkumech vzdělávání věnuje genderu stále vyšší pozornost. Existující analýzy se původně zabývaly především genderovými stereotypy, a to nejčastěji v učebnicích (Valdrová 1999, Radimský 2001, Hardman-Matoušková 2004), odlišným vzdělávacím aspiracím a výsledkům chlapců a dívek (Matějů 2006, Skupina školní etnografie 2005), popřípadě zkoumání dívčích a chlapeckých skupin ve třídě (Doubek 2001, Rybová 2001, Doubek 2002, Bittnerová 2002, Levínská 2002). V letech 2004–2005 realizoval Sociologický ústav AV ČR zatím nejrozsáhlejší výzkum nazvaný *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* (Smetáčková et al. 2005), který se zaměřoval na studijní trajektorie dívek a chlapců. Téma provázanosti pracovního trhu a vzdělávacího systému z genderového aspektu zkoumal projekt *Přístup ke vzdělávání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy* (Jarkovská, Lišková, Šmídová; v tisku).

Co se týká konceptuálního uchopení genderu, ve výzkumech Matějů je gender zaměnitelný s pojmem pohlaví, neboť tento výzkum zkoumá rozdíly mezi pohlavními kategoriemi – skupinou dívek a skupinou chlapců. Výzkum pracuje s genderem jako s nezávislou proměnnou a pohlží na něj jako na askriptivní charakteristiku. Výzkumy učebnic, tj. například studie Valdrové (1999), Radimského (2001), Hardman-Matouškové (2004) zaměřující se na genderové stereotypy, vycházejí především z konceptuálního uchopení genderu jako sociální role, tedy atributů typicky spojovaných s muži či ženami. O navázání genderu na sociální struktury se pokoušejí výzkumy Smetáčkové et al. a Jarkovské, Liškové a Šmídové. Ty analyzují individuální biografie žáků a žáků v kontextu existujících sociálních struktur, které ovlivňují jak podobu současného školství, tak zdnalivě individuální proces rozhodování studujících o dalším studijním a profesním směřování (Smetáčková et al. 2005, Jarkovská, Lišková, Šmídová; v tisku ).

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 vzdělávacího systému. Jan Keller a Lubor Tvrdý uvádějí, že kdysi představovala škola jakýsi chrám vědění, byla exkluzivní institucí dostupnou pouze úzké elitě vyvolených (Keller a Tvrdý 2008). V moderních demokratických společnostech došlo k zeškolnění 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 výťah, 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 a Tvrdý 2008: 23). Hlavním aspektem, který je v současném vzdělávání akcentován, je aspekt ekonomický, a to jak z hlediska významu individuálního (kdo se vzdělává, bude se mít dobře), tak významu celospolečenského (zvyšování 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 Walterová a 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,<sup>19</sup> což je podle autorů dáno především „instrumentálním“ chápáním vzdělání (2006: 65). Dochází k marketizaci školství, kdy se hlavním požadavkem kladeným na školy stává to, aby na pracovní trh dodala adekvátně připravené jedince. Cílem vzdělávání má být vychovat v první řadě profesně uplatnitelné jedince, už menší důraz je potom 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

---

<sup>19</sup> Tato skutečnost má své dopady i na podobu sexuální výchovy, jejíž analýzu předkládám v kapitole III.3.

nedostává, nebo jich naopak přebývá, je to považováno za selhání školství. Pokud jedinec na cestě za vyšším vzděláním neuspěje, popřípadě pokud disponuje 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 neodvažuje 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 strukturní nerovnosti, které může individuum ze své pozice jen velmi obtížně ovlivnit.

Taková hodnotová orientace ve vzdělávání má své důsledky i z hlediska genderové reprodukce. Arnot a Mac an Ghail mluví o tom, že prostřednictvím neoliberálních reforem ve vzdělávání, ke kterým došlo např. ve Velké Británii, USA a Austrálii a které přinesly vyšší míru marketizace a komodifikace vzdělávání, došlo k re-maskulinizaci školství a k upevnění mužské nadvlády skrz zpřísnění disciplíny a dozoru nad jedinci na úkor na dítě zaměřených, progresivních či demokratických tendencí a snah o zajištění rovnosti příležitostí (Arnot a Mac an Ghail 2006). Škola je tlačena k tomu, aby se stala továrnou na výrobu vhodné pracovní síly, společenský akcent na školu jako instituci přispívající k seberozejí a rozvoji společenského *well-being* slábne. Otázka eliminace nerovností se dostává do pozadí, popřípadě je modifikována tak, aby odpovídala diskursu výkonu a mezinárodní hospodářské soutěže. Agenda rovných příležitostí se přizpůsobila výkonovému diskursu,<sup>20</sup> zatímco otázky sociální spravedlnosti byly vytěsněny na okraj (Arnot a Mac an Ghail 2006).

Na úrovni individuální pak přesvědčení o fungování společnosti na meritokratických základech vede k oslabování legitimacy snah o zmírňování nerovností, 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 teoretici 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. Bourdieu a Passeron uvádějí, že školství absolventskými diplomy jen potvrzuje výsadní postavení elit (Bourdieu a Passeron 1977). Ulrich Beck upozorňuje na fakt, že ve společnostech s masovými vzdělávacími systémy

---

<sup>20</sup> Tj. důvodem pro podporu rovnosti je přesvědčení, že např. podpora žen v tzv. mužských oborech povede k větší ekonomické efektivitě.

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, náboženské smýšlení, která měla být původně vzděláním překonána, nabývají na novém významu. Při výběru mezi formálně stejně kvalifikovanými kandidáty se tyto kategorie znovu uplatňují a unikají tlakům nutícím ke zdůvodnění (Beck 2004: 249). Výše zmíněná představa o vzdělávacím systému jako o jednoduchém sociálním výtahu, který funguje pro každého stejně, se ukazuje být neudržitelná. Struktura vzdělávacího systému odráží strukturu sociálních nerovností včetně genderových, a ty se skrze tento systém vštěpují aktérkám a aktérům a dále se reprodukují.<sup>21</sup> 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 a Lišková 2008).

K genderové reprodukci dochází na různých úrovních. Výše jsem popsala, 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, též podle stupně studia a oboru (Smetáčková 2005) a také z hlediska odměňování (Pavlík a Smetáčková 2006). Na reprodukci genderu se podílejí také politiky prosazované v této oblasti (Maguire 2006). V nich může docházet k zohledňování genderových témat, nebo naopak k jejich zneviditelňování. 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

---

<sup>21</sup> Feministky druhé vlny upozornily na opomíjení dívek a jejich zkušenosti ve vzdělávání (Belotti 1975, Spender 1982), avšak tento dichotomizující přístup dělící třídu na progresivní chlapce a tiché a pasivní dívky byl dále podroben kritice za to, že staví na biologických rozdílech pohlaví (Connell 1987), opomíjí otázky rasy, třídy a sexuality. Valerie Walkerdine např. ukázala, že vzdělání tlačí dívky z dělnické třídy k přijetí buržoazní femininity a od přijetí této středostavovské identity se odvíjí jejich možnost vzestupné sociální mobility (Walkerdine 1996; Walkerdine, Lucey a Melody 2001).

(Moravcová-Smetáčková 2004: 29). Kurikulum je výsledkem práce týmů, které provádí 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. Nutně se proto do školních osnov vtiskuje 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 strukturaci 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 zmíněna výše. Sexismus v jazyce používaném ve školách se stává zvláště nebezpečnou zbraní, namířenou proti dětem obojího pohlaví, přičemž její nebezpečí spočívá především v nereflektovanosti významu jazyka a způsobu jeho používání.

Vedle formálního kurikula je součástí vyučování také tzv. skryté kurikulum. To souvisí nejen s genderovou reprodukcí, ale s reprodukcí 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 registr) dochází ve vyučování k využívání forem řeči, které jsou považovány za správné (regulativní registr). 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 lekce jsou tím, co Bourdieu a Passeron (1977) nazývají pravým 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 stejné učebnice a poslouchají stejné vyučující, dostává se jim rozdílného vzdělání (Sadker a Sadker 1994). K uplatňování skrytého kurikula

může docházet prostřednictvím toho, co lze přečíst mezi řádky vykládané látky,<sup>22</sup> a také prostřednictvím pedagogické komunikace, tedy skrz interakci 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 učitelek 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 budou méně viditelnými členy třídy (Belotti 1975, Spender 1982). Vyučující s nimi budou vstupovat do interakcí méně často, chlapcům budou klást lepší otázky, budou jim věnovat více času a dávat jim kvalitnější zpětnou vazbu (Sadker a Sadker 1994). Chlapci budou častěji chváleni za intelektuální výkony, zatímco dívky za pilnost, způsobilost 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 ojedinělé šlápnutí vedle, ale byla by vnímána jako důkaz jejich intelektuální nedostatečnosti (Herrmann 2000).

S tím úzce souvisejí 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 rozdílů 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.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Jak si to ukážeme v kapitole III.3 v analýze sexuální výchovy.

<sup>23</sup> O podobných zkušenostech mluvily také ženy v mém magisterském výzkumu (Jarkovská 2003). Jedna uvedla, že naschvál nepoužívala cizí slova, která znala nebo neopravovala spolužáky, kteří

Některé výzkumy poukazují na to, že rozdílné nejsou rozumové schopnosti dívek a chlapců, ty jsou vyrovnané, ale rozdílné výsledky spočívají spíše v odlišné psychické 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 fyzickým násilím páchaným žáky (nikoli žákyněmi). Jak uvádí např. 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 dívčí 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 sociálně politické kroky pro to, aby chlapci dívky opět dohnali, nereflexuje skutečnost, že někteří chlapci z privilegovaných 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 selhávají. K podobným závěrům dochází i Šmídová (2008), která poukazuje na bimodální status vzdělávání u chlapců:

„Pro chlapce silněji než pro dívky platí efekt otevírajících se nůžek – ti dobří stoupají strmě nahoru a ti horší se nechytí. 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 nízkým 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 genderově tradiční linie ‚otcova vzdělání a vzoru‘ pro syny, jež neplatí pro dcery (Šmídová et al. 2008).“

(Šmídová 2008: 23)

---

tato cizí slova vyslovovali nesprávně (např. permanentka jako peramentka), aby na sebe neupozorňovala a nevybočovala z řady. Další zase uvedla, že se naschvál na střední škole neučila, protože její dobré výsledky na škole základní jí vynesly pověst šprtky. Usilovala proto v podstatě o špatné známky, které jí mohly přinést uznání v kolektivu. Roštětí a benevolentní přístup ke studiu by mohly být tradičně vnímány spíše jako bližší chlapeckému 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 pílì než přirozené inteligenci. V kombinaci s přesvědčením vyučujících o tom, že dívky dospívají dříve a jejich výsledky představují strop, kam se mohou žákyně dostat, je pro dívky zvláště nebezpečné.

Diane Reay upozorňuje, že přes převládající zájem zaměřený na úzké, jednoduše měřitelné vzdělanostní výsledky zahrnuje vzdělávání ve škole mnohem širší znalosti než ty, které je možno měřit ve standardizovaných testech testů. 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 (2001). Dívky, ačkoli se od sebe v mnoha sociálních a individuálních ohledech odlišují, jsou institucemi vzdělávacího systému serializovány jako ženy, a tudíž jsou od nich očekávány jiné výkony (a ty jsou dále jinak zdůvodňovány a jinak oceňovány) a jiné profesní a životní volby než od chlapců. V tomto smyslu představuje vzdělávací systém jeden z nejmocnějších genderovacích mechanismů ve společnosti (Jarkovská a 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 zmírňování 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 neexistuje 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 sedmdesátých let dvacátého 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 představě, že dětem je třeba prezentovat nesexistické role. Děti mají být obklopeny obrázky holek hrajících 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 rollová rozmanitost má vést k tomu, že se děti přestanou se podle zažitých stereotypů chovat. Bohužel dlouholeté zkušenosti v zemích, kde se nesexistické výchovné přístupy uplatňují, ukázaly, že děti jsou vůči nim značně rezistentní. Děti s tradičním vnímáním genderu ignorují nesexistické obrazy 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 přemýšlí, 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 jednoduše 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 podle všeho nejvýznamnějšími a nejdostupnějšími rollovými modely, nebo proč má posilování v případě genderových rolí větší vliv na některé děti než na jiné. Dalším omezením této teorie je předpoklad, že dítě se chová přesně podle předchozí 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 genderové senzitivitě připouští průbojně holčičky a citlivé chlapce, ale dál se přeci 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 deprimováni ze způsobů, jakými ženskost či mužskost zvýznamňují (Davies 2003).

Feministickým kritičkám a kritikům (např. Belotti 1975; Spender 1982; Kelly 1991; Sadker a Sadker 1994; Good a Brophy 2003) se podařilo upozornit na genderovou slepotu vzdělávání, či genderově stereotypně zatíženou výchovu, avšak stále je zde problém normativní femininity a maskulinity, jež jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu obsaženy. Vystávají 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 nejsvobodnější volbu, a to i těm, které/kteří se budou chtít vydat tradiční cestou? Znamená tradiční genderové uspořádání života individua nutně reprodukci patriarchátu? 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, vstoupí 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 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 jistě třeba dát dětem jistotu a jasná pravidla, ale ta by měla ohraničovat co nejširší prostor, nepředepisovat pouze jedinou správnou cestu, jediné pojetí dobra. Je třeba zrelativizovat výsadní postavení vyučujících jako vzdělavatelů ve smyslu civilizujících zušlechťovatelů přírodního živlu – dětí. Proces výchovy a výuky je často v naší společnosti definován 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 štěstí 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 dosti problematická.

Přijmeme-li úvahy o inovativních pedagogických přístupech z aspektu gender 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?<sup>24</sup> A i zde lze otázku 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. 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 (2006: 89). Z tohoto důvodu není postačující, pokud se sociologické výzkumy věnují pouze otázce výkonu a úspěšnosti ve vzdělávacích a profesních drahách, ale je neméně důležité podívat se na způsoby organizace života dětí i vyučujících ve třídě. Sondou zaměřenou právě tímto směrem je předkládaný výzkum.

---

<sup>24</sup> 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/výzkumníci a provádět mezi dětmi kontinuální výzkum, který pomůže rozpoznat aktuálních 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.

## **II. Metodologie**

**Metody sběru dat**

**Výzkumné pole**

**Role výzkumnice ve výzkumném poli**

**Etická diskuse**

**Shrnutí**

Sandra Harding zdůraznila význam propojení epistemologických východisek, metodologie a výzkumných metod sběru dat (1986). Specifické metody, které vybíráme, a způsob jejich uplatnění jsou podle ní formovány naším epistemologickým přístupem. V první kapitole této práce jsem rozebrala epistemologická východiska svého výzkumu, tedy etnometodologický přístup k genderu a poststrukturalistické soustředění se na diskurs. Tyto teorie jsou v jistém smyslu zároveň metodologiemi a samy o sobě již výrazně předurčují způsob provedení výzkumu, metody a techniky sběru dat, přístup k etice výzkumu a definici role výzkumníka/výzkumnice. Teorie a metodologie se tedy značně překrývají, přesto jsem jim vymezila dvě oddělené kapitoly. V první kapitole se zabývám konceptualizací fenoménů, které jsou obsahem této práce (gender, dětství, škola). V této kapitole popíši konkrétně, jak a kde byl výzkum uskutečněn, jaké byly použity metody a jaká úskalí a dilemata jsem při jeho realizaci musela řešit.

Cílem práce je analýza (re)produkce genderu ve školní třídě. Jak již bylo řečeno, výzkum je zakotven v paradigmatu interpretativní sociologie, konkrétně využívá etnografickou metodologii. Těžiště interpretativní sociologie spočívá v důrazu na detaily každodenního života a tvorbu kulturních významů prostřednictvím mechanismů odehrávajících se v každodennosti sociálních aktérů. Etnografie, jak ji pojímá například Clifford Geertz, se zaměřuje v první řadě na roli symbolů, které v kultuře usměrňují jednání. Geertz popisuje kulturu ve své knize *The Interpretation of Cultures* (1973, česky 2000) jako systém děděných představ vyjádřených symbolickými způsoby, kterými lidé komunikují, zpřítomňují a rozvíjejí své vědění o životě a postoje k němu. Funkcí kultury je vytvořit smysl světa a učinit tím svět srozumitelným. Kultura se skládá z toho, co člověk musí vědět nebo v co musí věřit, aby mohl jednat způsobem přijatelným pro členy své

společnosti (Goodenough in Geertz 2000: 21). Rolí výzkumníka/výzkumnice je interpretovat významy, které jsou klíči k pochopení kultury, přičemž výzkumná analýza spočívá v třídění významových struktur. Clifford Geertz to vyjadřuje poeticky následovně:

„Domnívá se společně s Maxem Weberem, že člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo, považují kulturu za tyto pavučiny a její analýzu nikoli za experimentální vědu pátrající po zákonu, nýbrž za vědu interpretativní, pátrající po významu.“

(Geertz 2000: 15)

Etnografii charakterizuje specifický způsob zpracování dat. Geertz zavedl jako nástroj interpretace tzv. hustý popis.<sup>25</sup> Jedná se o způsob analýzy, ve které je vysvětleno nejen chování, ale také jeho kontext tak, že se toto chování jeví smysluplné i člověku zvenčí, mimo danou kulturu či skupinu lidí. Šed'ová uvádí, že analýza je v etnografii totožná s interpretací, etnograf pořizuje množství deskriptivních záznamů a snaží se přisoudit nějaký smysl a význam jednotlivým akcím a vyslechnutým replikám (2007: 123–124). Pýchová zdůrazňuje, že pozornost výzkumníka/výzkumnice je soustředěna na mezilidské interakce (1993).

Etnografie jako metodologie je vhodná ke zkoumání symbolických významů a organizace způsobů života sociálních skupin a jedinců v nich. Je hojně využívána ke studiu života v rámci různých institucí, školy nevyjímaje. V rámci etnografie se od šedesátých let 20. století rozvíjí celá větev označovaná jako školní etnografie, která se orientuje na školu jako na základní výzkumný terén a snaží se porozumět její kultuře a jednotlivým skupinám aktérů, kteří se uvnitř ní pohybují (Šed'ová 2007: 124). V českém prostředí je známá především Pražská skupina školní etnografie, která byla založena v roce 1991 na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity.

Jak jsem vysvětlila v předchozí kapitole, kromě etnometodologického rámce a konceptu doing gender zaměřeného na gender v interakci, je můj výzkum inspirován také poststrukturalistickými teoriemi. Ve výzkumu to znamená

---

<sup>25</sup> Popis, tj. deskripce, je v rámci interpretativní sociologie rehabilitován. Podle Petruska se v sociologii ustálilo radikální rozlišování popisu a explanace jako dvou hierarchicky odlišně situovaných poznávacích aktivit. Interpretativní sociologie ztotožňuje popis s interpretací (Petrusek 1993: 13).

především zájem o diskurs a mocenské vztahy a analýzu diskursivních praktik při ustavování subjektu. Existují různé typy diskursivní analýzy. Základní rozdělení, které nabízí např. Wetherell (1998), rozlišuje mezi směry vycházejícími z interakcionismu a kritickými směry socio-politickými. Interakcionistické směry se zaměřují především na vztahy uskutečňované prostřednictvím řeči, kterou chápou jako vědomý produkt aktéra. Chápání diskursu, které využívám ve své práci já, se blíží spíše poststrukturalistickému teoretizování, a tedy se řadí ke kritickým směrům, neboť, jak uvádí Kateřina Zábrodská, diskursivní analýza vedená z kritických pozic nevnímá řečový projev a jeho významy jako zcela intencionální konání. To proto, že používá odlišnou koncepci subjektu, „podle které jsou individuální mluvčí konstituováni komplexními vztahy mezi diskursem a mocí, jichž jsou spíše produktem než tvůrcem, a jichž si proto nikdy nemůžou být plně vědomi“ (Zábrodská 2009: 69). Podle Patti Lather je cílem poststrukturální diskursivní analýzy dekonstrukce obecně sdíleného, samozřejmého obsahu vědění a vytvoření prostoru pro alternativní pohled na sociální problémy a strategie jejich řešení (Lather in Zábrodská 2009: 76). Tohoto přístupu využívám nejvíce při analýze diskursu sexuální výchovy v kapitole III.3.

### **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 dle mého názoru z dostupných metod sociálněvědného 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“ (2005: 380). Yin uvádí, že použít 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 mojí 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 pořadající 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, nebýt výzkumu. Ačkoli moje přítomnost situaci i interakce ve třídě ovlivnila, nebyl výzkum příčinou existence zkoumaného. Žákyně, žáci a vyučující by se ve třídě, kterou jsem sledovala, scházeli i beze mne.

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

Jak dále připomíná Yin, dobrá případová studie těží z vícečetných zdrojů dat (2005: 386). Zdroji pro mou analýzu se proto stala nejen přímá pozorování v rámci výuky nebo při různých školních akcích, jako je například vánoční besídka či školní výlet, ale i rozhovory s dětmi, vyučující a školní psycholožkou. Cenným zdrojem byly také písemné dokumenty, a to především materiály využívané k výuce: učebnice, brožury apod., a dále potom dokumenty vytvořené při vyučování, především obrázky, krátké textové útvary a sešity. Součástí výzkumu byly také experimenty, kdy děti psaly texty nebo kreslily obrázky na témata, která jsem jim zadala. Zadání jsem připravovala s cílem zachytit dětské představy o genderu způsobem, který je dětem blízký a na který jsou ze školního vyučování zvyklé.

Pozorování jsem uskutečnila od září 2005 do června 2006. Celkem jsem navštívila 25 hodin rodinné výchovy, 15 hodin výtvarné výchovy (30 vyučovacích hodin), 3 hodiny hudební výchovy (bez vyučující, moje suplování), dále mimořádné akce: začátek školního roku, rodičovské schůzky, vánoční besídka, dívčí floorbalový turnaj, školní výlet do keltského městečka Isarno (Letovice). Uskutečnila jsem a na diktafon zaznamenala dvě interview s vyučující, jedno interview se školní psycholožkou.

Swain, který prováděl etnografický výzkum v londýnských školách, popsal tento typ pozorování jako semi-participativní. Nebyl žákem a ani se nesnažil předstírat, že žákem je; seděl mezi dětmi, zapojoval se do aktivit, které jim vyučující zadali, zapojoval se do jejich konverzací (2006: 201). Jak také připomíná Corsaro (1985), signifikanty dospělosti a s ní spojená autorita znamenají, že participace dospělých v dětské kultuře může být vždy jen parciální. Výzkumnice/výzkumník se nemůže vydávat za žáka přesto, že sedí v lavici s ostatními dětmi a plní s nimi úkoly

zadané vyučujícími. Jak jsem si sama v průběhu pozorování uvědomila, přestože se cítím téměř jako jedna z žákyň a mám pocit, že mám k dětem velmi blízko, blíže než k vyučující, z hlediska dětí je rozdíl mezi námi zřejmý a nepřekonatelný. Jsem dospělá, ať si o tom sama myslím cokoli, z jejich perspektivy je distinkce mezi dospělostí a dětstvím ostřejší než z perspektivy dospělého.

Při observacích, které jsem provedla, jsem využila několika záznamových technik. V první řadě to byly terénní poznámky. Ve výjimečných případech, především v hodinách sexuální výchovy, jsem ve výuce pořídila audionahrávky. Diktafon se však ukázal pro zaznamenávání dění ve třídě jako problematický, protože neobsáhl dobře celý prostor třídy a záznam je často nesrozumitelný. Jednak z toho důvodu, že mnohdy mluví naráz více lidí, a také z důvodu nejrozumnějších ruchů, jako je šoupání židlemi, hlasité přemísťování lidí a věcí apod. Prováděné experimenty jsou také navíc zachyceny v artefaktech, které děti vytvořily. Interview byla zaznamenávána na diktafon. Kromě těchto zdrojů sloužila k analýze i moje paměť, ve které se uložilo mnoho z toho, co jsem nestihla či nedokázala zapsat. Paměť má sice jakožto médium pro uchovávání dat své nevýhody, mnoho z ní po čase odplyne, popřípadě se pozmění, ale narozdíl od diktafonu nebo terénních poznámek uchovává nejen fakta, ale také pocity, dojmy, plasticitu situací. Umožňuje porozumět datům s patřičnou citlivostí, otiskuje se do ní kontext, který je při etnografické analýze nezbytný.

Záznam dat, který se mi podařilo pořídít, je pouze malým zlomkem toho, co se ve třídě odehrávalo, a předkládaná analýza je opět jen analýzou části těchto sebraných dat, neboť kapacita výzkumnice a povaha disertační práce nutí k radikální redukci.

### **Výzkumné pole**

Základní zkoumanou jednotkou je školní třída. Jak ukazuje Alexander, třída je kulturním dějištěm, je prostorem, který je sociálně vyjednáván a sociálně konstruován (Alexander 2003). Caftanzoglou navrhuje přistupovat k třídě jako místu sociálně konstruovanému, smysluplně konstituovanému ve vztahu k aktérům a jejich praktikám (in Alexander 2003: 423). Třída je místem, kde se setkávají studující i vyučující s různými životními zkušenostmi a různorodým věděním, kteří v každodenních interakcích vyjednávají kolektivní kulturní praktiky. Zároveň jsou její podoba i fungování formovány školským systémem.

Díky svému zřetelnému vymezení v prostoru fyzickém i sociálním je třída vhodným místem pro interpretativní etnografickou analýzu významu genderu. Jak poznamenala Joanne Acker, organizace (mezi něž patří i škola – pozn. autorka), jsou arénou, ve které jsou vynalézány a reprodukovány rozšířené kulturní vzory a reprezentace genderu (1991: 163). Znalost kulturní produkce je důležitá pro porozumění genderové konstrukci (Hearn, Parkin in Acker 1991: 163). Ve školní třídě lze dobře pozorovat mechanismy (re)konstrukce kulturních obsahů a umísťování jedinců na pozice v sociální struktuře.<sup>26</sup> Dívky a chlapci, žákyně a žáci, stejně jako vyučující zde rozehrávají své individuální identity, které jsou propojeny se strukturou organizace. Moje analýza je zaměřena na genderové aspekty této sociální struktury. Snažím se porozumět tomu, co znamená gender pro aktéry v poli školní třídy, jak mu rozumějí, jaké strategie chování skrz toto porozumění uplatňují.

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

Původní představa o průběhu výzkumu byla taková, že najdu školu, ve které mi bude umožněno strávit několik týdnů ba i měsíců s jednou třídou, a to během všech hodin vyučování, během přestávek a případně i při některých mimoškolních aktivitách. Tato představa se ukázala jako nerealizovatelná, především z důvodu časové náročnosti a neskloubitelnosti s mým dalším pracovním a studijním vytížením, a také z důvodu nevole ze strany škol a konkrétních vyučujících. Proto jsem se později rozhodla uskutečnit výzkum pouze v některých předmětech. Studie se nezaměřuje na srovnávání různých vyučovacích předmětů a různých pedagogických přístupů, tato alternativa se nabízí k další výzkumu.

Chtěla jsem najít školu, která by mohla být považována za ideální typ dnešní základní školy. Vytipovala jsem si několik škol, které je možno vnímat jako standardní ve smyslu: zřizovatel – město (ne soukromá či církevní), náplň výuky – bez specializace (ne např. hudební, sportovní, jazyková), pedagogické metody – bez specifického přístupu (tedy ne např. waldorfská škola či montessori přístup).

---

<sup>26</sup> A to nejen podle osy genderové, ale i podle dalších kategorií, jako jsou etnicita, věk, sociální třída apod.

Z důvodu fyzické dostupnosti jsem se zaměřila pouze na školy brněnské, tedy školy velkoměstské.

Kontaktáž proběhla v červnu 2005. Kontaktovala jsem několik škol, a nakonec se mi podařilo přesvědčit ředitele jedné z nich. Tento ředitel s výzkumem nejdříve nesouhlasil, vnímal ho jako obtížnou zátěž pro školu a vyučující, a také jako určité nebezpečí – výzkumnice sama nemá žádnou zodpovědnost, loajalitu ke škole, ale vidí pod pokličku toho, co a jak se ve škole děje. Tento ředitel měl ve své funkci zanedlouho skončit, a tak se mi podařilo přemluvit ho, aby mě spojil se svou zástupkyní, která se měla stát jeho nástupkyní ve funkci. Té se výzkum zdál zajímavý a přivítala i návrh mých protislužeb. Nabídla jsem pozdější spolupráci ve výuce prostřednictvím projektivních výzkumných technik, které se můžou stát součástí některých hodin jako např. rodinná či výtvarná výchova. Zástupkyně mě spojila s učitelkou Pavlou, o níž soudila, že i ji by projekt mohl zaujmout. Pavla vyučuje rodinnou výchovu, výtvarnou výchovu a hudební výchovu a ve školním roce 2005–2006 byla třídní učitelkou právě v šesté třídě, tj. ve vzdělávacím stupni, na který jsem se chtěla ve výzkumu zaměřit.

Pro výzkum jsem zvolila šestou třídu základní školy proto, že v současném vzdělávacím systému představuje přechod z prvního na druhý stupeň. Jde o první rok, kdy jsou různé předměty vyučovány různými vyučujícími, kteří mají různé nároky a různé pedagogické přístupy. „Mateřský“ pedagogický přístup, který je uplatňován především u předškolních dětí v mateřských školách, ale částečně přetrvává i na prvním stupni, má být nahrazen instrumentálním (patriarchálním) pedagogickým přístupem zaměřeným na výkon a disciplínu. Dětem v šesté třídě je 11 až 13 let, stojí tedy na prahu období označovaného jako dospívání. Jejich existence je částečně vymezována současnou podobou dětství a částečně již identifikací se světem dospělých. Děti jsou ve věku, jenž některé výzkumnice popisují jako zlomový pro přijímání genderové identity a realizaci genderových vzorců chování založených z velké části na heterosexuálních partnerských vztazích, což je markantní a zvláště problematické u dívek (viz např. Pipher 1996).

Učitelku Pavlu jsem poprvé navštívila ve škole v červnu 2005. Pokusila jsem se jí nastínit, čeho se bude týkat můj výzkum a jak bych si představovala jeho průběh. Byla jsem přijata velmi vstřícně, avšak nemohla jsem se zbavit dojmu, že došlo k určitému nedorozumění, že Pavla, která mi záhy nabídla tykání, má jasnou

představu o tom, co chci ve škole dělat, ačkoli já sama jsem ji rozhodně neměla. Pro sebe si mě zadefinovala jako svou asistentku, která jí pomůže s výukou, bude pozorovat průběh výuky a dá jí zpětnou vazbu. To mi později umožnilo hladké vplutí do jejích vyučovacích hodin. Zároveň jsem se však musela vyrovnávat s nepříjemným pocitem z toho, že nemohu Pavle poskytnout tak docela to, co očekává, tedy profesionální supervizi.

Na prázdniny mi zapůjčila všechny učebnice, které budou děti v šesté třídě používat. Před koncem prázdnin jsem se vypravila do školy prozkoumat školní prostor a byl mi poskytnut školní řád. Dne 1. září 2005 jsem se vypravila poprvé za třídu, ve které jsem chtěla uskutečnit výzkum. Plánovala jsem, že budu navštěvovat hodiny učitelky Pavly, budu pozorovat proces výuky, každodenní sociální praktiky dětí a mapovat témata, která se budou jevit jako relevantní a která se později stanou předmětem doplňujících interview. Původně jsem zamýšlela, že se později seznámím s dalšími vyučujícími, ale nakonec se ukázalo, že hodiny vyučované Pavlou poskytly dostatek materiálu pro analýzu, a do dalších hodin jsem nevstupovala.

Již na začátku října jsem dostala důvěru vyučující Pavly a suplovala jsem hodinu výtvarné výchovy v době, kdy byla Pavla na školení. K suplování došlo během školního roku ještě několikrát. Těchto hodin jsem využila k vlastnímu výzkumu, realizovala jsem v nich s dětmi následující experimentální techniky: genderově citlivá pohádka (kreslení, práce s příběhem), „až mi bude 30“ (kreslení + krátký text), „být kluk/být holka“ (dotazník), „dům jako vztah“ (kreslení), „životní sen“ (kreslení + krátký text).

V průběhu výzkumu jsem nasbírala obrovské množství materiálu, který zdaleka není možné zcela vytěžit. Pokud by se čtenářce/čtenáři zdálo, že analyzuji jen malé množství evidence posbírané v terénu, a zda tedy bylo nutno setrvávat v terénu po dobu několika měsíců, pak musím zdůraznit, že hlavní předností sesbíraných dat není jejich množství (a jejich vyčerpávající analýza), ale především jejich maximální autenticita. Časové rozpětí také přispívalo k porozumění dat v jejich přirozeném kontextu. Mnohé z toho, co jsem posbírala a co se nakonec stalo předmětem analýzy, by nebylo možné bez dlouhodobého pobytu vůbec získat. Jako příklad mohu uvést analýzu sexuální výchovy, která se ukázala jako jeden z nejpřínosnějších zdrojů pro analýzu. Ačkoli jsem předpokládala, že právě tyto hodiny budou pro analýzu podnětným materiálem,

povaha rodinné výchovy (jejíž součástí právě sexuální výchova je), tak jak byla na škole vyučována, neumožňuje dopředu se s vyučující domluvit a přijít pouze na vybrané hodiny.<sup>27</sup> Bylo nutno trpělivě vyčkávat, protože vyučující se o náplni hodiny rozhodovala často pár minut před jejím začátkem. Jindy zase dopředu připravený plán zkřížila nutnost třídnických povinností apod. Pokud bych se s vyučující domluvila, že přijdu právě na hodiny sexuální výchovy, ovlivnila bych jejich náplň i jejich povahu. Díky dlouhodobému pobytu ve škole jsem potom získala potřebná data, aniž by se samy tyto hodiny přizpůsobovaly mě jako výzkumnici.

### **Role výzkumnice ve výzkumném poli**

Interpretativní etnografie je osobní a zároveň kriticky reflexivní proces. Jde o situovanou metodu, která odráží specifické a jedinečné vidění autora/ky, a jejím výsledným produktem je porozumění zkoumanému z určité perspektivy, zachycení faktu ustavovaného v proměnlivé rétorice (Goodall in Alexander 2003: 436). Výzkumnice/výzkumník musí reflektovat svoji subjektivní pozici. Denzin tento proces nazývá standpoint reflexivitou (1997). Výzkum ve škole představuje výzkum v prostředí, které všichni důvěrně známe, neboť jsme v něm strávili mnoho let svého života. To však v sobě skrývá nebezpečí, že zkoumané prostředí bude pro výzkumnici/výzkumníka příliš samozřejmým, popřípadě, že kolonizuje zkušenost dětí svou vlastní zkušeností.

Při využívání vlastních vzpomínek k analýze dat je tak třeba opatrnosti. K této otázce se vyjadřuje také Claudia Castañeda, která upozorňuje na fakt, že feministické teoretičky sice přispěly k rekonceptualizaci dětství a subjektivity dětství, ale i přes značný posun se mnohdy nevystříhaly toho, aby samy dětství neokupovaly z pozice dospělých (2001). Z tohoto hlediska přezkoumává analýzu uskutečněnou Valerií Walkerdine. Walkerdine v knize *Daddy's Girl* (1997) analyzuje mediální reprezentace malých holčiček, a to jak z hlediska, jakým tyto reprezentace promlouvají k dospělým fantaziím o dětství, tak z hlediska, jakou pro dívky hrají roli při utváření jejich vlastní subjektivity. Castañeda tvrdí, že Walkerdine se nepodařilo vyhnout se okupaci dětství svým dospělým já. Walkerdine využívá jako sebereflexivní metodologicko-teoretickou strategii

---

<sup>27</sup> Více viz kapitola III.3.

vzpomínky na své vlastní dětství, které prožila jako dívka z dělnické rodiny. Walkerdine se identifikuje s dělnickými dívkami, tím však podle Castañedy, vyvlastňuje subjektivitu současných dělnických dívek a na její místo klade své vzpomínky, které jsou nikoli zkušeností dívek, ale vzpomínkami dospělé, nikoli už dělnické ženy. Její vzpomínky jsou reinterpetacemi někdejších zážitků, přefiltrovanými teoretickým zázemím výzkumnice, především psychoanalýzou. Castañeda se domnívá, že Walkerdine nereflektovala dostatečně svou pozici, dnes už dospělé ženy, a stejně tak nereflektovala svůj vztah k dívkám skrz tuto pozici. Walkerdine podle ní opomíjí své privilegované postavení dospělé akademičky, která již není výzkumnicí s dělnickou identitou, opomíjí nerovný vztah mezi ní a dělnickými dívkami, se kterými pracovala (Castañeda 2001: 38). Z toho vyplývá, že výzkumník/ce musí s vlastními zážitky a vzpomínkami aktivně pracovat a reflektovat, že jde o vzpomínky přefiltrované dalšími zkušenostmi i teoretickým sociálně-vědným tréninkem. Jako příklad může sloužit práce Barrie Thorne, která ve své analýze nazvané *Gender Play* (2004) používá vlastní vzpomínky z dětství jako kontrapunkt k linii hlavního příběhu, který vypráví už jako výzkumnice.

I mně se při pobytu v prostředí třídy naléhavě vybavovaly vlastní zážitky a pocity, které jsem měla jako žákyně základní školy. Pamatuji si, během celého prvního stupně, jsem školu milovala, milovala jsem pobývání v kolektivu vrstevníků a měla jsem proto ráda i letní tábory, školní výlety a lyžařské výcviky. Když jsem někdy pro nemoc nemohla do školy, dívala jsem se ráno z okna na to, jak ze všech panelových domů na sídlišti, kde jsme bydleli, odcházejí děti a směřují k autobusové zastávce a plakala jsem, že já s nimi nemůžu jít. Není divu, že ve mně zasednutí do školní lavice (tentokrát v roli výzkumnice) opět vzbudilo příjemný pocit. Školní prostředí a pozorované interakce přinášely řadu reminiscencí na období mé vlastní školní docházky, a ty se nevyhnutelně stávaly důležitým zdrojem analytického přemýšlení o pozorovaných procesech. Vlastních vzpomínek se nelze vyvarovat a ani to nepovažuji za přínosné. Je však nezbytné reflektovat jejich roli a identifikovat momenty, v nichž se stávají jedním ze zdrojů porozumění pozorovanému tak, aby nedocházelo k nevědomé projekci.

\*\*\*

Výše jsem uvedla, že data byla sbírána v „přirozených“ podmínkách. Výraz přirozené jsem dala do uvozovek, a to za prvé proto, že běžný chod školní výuky narušovala moje přítomnost. A za druhé proto, že ačkoli je pozorování dění ve

třídě komplexnějším sledováním reality, než je tomu například u rozhovoru, je třeba reflektovat fakt, že se jedná o metodu situovanou a podmíněnou. Jako výzkumnice vidím především to, co jsem schopna a ochotna vidět, dívám se z určité pozice, která je vymezena fyzickým prostorem (zadní lavice prostřední řady), mojí rolí (výzkumnice a později také svým způsobem suplující učitelka) a také paradigmatickým přístupem (interpretativní socioložka a feministka). Již v samotných terénních poznámkách (o pozdější analýze nemluvě) se zúročuje nabyté vzdělání, zkušenosti, kontrolované i nekontrolované emoce, vazby náklonnosti a antipatie. Partikulárnost neznamena nedostatečnost, nebo dokonce nepravdivost pohledu, je pouze uvědoměním si vlastní pozice a možností, které nám otevírá nebo naopak skrývá (Nedbálková 2007: 118). Jak připomíná Geertz:

„...to, co nazýváme našimi daty, jsou ve skutečnosti naše vlastní interpretace interpretací jiných lidí týkajících se toho, co si myslí, že oni sami a jejich spoluobčané činí.“

(Geertz 2000: 19)

Moje přítomnost dění ve třídě bezesporu ovlivnila. Děti ve třídě na mne zpočátku příliš nereagovaly, nemluvily se mnou, ani nahlas nemluvily o mně. Vypadalo to, že se mě snaží ignorovat a že mě akceptují, tak jako cokoli, co je na ně uvaleno autoritou. Fakt, že se mnou v počátku mého výzkumu nekomunikovaly, samozřejmě neznamena, že moje přítomnost neovlivnila jejich chování. Měla jsem však dojem, že v rámci několika prvních setkání mě vnímaly jako jakýsi živý inventář v poslední lavici.

V průběhu prvního měsíce se situace změnila a začala jsem být zahrnována do dění ve třídě. Vyučující mou osobu využívala např. jako motivaci pro zadané úkoly: „*Kdo řekne Lucce, o čem byl film, na kterém jsme byli v rámci ekologických dnů?*“ Nebo jako autoritu s mocí svědčit: „*Lucko, ty můžeš potvrdit, ani na vysoké škole si lidi nemůžou skákat do řeči.*“ Jako korekci: „*Ženská obřízka se praktikuje v muslimských státech, že Lucko?*“ „*No jen v některých muslimských.*“ „*Aha, takže ženská obřízka se praktikuje v některých muslimských státech.*“ Popřípadě mě žádala o radu ve chvílích, kdy si nebyla jista probíranou látkou: „*Lucko, nevíš, kde je přesně ta panenská blána?*“ V průběhu výzkumu jsem získala důvěru vyučující a v její nepřítomnosti jsem byla požádána o suplování. Stávala jsem se tedy částečně i kolegyní.

Pro děti byl můj status velmi nejasný. První školní den jim vyučující oznámila, že v tomto školním roce se tu bude vyskytovat Lucie Jarkovská, která dělá sociologický výzkum, což je něco podobného jako psycholožka, takže se mají ke mně chovat slušně a v případě, že se na něco zeptám, mi mají odpovědět. Nebylo například zřejmé, jak mě mají oslovovat. Nabídla jsem jim tykání a oslovení křestním jménem, což někteří využili, jiní se drželi po celý rok oslovení paní učitelko, někteří podle situace přeskakovali z jednoho na druhé. Situace se komplikovala právě mým suplováním, při kterém bylo mojí povinností udržet třídu ve vymezeném prostoru a na určitém stupni hlasitosti. To vyžadovalo uplatnění převahy autority, neboť třída, či lépe řečeno její část, nebyla příliš zvyklá reagovat na jiný způsob komunikace a vyjednávání spolupráce, o který jsem se zpočátku pokoušela.

Svou roli při navazování vztahu s jednotlivými dětmi hrál také gender. Některé děti, především dívky, si ke mě v průběhu roku vytvořily zvláštní vztah, v němž mi byla přisouzena role jakési starší kamarádky, přátelské autority, ve volných chvílích se mnou pak diskutovaly např. na téma možného budoucího povolání, vztahů ve třídě, jejich zálib apod. Jiní, převážně chlapci, mě stále vnímali spíše jako učitelku, což znamenalo, že se mě na jedné straně snažili provokovat, na straně druhé se obávali, abych třídní učitelce nežalovala, pokud dělali něco, co dělat neměli. Součástí hry však bylo i to, že se zároveň snažili přede mnou dělat něco, co se nemá nebo dokonce nesmí, protože právě odvaha podstoupit riziko vyzrazení a provést takový čin přede mnou, dodávala činu na lesku a přispívala k upevnění statusu dotyčného v kolektivu. Provokace to však byla relativně bezpečná, neboť se záhy ukázalo, že třídní učitelce žalovat nechodím a ani nerozdávám poznámky a pětky. Vztah, který se nám podařilo navázat byl u dívek ovlivněn faktem, že jsem byla dívkami rozpoznána jako osoba, se kterou se mohou do určité míry bez problémů identifikovat, se kterou, pokud opustíme roli učitelka-žákyně, můžou navázat vztah relativně blízký přátelství. U chlapců k ničemu takovému nedocházelo, v jejich očích byla moje role svého druhu učitelky zřejmější než v očích dívek. Myslím si, že je to dáno obecně uznávanou dualitou muž-žena, která rozpoznává osobní vztahy žen a mužů buď jako vztah heterosexuální partnersko-erotický, nebo jako vztah oboustranné nedůvěry. Chlapci se ke mně nemohli vztahovat jako ke staršímu kamarádovi, protože jsem žena, a nemohli se ke mně vztahovat jako ke starší kamarádce, protože

předpokládám, že takové vztahy nerozvíjejí, tudíž je neumějí „dělat“, a pokud by se o to pokusili, vystavovali by se riziku, že budou interpretovány jako erotizované. Bylo tedy pro ně nejsnazší zaujmout postoj opatrný, až revoltující. Vyskytly se také situace, kdy došlo ke konfliktům „dívky vs. chlapci“. Tehdy jsem se cítila velmi nepříjemně, protože jsem cítila, že dívky ve mně cítí „přirozenou“ spojenkyni a očekávají zastání, když jim je ale poskytnu, přispějí k odtažitosti vztahů s chlapci. Když se však dívek nezastanu, mohou to pociťovat jako zradu.<sup>28</sup>

Obecně však lze říci, že mě děti vnímaly spíše přátelsky než nepřátelsky, o čemž svědčí myslím i to, že už na konci září mi skoro všichni během výtvarné výchovy namalovali přání k narozeninám, a to aniž by je k tomu vybídla učitelka Pavla.<sup>29</sup>

Při výzkumu jsem se snažila uplatnit feministickou perspektivu. Feministické teoretizování a výzkumná praxe většinou vycházejí z odmítnutí tradičního pozitivistického přístupu k sociologickému výzkumu, který je založen na nereflektovaných mocenských subjekt-objektových vztazích a na „iluzi“ nestranného a nezájmového výzkumníka-pozorovatele (Heitlingerová a Trnková 1998: 11). Jak popisuje například Maynard a Purvis, je třeba pokusit se vystoupit z hierarchie vztahu badatel/ka – zkoumaný subjekt, kde zkoumaný subjekt představuje pasivního informátora a badatel/ka aktivní prvek, který emočně odpoutaný od zkoumané reality nasává informace jako houba (Maynard a Purvis 1994). Feministické výzkumnice (např. Roberts 1997; Heitlingerová a Trnková 1998) vyzdvihly naopak význam úsilí o nevykořisťovatelský poměr, ve kterém zkoumaná osoba není chápána pouze jako zdroj dat. Výzkum není v takovém případě tradičním hierarchicky konstruovaným střetnutím podle

---

<sup>28</sup> Domnívám se, že podobné situace musí zažívat i vyučující, a právě v tomto bych viděla největší problém malého zastoupení mužů mezi vyučujícími. Není to ani tak absence mužských rolových modelů, ale nedůvěra k možnosti navazování pozitivního vztahu a možnosti identifikace chlapců a učitelek-žen. Tato nedůvěra pramení z patriarchálního společenského uspořádání, které prezentuje ženy a muže jako zásadně odlišné, jejich vztah konstruuje jako souboj, který je možné do jisté míry překonat pouze v případě heterosexuálního partnerství. Odpor k identifikaci chlapců s osobami ženského pohlaví souvisí s nižším statutem přisouzeným všemu ženskému. Identifikovat se s něčím ženským znamená pro chlapce riziko kontaminace.

<sup>29</sup> S nápadem přišla Magda, která byla ve snaze realizovat náš vztah jako vztah dvou kamarádek nejprůraznější. Zájem „starší kamarádky“ zvyšoval její kredit v kolektivu, exkluzivitu našeho vztahu mělo podpořit to, že se nejrychleji ze všech dětí adaptovala na týkání a snažila se zjistit o mě různé informace, jako bylo datum narození, počet sourozenců apod. Na chodbě školy mě vždy hlasitě zdravila tak, aby to zaznamenali i spolužačky a spolužáci z jiných tříd. Magda tedy přišla s nápadem namalovat mi přání k narozeninám, čehož se rychle chytily i ostatní dívky a téměř všichni chlapci, kromě Mirka.

modelu subjekt/objekt, ale horizontální interakcí. Představuje nástroj sdílení informací a osobní zaujetí výzkumnice není považováno v prvé řadě za příčinu zkreslení z důvodu zaujatosti, ale za důležitý prvek pro ustavení důvěry a získání kvalitních informací (Maynard a Purvis 1994). Výzkumnice se stává také subjektem vlastního výzkumu a její osobní historie je součástí procesu porozumění (Stanley, Wise in Maynard a Purvis 1994). Jak už jsem uvedla, používání vlastních vzpomínek k porozumění zkoumanému pro mě bylo v případě výzkumu ve škole velmi aktuální, přičemž jsem se snažila o reflexi a oslabení tendence nahradit porozumění pozorované situace svou vlastní zkušeností a již hotovou interpretací.

V rámci feministického požadavku na vzájemnou prospěšnost jsem se snažila nejen těžit data, ale také být třídě užitečná a nabídnout svou pomoc ve výuce. To mě ovšem dostalo do problematické situace, neboť jsem chtěla vytvořit důvěrný a přátelský vztah jak s vyučujícími tak s dětmi. Pozice žactva a vyučujících je však konstruována jako opozitní, jejich vztah jako souboj, proto je velmi nesnadné stát na straně obou. Osobně jsem měla hlavně v počátku výzkumu pocit, že stojím především na straně dětí. To proto, že jsem seděla na jejich straně třídy (v poslední lavici uprostřed) a celý výzkumný projekt byl motivován především zájmem poznat mechanismy produkce genderu, aby případně na jejich základě mohla být zformulována taková doporučení pro vyučující, která by napomohla spravedlivé a genderově citlivé výuce rozvíjející osobnosti dívek i chlapců ve třídě bez ohledu na pohlaví. Jak už jsem uvedla, perspektiva žákyně sedící v poslední lavici ve mě vyvolávala silné reminiscence na vlastní minulost a pobyt ve vzdělávacích institucích nižšího stupně, a co víc, s identitou žákyně jsem se bezděčně identifikovala a slova pronášená vyučující ve mě nacházela adresátka. Protože mám sklon být aktivní žákyní, měla jsem tendenci hlásit se pokaždé, když jsem věděla odpověď na zadanou otázku (a neboť šlo o učební látku šestého stupně ZŠ, znala jsem odpověď na většinu z nich). A protože mám také sklon ozývat se v případech, kdy se mi něco nelíbí, musela jsem se často držet, abych nezačala proti požadavkům vyučujících protestovat.

Když jsem však po jednom měsíci stanula před tabulí v roli vyučující, naskytla se mi zcela nová perspektiva. Do té chvíle jsem měla tendenci vnímat mnoho z toho, co vyučující říkala nebo dělala, jako pedagogicky nevhodné, příliš opresivní a autoritářské vůči dětem. Vinu za nedostatky jsem přičítala vyučující samotné.

Jakožto suplující učitelka jsem však posléze měla možnost zažít na vlastní kůži, co obnáší, postarat se o třídu a pokusit se s dětmi na něčem pracovat. Sama jsem měla tendenci používat výroky, které mi předtím z úst vyučující zněly nevhodně a nepedagogicky. Než jsem se postavila před tabuli, měla jsem výhrady k vyhrožování kázeňskými postihy, které znělo z úst vyučující velmi často. Zjistila jsem ale, že pokud se k němu sama nechci uchýlit, jen obtížně hledám alternativu k vysvětlení, proč by se všichni měli zapojit do práce, nerušit a neubližovat si. Pohrůžka trestem se najednou jevila jako jediná logická a sociálně srozumitelná legitimizace. V nové roli jsem pochopila, že způsob, jakým vyučující ve třídě vystupuje, zdaleka nezávisí pouze na ní samotné, na jejích schopnostech a názorech, ale je součástí širšího kontextu, v němž jsou žáci a žákyně ve vzdělávacích a výchovných institucích vychováváni mnohem dříve, než se setkali s touto konkrétní vyučující. Na vlastní kůži jsem pocítila, že interakce nelze jednoduše záměrně formovat podle vlastních představ, že se nestačí rozhodnout pro určitý způsob jednání založený na určitých ideálech. Jedinec vládne svobodnou vůlí a v každém momentě má možnost se rozhodovat, ale rozhodování vždy probíhá v určitém kontextu. Zakusila jsem, jakým způsobem je jednání člověka v dané roli podmiňováno situací, percepcí a očekáváními druhých. Že je výsledkem určitých komplexních procesů, které v daném poli probíhají, a nelze ho proměnit lusknutím prstů. Můj rovnostářský pedagogický způsob příliš nefungoval. Tím nechci říct, že není možné, aby fungoval. Ale jeho realizace vyžaduje víc, než jen přestat hrozit a disciplinovat.<sup>30</sup>

Tato zkušenost mi poskytla nové interpretační rámce pro analýzu, i když si uvědomuji, že moje zkušenost v roli pedagožky byla značně omezená. Když mi při jednom zvonění na přestávku telefonoval anglicky mluvící známý, jeho první otázka odvíjející se od toho, co slyšel v telefonu, zněla: „Are you in a war zone?“ Po doznívajícím zvonění vypukl velký hluk složený z křiku, bouchání dveřmi,

---

<sup>30</sup> Podobné zkušenosti mají i některé mé kolegyně, které působily v oblasti základního školství, a které se pokusily jednorázově změnit (zlepšit) autoritativní systém vyučování, např. během několika hodin, které měly k dispozici v rámci praxe. Jedna mi vyprávěla, jak zrušila zákaz chodit na záchod během vyučování, protože jí připadal absurdní a nedůstojný. V momentě, kdy tak učinila, odešla téměř celá třída na záchod, a i během dalších hodin děti odcházely na toalety tak často, že bylo velmi obtížné pokračovat ve výuce. Opět tento příklad neuvádím jako důkaz nutnosti autoritativního a přísného disciplinujícího přístupu k dětem, ale jako ukázkou donquijotských snah individua proměnit systém. Fascinující popis situace, kdy rigidní systém rozkládá snahu učitelky o zlidštění hostilního vzdělávacího procesu, ve kterém se úsilí učitelky obrací proti nejslabším žákům a ve kterém učitelka nakonec dochází jen k pocitům frustrace a bezvýchodnosti, přináší ve svém románu *Duha* D. H. Lawrence (1999: 399-436).

dupotu, hudby a dalších zvuků. Druhý den začínaly vánoční prázdniny a v energii žactva celé školy to bylo znát. Ať už jsem byla ve třídě jako pozorovatelka nebo když jsem suplovala, vždy jsem v této „válečné zóně“ směřovala do jedné jediné třídy, na starosti jsem měla jen sebe samu anebo ještě něco málo přes dvacet zhruba dvanáctiletých dětí. K suplované hodině či dvěma se přičetly dvě přestávky, a pak už jsem zase tuto vybuchující zónu opouštěla. Pedagožky a pedagogové zaměstnaní v této škole vyučují 5–6 hodin denně. Mezi tím, v krátkých desetiminutových přestávkách, musejí zvládnout připravit se na další hodinu, vydat na ni pomůcky, občerstvit se, dojít si na toaletu, řešit různé problémy, se kterými za nimi přijdou jejich žákyně a žáci, jako např. že se někomu udělalo špatně, že někdo něco rozbil, že někdo někoho šikanuje..., řeší kázeňské a studijní problémy dětí s dětmi samotným nebo s jejich rodiči, někdy mají zároveň dozor na chodbě a musí dohlížet na kázeň dětí, které se po ní pohybují, přičemž mají zároveň za úkol dohlížet na to, aby se ve třídách během přestávek zbytečně nesvítilo, a pokud ze tříd vychází podezřelý hluk, musí zakročit i ve třídách. Jindy zase během přestávek probíhají krátké porady vyučujících, setkání s ředitelkou, někdy do toho všeho přijde třeba výzkumnice a dožaduje se pozornosti a odpovědí na své otázky atd. Vyučovací hodiny jsou pak vlastně obdobím relativního klidu, kdy je možné soustředit se na mnohem méně úkolů v jednom vymezeném prostoru než během přestávek.

### **Etická diskuse**

Pro výzkum jsem získala informovaný souhlas ředitelky školy a třídní vyučující a také písemný souhlas rodičů dětí, kteří byli o výzkumu zpraveni dopisem a osobně v rámci rodičovské schůzky. To je z hlediska standardů v českém prostředí dostatečné. Švaříček připomíná, že v českém školním prostředí se při výzkumech často výzkumníci spokojí s tzv. předpokládaným souhlasem, kdy se vstupem výzkumníka do terénu souhlasí osoba povolující realizaci výzkumu ve škole, obvykle ředitel/ka školy, a jeho/její souhlas v sobě zahrnuje i svolení za osoby jí podřízené, tedy další vyučující a žactvo. Je obvyklé, že za žáky rozhodují vyučující (2007: 46), popřípadě rodiče. Tato praxe odráží přesvědčení, že žáci základní školy nejsou dostatečně vyspělí k tomu, aby udělali rozhodnutí, a učitelé mají právo za ně rozhodovat. Švaříček tak naznačuje, že informovaný souhlas bychom měli získat i od žactva.

S tím naprosto souhlasím a bez vlastní zkušenosti bych nejspíš odsoudila všechny, kdo ho pro svůj výzkum od žákyň a žáků neměli. Ve svém výzkumu ve třídě se mi však informovaný souhlas od dětí získat nepodařilo, a došlo k tomu následovně: Nejdříve jsem obtížně sháněla školu, ve které by mě dlouhodobě vpustili do jedné třídy, abych mohla realizovat etnografický výzkum. Po dlouhém pátrání jsem konečně našla vstřícnou zástupkyni ředitele, později ředitelku, která mě odkázala na třídní učitelku šesté třídy ochotnou vzít do své třídy výzkumnici. Obeslala jsem rodiče s informací o výzkumu a s formulářem k informovanému souhlasu, výzkum jsem také představila na rodičovských schůzkách. Považovala jsem za samozřejmost získat souhlas také od dětí. Vysvětlila jsem svůj záměr třídní učitelce, která mi vůbec neporozuměla. Řekla, že mě dětem představí a oznámí jim, co budu ve třídě dělat. Snažila jsem se ji vysvětlit, že potřebuji vědět, že všechny děti s mojí přítomností ve třídě souhlasí a že bych ráda věnovala nějaký čas tomu, že bychom o výzkumu diskutovali. Učitelka nic nenamítala, ale všechno dopadlo jinak. Když jsem přišla poprvé do třídy a sedla si do zadní lavice, třídní učitelka mě představila, oznámila dětem, že jsem socioložka, což je něco jako psychologka, a jsem tam proto, abych pozorovala třídu a zjistila, jak by se jim tam společně mohlo žít ještě lépe než dosud. Pak mě vyzvala, jestli chci něco dodat. Děti na mě hleděly se zvědavostí i nedůvěrou, a situace umožňovala pouze něco „dodat“, nikoli něco vysvětlovat, o něčem diskutovat. Sama jsem byla v rozpacích, protože jsem byla poprvé v terénu a svářel se ve mně tlak na dodržování etických pravidel se snahou nebýt na obtíž, nezasahovat do zaběhaného řádu (ve kterém se s dětmi o tom co budou a nebudou dělat jednoduše nediskutuje). Svou roli hrál i strach, že pokud jeden jediný člen třídy odmítne, budu muset svůj výzkum ukončit a začít hledat novou školu, protože nelze zkoumat třídu minus jedno dítě. A čas je neúprosný.

Získala jsem souhlas vyučujících, ředitelky i rodičů a z hlediska současné praxe v otázce kompetencí a zodpovědnosti jsem tedy byla krytá. Z hlediska vlastního přesvědčení jsem ale selhala. Zároveň jsem si uvědomovala, že tu jde nejen o problém vybojování prostoru při vyučování k diskusi s dětmi. Pokud bych byla důslednější, a nakonec se mi podařilo vyjednat prostor k žádosti o informovaný souhlas, mohlo by dojít k tomu, že mě některé děti odmítnou čistě z toho důvodu, že se poprvé vymaňují z žákovské bezmoci a dostávají do rukou moc. Mohou rozhodovat o někom z dospělých, kdo obvykle rozhoduje za ně i proti jejich vůli,

jak ukáží v kapitole 3. 2. Jejich nesouhlas by tedy nemusel nutně znamenat to, že nechtějí výzkum, ale šlo by o použití moci, kterou lze přemoci někoho, kdo je z principu v tomto systému silnější. Při pozorování ve třídě jsem viděla, jak bylo vyjadřování rezistence a odporu vůči moci vyučujících běžnou praktikou. Žádost o souhlas by představoval v dané situaci pro žáky a žákyně také nový typ interakce, s jakou se zatím v rámci vyučování příliš nesetkali. Tím bych zároveň zasahovala do zaběhlého řádu věcí ve třídě.

### **Shrnutí**

To, na co se má člověk ve výzkumu ptát, není ontologický status významů, ten je dle Geertze „...stejný jako v případě skal na jedné straně a snů na straně druhé – jsou to věci z našeho světa. To, na co je třeba se ptát, je, v čem spočívá jejich důležitost: co je jejich prostřednictvím sdělováno...“ (2000: 20).

Tato práce je pokusem o hustý popis dění ve třídě. Moje interpretace jsou informovány a rámovány především etnometodologickým pojetím genderu. Inspirují se také poststrukturalistickými teoriemi, které gender nevnímají jako rekvizitu individuí, ale jako inherentní strukturální rekvizitu společnosti. Pohlaví a gender jsou zde elementy sociální struktury, a zároveň jsou něčím, co je utvářeno individui a uvnitř individuí. Sociální struktura je konstituována a zachovávána tím, jak se jedinci učí diskursivním praktikám. Předmětem analýzy tedy budou také diskursivní praktiky, pomocí nichž je (re)konstituován gender v jednání a konverzaci.

Zaměřím se tedy i na způsob, jakým dívky a chlapci používají gender k vlastnímu vymezení v rámci sociální struktury. Chci rovněž poukázat na rozpory a proměnlivost těchto individuálních strategií, které nutně narážejí na neslučitelnost s jinými individuálními projekty či společenskými tlaky.

### **III. Analýza**

#### **III.1 Do školy se správnou aktovkou**

#### **III.2 Školní třída pod genderovou lupou**

**Gender jako osa nerovnosti: od pólu k pólu**

**Věková struktura jako „přirozený“ podklad mocenské nerovnosti**

**Etnicita/národnost a gender: vyjednávání pozice v kolektivu**

**Shrnutí**

#### **III.3 Moc a bezmoc v diskursu: Analýza hodin sexuální výchovy**

**Sexuální výchova jako dívčí téma?**

**Jazyk-metafora-zkušenost**

**Provokace a humor jako performance maskulinity**

**Biologický výklad v sexuální výchově jako dívčí břemeno**

**Kdo za to může?**

**Zázrak zrození: Jak říci to, co diskurs skrývá**

**Shrnutí**

#### **III.4 Gender Fiction**

**Kdybych byla kluk, kdybych byl holka**

**Až mi bude třicet**

**Princezna v papírovém pytlíku: feministická pohádka**

**Shrnutí**

### **III.1 Do školy se správnou aktovkou<sup>31</sup>**

Učitelku Pavlu jsem kontaktovala na konci června 2005. Po skončení školního roku jsem ji navštívila ve škole, vysvětlila jí záměr svého výzkumu i svoji představu o mé účasti v jejích hodinách. Znovu jsme se setkaly na konci prázdnin, v srpnu 2005, těsně před začátkem školního roku, kdy jsem přišla do školy s cílem prozkoumat školní budovu a poohlédnout se po stopách genderovanosti fyzického prostoru této instituce.

První genderovaná zpráva mě čekala ještě před vstupem do školy. Na cestě k ní mě uvítal billboard zvoucí zákazníky k nákupu školních potřeb do nákupního centra Avion. Billboard znázorňoval chlapce znechuceného skutečností, že by měl jít do školy s růžovou školní aktovkou. Slogan hlásal: Kupte mu tu správnou! Plakát umístěný nedaleko školy mi připadal jako symbolický most mezi realitou školy, kam hodlám vkročit, a zbytkem světa. Připomněl, že instituce, do které směřuji, není svět sám pro sebe, ale je součástí společnosti. Škola jako sociální instituce odráží strukturu společnosti, jejímž je produktem, a zároveň přispívá k reprodukci tohoto systému tím, že dohlíží na dodržování mechanismů, které

---

<sup>31</sup> Obrazová příloha k textu na konci kapitoly.

tento systém reprodukuje a školí v něm děti. Informuje je o tom, co je správně a co špatně, a to nejen z hlediska výkonu či morálních hodnot, ale i z hlediska genderových projevů. Tento řád je zároveň potvrzován mechanismy zvenčí, které se odehrávají mimo školu. Školu tedy nelze považovat za unikátního původce genderových nerovností, stereotypů a významů, ani nelze předpokládat, že projevy genderu, se kterými se ve škole setkám, budou zásadně odlišné od těch, které lze nalézt v jiných společenských institucích či jiných segmentech společnosti.

Poselstvím plakátu je, že na genderu záleží. Záleží na něm i u věcí, které na první zdání nemají s genderem nic společného, tj. v případě školních pomůcek. Manifestní funkcí školních potřeb je pomáhat dětem při učení, konkrétně školní taška má sloužit k nošení učebnic, sešitů a dalších učebních pomůcek. Jak ale vidíme na příkladu billboardu, jsou školní potřeby součástí genderového řádu a latentně slouží jako jeden z mechanismů jeho reprodukce. Toto rozdělení není nezávazné, ale stává se vysoce normativní. Normativita tohoto rozdělení se projevuje tím, že záměna chlapeckých a dívčích školních potřeb, tedy přiřazení dívčí školní brašny chlapci, je klasifikována jako *špatná*, a je třeba vyvinout úsilí k nápravě, k zakoupení *správných* školních potřeb. Dívčí a chlapecké věci se neliší svou funkcí, ale je možné je rozeznat na základě barev. Barvy jsou příkladem genderovanosti na symbolické úrovni.<sup>32</sup> Chlapec v reklamě nákupního centra projevuje odpor k růžové tašce, zatímco je sám oblečen do modré. Jeho výraz v tváři vyjadřuje zhnusení a odpor, což je potvrzením hierarchie mužského a ženského. Ženské je posuzováno jako méně hodnotné než mužské, proto reklama zobrazuje chlapce zděšeného z holčičí tašky (nikoli dívku zhnusenou chlapeckou aktovkou). Reklama využívá kulturně sdílených stereotypů, aby mohla ve zkratce vyjádřit srozumitelný obsah. Pokud by tvůrci umístili na

---

<sup>32</sup>Sandra Harding (1986) analyticky rozvrstvila genderovou skutečnost do tří rovin. Nejobecnější rovinou je rovina symbolická, která zahrnuje jazyk, kulturu, hodnoty, významy a která strukturuje naše myšlení takovým způsobem, že gender připisujeme nejen osobám, ale i všemu ostatnímu, např. vlastnostem, společenským institucím, oblastem lidské činnosti. Vše je asociováno buď s ženským nebo mužským principem, přičemž mužské a ženské nejsou komplementární, ale hierarchicky uspořádané. Abstraktní symbolická rovina informuje obě nižší úrovně. Na nižším stupni abstrakce se nachází rovina dělby práce, na které je ženám vymezována oblast tzv. přirozené reprodukce, zatímco mužům oblast tzv. materiální produkce. Ženy jsou spojovány s mateřstvím a péčí o děti a je jim vyhrazena sféra soukromá, asociovaná s nižší prestiží a horším materiálním zajištěním, zatímco mužům je vyhrazena práce ve sféře veřejné spojená s kulturním a materiálním rozvojem, asociovaná s vyšší prestiží a odměňovaná podstatnějsími materiálními statky. Nejnižší stojí rovina individuálních identit, kterou Harding považuje za nejvariabilnější a nejsnáze proměnitelnou.

reklamu dívku s chlapeckým batůžkem, sdělení by ztratilo na naléhavosti. Chlapecký design je pro dívku akceptovatelnější než dívčí design pro chlapce. Protože to, co je dívčí, je méně hodnotné, znamená to pro chlapce potupu/kontaminaci holčičím a všichni, kdo se na tuto reklamu podívají, rozumí jeho zděšenému výrazu.

Přesto, že na plakátě není zobrazena žádná žena, lze z něj vyčíst i sdělení o pozici ženskosti. Femininita a maskulinita jsou zde postaveny do opozice a jsou konstruovány jako navzájem se vylučující. Femininitu reprezentuje dívčí školní taška pokreslená srdíčky a ozdobená vyobrazením zasněné, roztomilé, přitažlivé holčičky. Femininita je tak zasazena do rámce vztahů a emocionality a situována do role objektu.

Billboard nebyl součástí školního areálu, ve kterém jsem realizovala výzkum, přesto jsem mu zde věnovala prostor. Posloužil jako uvítací tabule na cestě do školy za genderovým výzkumem a zároveň jako odraz genderované reality. Škola neexistuje ve vzduchoprázdnu. Metaforicky řečeno, obklopují ji billboardy, na které se odvolává a které se zároveň odvolávají na ni. Mluvíme-li o genderových vztazích, to, co je vně, nachází svůj výraz i uvnitř a naopak. Velkoplošná reklama je však pouze dvojrozměrnou redukcí žitého světa. Od toho, co z ní lze vyčíst, se můžeme odrazit, ale analýza školy nabízí mnohem víc. Škola je zalidněna studujícími a vyučujícími, není statickou momentkou, ale dynamickým systémem, který neposkytuje tak přímočará jednoznačná sdělení. To ovšem znamená velkou výzvu při snaze o analýzu a její zachycení do podoby textu. Než však přistoupím k analýze dějů, které se odehrávají v prostorách školy mezi vyučujícími a žactvem, pokusím se přiblížit scénu, na níž se tyto děje odehrávají, a popíšu, co jsem viděla při prohlídce školní budovy.

Ideální typ moderní organizace, mezi něž patří i škola, je v demokratické společnosti konstruován jako genderově neutrální a asexuální. Avšak gender, tělo ani sexualitu nelze zrušit. Catherine McKinnon (1979, 1982) tvrdí, že sexuální útlak žen je hluboce zakořeněn ve formálních organizacích. Oponuje názoru, že organizace samy o sobě jsou neutrální a genderovanost se do nich dostává prostřednictvím mužů a žen, kteří v těchto organizacích působí. Joan Acker následně přesvědčivě ukázala, že nic jako genderově neutrální organizace neexistuje (Acker 1991) a struktura organizací je podtextem uspořádání genderových vztahů. Jedním z projevů genderovanosti organizace je fyzické

uspořádání prostoru.

Fyzický prostor základní školy je v první řadě strukturován podle funkcí. Hlavním vchodem se vejde do prostoru šaten, z šaten do vestibulu, který představuje křižovatku mezi budovami prvního (1.–5. ročník) a druhého (6.–9. ročník) stupně, jídelnou a sportovišti (stadion, bazén a tělocvična). Tyto prostory, stejně jako školní potřeby na plakátě, mají na symbolické úrovni svůj gender, ačkoli na první pohled se zdají být jen neutrálním prostředím. Jídelna zde tvoří pomyslný žensky genderovaný protiklad mužsky genderovaným sportovištěm, a stejně se vztahuje i první stupeň k druhému. V systému takzvané přirozené dělby práce<sup>33</sup> jsou ženám připisány všechny činnosti, které souvisí s reprodukcí a s péčí (Harding 1986), tedy i zajištění výživy. Fakt, že je oblast školní jídelny žensky genderovaná, nachází výraz v její výzdobě, která je vyvedena v pastelových barvách, a v poslední řadě ve faktu, že jsou zde jako kuchařky zaměstnány výhradně ženy. Genderovanost prostoru se však neodvívá v první řadě od biologického pohlaví osob, které se v něm pohybují. Sportovní areál školy byl pod správou vyučujících tělocviku, což byly ženy i muži. Jeho maskulinní charakter však vyjadřovaly jak barvy,<sup>34</sup> převládaly tmavší, syté barvy, tak jeho napojení na školníkovu dílnu, tedy propojení s oblastí techniky přisuzované mužům. Genderovanost prostoru se projevovala také tím, že tyto dvě oblasti, jídelna a sportoviště, podléhaly jiným režimům. V jídelně byly celý den otevřené, nebo alespoň odemčené dveře a mohl do ní kdokoli kdykoli přijít. Sportoviště však podléhala přísné disciplíně. Děti na ně směly jen v jasně vymezených časech, v předepsaném oblečení a obuvi. Povolení ke vstupu do sportovního areálu směla dát jen povolaná osoba, tj. učitel nebo učitelka tělocviku. Sama jsem se přesvědčila, že režim sportoviště se vyznačuje ještě složitější hierarchizací, než je tomu v jiných částech školy. Na konci školního roku učitelka Pavla odjela na dovolenou a já jsem ji měla než začnou prázdniny dva dny suplovat a být se třídou sama. Děti mě přemluvíly, abychom šli na stadion, kde část třídy chtěla hrát míčové hry a část třídy jen tak sedět v trávě. Na stadionu jsme strávili asi deset minut, načež jsme byli vykázáni jednou z učitelek tělocviku, neboť jsme nesplňovali kritéria přístupu do tohoto

<sup>33</sup> Šmausová připomíná, že tento systém byl označen za přirozený přesto, že v něm není obsaženo vůbec nic přirozeného a denně se v něm odehrávají závažné sociální konflikty o rozdělení zdrojů (2002: 19).

<sup>34</sup> Barevně byly rozlišeny i toalety. Ve veřejných institucích je samozřejmé rozdělení na záchody mužské a ženské. Dívčí záchody ve škole byly vykachlíčkovány žlutými kachličkami, chlapecké modrými.

areálu. Neměli jsme správnou obuv – některé děti šly v přezůvkách. Nerealizovali jsme předepsanou činnost na předepsaných místech – na sportovišti se mělo sportovat a nikoli posedávat v koutku v trávě. A hlavně, nezískali jsme povolení k přítomnosti na venkovním stadionu od povolané osoby – učitelky tělocviku. V tomto prostoru se musely nejen podřizovat děti dospělým, ale i dospělí jiným dospělým ve funkci správce sportoviště.

Také režim školní jídelny podléhal mnoha pravidlům. Ve srovnání se sportovním areálem však byl mnohem volnější. Režim sportovišť byl striktně definován. Existovala v něm hierarchická struktura osob oprávněných k udělení svolení k jejich užívání, nestačila přítomnost dospělých vyučujících, jako v jakékoli jiné učebně. Režim sportovišť připomínal režim panující v maskulinních formalizovaných institucích, jako je např. armáda.

Genderový aspekt má i rozdělení na první a druhý stupeň. Výuka mladších dětí na nižším vzdělávacím stupni je v rámci genderované dělby práce prisuzována ženám, neboť je asociována spíše s péčí nežli se vzděláváním. Na vyšším stupni etiku péče nahrazuje etika racionality a expertní diskurs přípravy žákyň a žáků na budoucí povolání nebo na vyšší stupně specializovaného vzdělávání. Etika péče spadající do ženských kompetencí se pojí s nižším statutem. To odpovídá i zastoupení žen a mužů na jednotlivých stupních vzdělávacího systému. V českých školách platí, že čím nižší vzdělávací stupeň, tím nižší procento mužů učitelů.<sup>35</sup> Tento nižší status se promítl i do uspořádání budovy, symbolizovalo ho umístění prvního stupně do nižší a v prostoru odlehlejší budovy, vyšší status druhého stupně byl spojen i s umístěním řídicího centra (ředitelny, místnosti pro zástupce ředitele a hlavní sborovny pedagogického sboru) do jeho prostor.<sup>36</sup>

Školní chodby i učebny byly vyzdobeny velkým množstvím nástěnek, reprodukcemi obrazů známých malířů a různými výtvarnými či technickými artefakty, které vyrobili žáci a žákyně v rámci vyučování. Většina nástěnek byla už zaplněna a připravena na začátek školního roku. Na první pohled hýřily nástěnky pestrými barvami, ale při zevrubnějším prozkoumání se ukázalo, že o

---

<sup>35</sup> K 30. 9. 2006 bylo na prvních stupních ZŠ obsazeno 26 286 (95 %) plných úvazků ženami a 1 441 (5 %) muži, na druhých stupních to bylo 25 978 (74 %) plných úvazků žen a 8 952 (26 %) mužů (zdroj ÚIV).

<sup>36</sup> Vzpomínám si, že základní škola, do které jsem chodila, přesně odpovídala tomuto modelu. První stupeň byl v nižší budově dál od cesty a zastávky autobusu, která spojovala školu s okolním světem, druhý stupeň byl umístěn v několikapatrové budově a sídlily v něm ředitelství i hlavní sborovna.

genderové pestrosti nemůže být řeč. Neočekávala jsem žádné výrazné překračování genderových stereotypů, ale překvapila mě síla androcentrického obrazu světa, který poskytovaly. Nástěnky byly věnovány významným mužům, kteří dosáhli uznávaného postavení v některé z vědeckých disciplín nebo v umění. Ženy mezi významnými osobnostmi zcela chyběly. Příkladem je nástěnka z učebny hudební výchovy, kde jsem nenalezla žádnou podobiznu hudební skladatelky. Na nástěnce věnované volbě povolání doprovázely informace o Informačním a poradenském středisku kresbičky panáčka vykonávajícího různá povolání. Mužská postava byla zvolena jako neutrální reprezentant tématu volba budoucí profese. Panáček zde neodkazuje k pohlavní kategorii, ale má být naopak považován za bezpohlavního. Právě toto nenápadné ztotožnění neutrálního s mužem však vytváří z mužského normu a posiluje androcentrické nahlížení světa, ve kterém je ženské považováno za zvláštnost či za určitou odchylku.

\*\*\*

Mezi další dekorace v prostoru školy patřily i reklamy.<sup>37</sup> Ve vstupním vestibulu školy byla umístěna reklama České spořitelny na bankovní účty a výběrové karty pro děti. Reklama byla vyvedena jako atraktivní komiksový příběh. Hlavním hrdinou příběhu byla opět mužská postava. Byl to chlapec Honza, který pozval dívku svých snů do kina. Zjistil ale, že nemá hotovost na zaplacení lístků. Vypadalo to všechno na velký trapas a konec vztahu s atraktivní dívkou, avšak na pomoc Honzovi přispěchal Xtraman, který ho vybavil výběrovou kartou Xtra. Honza vybral peníze z bankomatu a blýskl se před kráskou vysokou hotovostí, což na dívku zapůsobilo natolik, že se celá rozzářila v obdivu a náklonnosti k Honzovi. Vedle kluka z plakátu a panáčka z nástěnky o volbě povolání, šlo ten den již o třetí příběh, ve kterém byla v hlavní roli osoba mužského pohlaví. V příběhu o Xtramanovi je tato mužská postava vybavena ekonomickými statky, na které si dívka může činit nárok pouze zprostředkovaně tím, že se stane přítelkyní hlavního hrdiny, a to se jí podaří díky tomu, že je atraktivní.

Hledala jsem ve škole také ženské postavy, avšak mnoho jsem jich nenalezla. Byly to buď ženy zobrazené na reprodukcích obrazů známých malířů, anebo ženy, které byly součástí páru, např. na informačních posterech k různým tématům

---

<sup>37</sup> Reklamní plakáty v prostoru školy připomínají, že škola není svět sám pro sebe a že do ní pronikají prvky, které bychom tu nečekali, jako komerce a boj o zákazníka/zákaznici (v případě reklamy na Českou spořitelnu pouze zákazníka).

výuky, tak jak to lze vidět na obrázcích vztahujících se k historickým slohům. Zaujalo mě, že více chlapců je zobrazeno i na nástěnkách s fotkami dění ve škole. Byly zde fotky plaveckého oddílu a fotky z školní

kuchyňky, kde se děti učí vařit. Dokonce i na fotkách z vaření bylo více vidět chlapce než dívky. Chlapci na nich byly zachyceni s komickými grimasami a v různých provokativních pózách.

Kromě výše zmíněných obrazových reprezentací tvořily výzdobu školy i obrázky a další výtvarné artefakty stvořené dětmi. I na nich sice převažovaly mužské postavy, ale přeci jen zde bylo zastoupení ženských postav výraznější. Na vystavených kresbách byla patrná snaha o určitou komplementaritu. Kde byla žena, našla jsem obvykle i mužskou verzi obrázku na stejné téma, ale obráceně to neplatilo. Kde byl muž, tam nutně nebyla vždy žena. Na jedné z nástěnek byly vystaveny obrázky lidských vlastností. Právě zde byla snaha o komplementaritu výrazně vidět. Jedna lidská vlastnost byla zobrazena vždy v mužské i ženské verzi. Jako příklad vybírám zručnost, jejíž ženská verze představuje tuto vlastnost v domácích pracích, na obrázku pletení, zatímco mužská zručnost znamená zručnost technickou a na obrázku nacházíme muže v montérkách, pracovních rukavicích a s různým nářadím za pasem. Na stejné nástěnce jsem našla ještě obrázky lenosti. Ženskou verzi lenosti představuje upravená, štíhlá a zamračená žena, která je tak líná, že se odmítá shýbnout pro (ženský) časopis. Mužská verze lenosti je opět vyobrazena ve spojení s technikou a vynalézavostí. Je to muž, který sedí na záchodové míse v blízkosti lednice a se láhvemi s pitím připevněnými k hlavě tak, aby se nemusel vůbec hýbat, a přitom byly uspokojeny jeho základní biologické potřeby, tedy zásobování potravinami a vylučování. Vidíme, že nejen vlastnosti samy, ale i projevy těchto vlastností jsou dětmi vnímány jako genderované, existující jako dualita mužské a ženské verze jednoho fenoménu. Vyučující, která sdílí toto vidění světa, potom tuto dualitu podtrhne tím, že pro vystavení vybere právě obrázky zobrazující obě verze a umístí je na nástěnce vedle sebe, čímž přispívá k reprodukování genderové duality.

\*\*\*

Jediná nástěnka, která se vymykala androcentrickému rázu, byla nástěnka se sloganem: Mír, lidskost, mateřství. Tento slogan spojoval ženský princip reprezentovaný mateřstvím s mírem a obecně s lidskostí, což je opět poselství

konzistentní se symbolickým přiřazením mírumilovnosti, neagresivity a péče ženám. Ačkoli tato nástěnka nepřekračovala hranice tradičního genderového řádu, byla v kontextu zbytku výzdoby něčím výjimečným. Představovala jinak chybějící prvek, svým způsobem ženský hlas, svébytný, který může existovat i bez vztahu k mužskému.

Při prohlížení školních prostor jsem narazila na učebnu určenou k výuce matematiky, jejíž výzdoba pro mě byla dost velkým překvapením. Na nástěnce zde visel plakát s typickou pin-up girl pouze ve spodním díle plavek pózující na kamenité pláži. Když jsem se v prvních dnech školní výuky zašla znovu do matematické učebny podívat, plakát tam už nevysel. Zeptala jsem se vyučující Pavly, jestli o historii plakátu neví více. První, co mě napadlo, bylo, že plakát na nástěnku dali jako provokaci na konci školního roku nějakí kluci a v uvolněné atmosféře nadcházejících prázdnin se na něj zapomnělo. Pavla mi ale řekla, že školu v posledním týdnu prázdnin přišly vyzdobit dvě dívky, které jí dobrovolně pomáhají ve výtvarném kabinetu. Na nástěnku tedy obrázek s polonahou ženou daly tyto dvě žákyně. Pavle připadalo správné nechat žákyním při výzdobě tříd volnost, a tak jejich rozhodnutí nekorigovala. Plakát nakonec ale musel být sundán po tom, co ředitel udělal revizi nástěnek před začátkem školního roku a tento plakát vyhodnotil jako nevhodný. S těmito dívkami se mi nepodařilo setkat, abych zjistila, proč se rozhodly v matematické třídě vyvěsit právě tento plakát, o jejich motivech můžu jen spekulovat.

Při pečlivějším prozkoumání dalších obrázků na nástěnkách v této místnosti jsem si uvědomila, že mezi nimi je jistá souvislost. Kromě erotického plakátu tu byly dva plakáty motocyklových závodů a dvě mapy. Vedle nástěnek viselo ještě několik posterů vysvětlujících různé matematické problémy.

Domnívám se, že takto vyzdobená třída je odrazem genderového univerza, jak ho popsala Sandra Harding. Protože šlo o matematickou třídu, vyzdobily ji dívky motivy, které si, stejně jako matematiku, spojovaly se sférou mužskou. Mužům jsou přisuzovány lepší matematické schopnosti (více o tom např. Fausto-Sterling 1992), lepší prostorová orientace a schopnost práce s mapami stejně jako zájem o silné motorky a motocyklové soutěže. Dívky z materiálů, které měly k dispozici, vybraly ty, které jim do tohoto obrazu zapadaly. Na jednom z plakátů motocyklových závodů byly vedle závodních motorek vyfotografovány atraktivní

dlouhovlasé modelky. Plakát s erotickým nábojem tedy zapadal do celého rámce výzdoby matematické třídy jakožto mužsky genderovaného prostoru. Dívky si ale neodpustily vtip a vedle plakátu umístily učební pomůcku, poster zobrazující geometrická tělesa jehlan, kužel a kouli, tedy geometrické tvary spojované s ženským poprsím, které tak nápadně vystavovala modelka na erotickém plakátu. Moje původní představa, že plakát sem vylepili nějakí žáci jako provokaci, se ukázala mylnou. Pramenila právě ze stereotypního očekávání, že se sexualitou si dovolí ve veřejném prostoru nakládat pouze muži. Ani náhodou mě nenapadlo, že by sem plakát umístila děvčata, která se svou ochotou věnovat několik dní prázdnin pomoci 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 pestré identity, které realizují pestrými způsoby, ne vždy konzistentními s představou okolí. Žité identity konkrétních lidí jsou vždy kolážemi (Šmausová 2002: 23), a to kolážemi situačně se proměňujícími. Proto mohou žákyně, které se příkladně zapojily do školní kultury, ve škole pomáhají nad rámec povinností, jsou učitelkou oblíbené, a naplňují tak obraz „hodných spořádaných děvčat“, zároveň vytvořit výzdobu matematické třídy, která je prostřednictvím přehnané konformity (stereotypní asociační řada matematika – muži – technika – motorky – ženy jako objekty) vtipně subverzivní.

\*\*\*

Zůstává otázkou, nakolik se moje spekulace přibližuje tomu, co se při výdobě 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 inkonsistence odkazovala k tomu, že až se chodby a třídy této základní školy naplní, čeká mě mnoho zajímavého.

### **III.2 Školní třída pod genderovou lupou**

#### **Gender jako osa nerovnosti: od pólu k pólu**

Plnohodnotným vstupem do terénu byl první den školního roku 2005/6. V ten den jsem se poprvé setkala 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 jej známe z většiny českých tříd. Lavice pro dvě osoby byly rozděleny do tří řad, které měly podle své pozice i označení, jež se používalo, když bylo třeba rozdělit děti do skupin (řada u okna, prostřední řada, řada u dveří). Děti z převážné většiny vytvořily genderově nesmíšené dvojice, dívky si sedly s dívkami a chlapci s chlapci, jeden chlapec, Vítek, seděl sám, jedna dvojice byla smíšená a tvořili ji Magda s Mirkem. Dvojice seděly v řadách promíšeně, přesto se vytvořila část spíše dívčí a část spíše chlapecká. Toto rozdělení se s postupujícím školním rokem ještě vyostřilo a v řadě u dveří, nejdál od stolu pro vyučující, seděli pouze chlapci, přičemž první dvě lavice zůstaly neobsazené, a část chlapců tak obsadila skutečně nejvzdálenější místo od vyučující, které bylo možno zaujmout. Jediná dívčí dvojice, která si na začátku školního roku obsadila lavici v řadě u dveří, se přesunula do řady prostřední. Nepovažuji za náhodu, že v této nejvzdálenější řadě se původně usadily dvě dívky, Lenka a Hanka, které byly v kolektivu nové. Protože vesnická škola, do které původně chodily, měla třídy jen do pátého ročníku, musely přejít do brněnské školy. Jimi zvolené místo dál od pomyslného jádra třídy a blízko u dveří signalizovalo opatrný vstup do třídního společenstva. Interakce mezi chlapeckými a dívčími lavicemi spočívaly především v pošťuchování a braní věcí. Později v průběhu školního roku se Lenka a Hanka přesunuly dobrovolně a samy od sebe do prostřední řady, což bylo umožněno zřejmě jejich dobrou integrací do kolektivu. Díky tomu už nebylo třeba setrvávat na území, které přinášelo riziko, že budou obtěžovány ze strany spolužáků. Přesun byl pokusem o zajištění většího klidu a bezpečí a zároveň projevem zapojení se do genderových mechanismů

fungování kolektivu.

Prostřední řada byla smíšená, s vyrovnaným počtem dívek a chlapců, a v řadě u okna převládaly dívky. Chlapeckou dvojici 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 „tiše jako pěny“ a vyučující o nich doslova neví. Tyto dvě poslední lavice v řadě u okna tvořily jakousi pomyslnou vedlejší či odstavnou kolej, která se nachází tak trochu mimo hru pedagogickou i mimo bouřlivější interakce o přestávkách. Tedy na první pohled jasný protipól zadní části řady u dveří, v níž seděli chlapci s neustálými kázeňskými prohřešky a s problematičtější studijním průměrem.

Rychlý pohled do třídy by tedy potvrzoval stereotypní představu o klucích a holkách ve škole – tiché dívky vs. zlobiví chlapci. Při delším pozorování třídy je však zřejmé, že obrázek je mnohem plastičtější a že prostor mezi dvěma 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 krajin, 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 Vítka může být dílem náhody, ale stejně tak ho můžeme interpretovat jako symbolické vyjádření jejich specifické genderové pozice ve třídě.

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

V této diskusi byla mimo jiné tematizována Magdina odlišnost od tradičního dívčího genderu.

**výzkumnice:** *Co je u vás nového?*

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

**výzkumnice:** *A normálně je víc věcí na kluky?*

**Vlad'ka:** *Víc věcí je na kluky, protože oni toho víc udělají.*

**výzkumnice:** *Kdo si myslí, že kluci zlobí víc?*

*(Hlásí se)* **Kuba:** *Některý holky.*

**Jura:** *Hlásí se, protože má holky rád.*

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

**výzkumnice:** *A co třeba provedly holky?*

**Jura:** *Rozbily dveře a zničily šatnu.*

**Magda:** *Ale šatnu jsme zase opravily.*

**výzkumnice:** *A ty se, Magdo, někdy pereš?*

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

**Vlad'ka:** *Třeba Magda se chová jako kluk.*

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

*(Terénní poznámky, 3. listopadu 2005, hodina výtvarné výchovy)*

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

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

*„Jodiin postoj v sobě zahrnuje jak prvky rezistence, tak uznání. Jasně rozpoznala a reagovala na stávající genderové hierarchie, které přiřazují mužské existenci větší*

moc a vyšší status. Jodie se pohybuje na hranici, kde se femininita 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 femininní role. Jako ilustraci uvedu příhodu z pečení cukroví. Na první rodičovskou schůzku školního roku se vyučující Pavla rozhodla připravit s dětmi pohoštění. Během hodiny výtvarné výchovy šla s třídou do školní kuchyňky, kde se vyučovalo vaření, a děti dostaly za úkol upéct cukroví z listového těsta. Děti se rozdělily do skupin a Magda vytvořila skupinku s třemi chlapci, Oldou, Bořkem a Erikem. Magda byla vůdčí osobností skupiny a dirigovala technologický postup vykrajování, pečení i obalování v cukru. Když byl poslední plech s cukrovím jejich skupiny v troubě, všichni kluci z její skupinky zmizeli z kuchyňky, údajně si odběhli do třídy pro pití, a Magda zůstala sama. Když vytahovala plech s hotovým pečivem, odehrálo se následující:

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

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

**Magda (naštvaně):** *Ne, já to umyju.*

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

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

Magda zarytě mlčí. Vracejí se kluci.

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

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

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

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

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

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

**Bořek:** *Já to udělám.*

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

**Magda:** *Hej hoši, co je to tady?*

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

Magda byla žákyní, která nejvíce vybočovala z genderově stereotypní představy o dívce, ale zároveň byla dívkou, která nejsilněji deklarovala povědomí o genderovém řádu a stavěla se občas do role jeho strážkyně. Magda při těchto praktikách dávala najevo vztek a rozhořčení nad tím, jaké role a jaké pozice jsou v tomto řádu ženám a dívkám vymezeny. Pociťovala nespravedlnost, která ji přiváděla k zuřivosti, ale zároveň se cítila povinna tuto nespravedlnost akceptovat, protože je holka. V rámci této nespravedlnosti lpěla na demonstraci výkonu kompetencí, kterými ukazovala svou nenahraditelnost a uplatňovala určitou formu moci.<sup>38</sup> 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 vybíjí agresivitu tím, že vráží smetákem do ostatních, nařizuje jim, kam se mají postavit, aby nepřekáželi, svolává kluky, aby si uklidili svoje věci, které jí překáží. Tyto kontradiktorní projevy lze interpretovat jako strategii obrany proti přijetí queer identity, která by jí byla přisouzena, pokud by i v symbolické rovině akceptovala svoje vybočování z femininní role a deklarovala, že skutečně *je jako kluk* a domnívá se, že je to tak v pořádku. Protože se obvykle chová, *jak chce*, dává všanc vnímání vlastní osoby jako genderově správně zařazené. Ve vhodných situacích demonstruje femininitu, například výkonem „ženské“ práce, jako je umývání nádobí, a zároveň připomíná, že toto dělá právě proto, že je holka, a nehodlá se toho vzdát. Ve způsobu, jakým pak tuto činnost vykonává, je ale zakódován vzdor a pomsta, zacílená především na kluky. Při výkonu této činnosti akcentuje prvky moci nad druhými.

Tento typ praktik popisují i další etnografické studie ze školního prostředí a výzkumy dětí. Jak jsem ukázala v teoretické části práce, Barrie Thorne mluví o border-work (2004) a Bronwyn Davies o category-maintenance work (2003, 2006), tj. o práci na udržování hranic či zachování kategorie. Tuto práci na zachování kategorie, například prostřednictvím zesměšňování osoby, která neodpovídá obsahu dané kategorie, provádějí nejen druzí, ale jak je patrné

---

<sup>38</sup> Tak jak to mnohdy dělají ženy v heterosexuálních vztazích při péči o domácnost, aby svůj nižší status vyvážily důkazem své nepostradatelnosti a primariátu v domácí sféře, kde se vše musí vykonávat podle jimi nastolených pravidel (Šmausová n.d.).

z Magdina příkladu, může ji vykonávat i sama nekonformní osoba. Praktiky práce na zachování kategorie úzce souvisí s mocí. Osoba, která odchylující se usměrňuje, nad nimi uplatňuje moc, kterou jí poskytuje autorita legitimního řádu. Magdě se podařilo vymanit z femininně definované pozice a nabýt respektovaného (maskulinního) statusu v rámci třídy. Tím, že ostentativně uplatňovala různé praktiky práce na zachování kategorie, ať už šlo o verbální prohlášení o tom, „jak věci mají být“, nebo o požadavek výhradní kompetence k úklidu, předcházela tomu, aby práci na zachování kategorie 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. I jeho chování neodpovídalo tradičnímu genderovému obrazu chlapce a jeho genderovou nekonformitu třída zaznamenávala. Vítek byl velmi tichý, ale spíš málomluvný než bojácně zamlklý. Ačkoli byl zřejmě nejvyšším žákem ve třídě, působil velmi dětsky. To především díky své tváři, která se neustále usmívala. Vítek nikdy nevyrušoval, vždy se soustředil na zadanou práci, i když jeho výsledek nepatřil vždy k nejlepším a obvykle nebyl pozitivně oceněn, mnohdy ani povšimnut. Během vánoční besídky hrála třída hru, při které vždy jedna osoba předala druhé osobě růži a u toho řekla, co se jí na obdarované/m nelíbí a co naopak líbí. Při této hře předal Pavel růži Vítkovi a řekl: „*Nám se na Vítkovi nelíbí, že si nechá všechno líbit, že se nikdy nebrání, když mu někdo něco dělá, nikdy nikoho nezmlátil. A líbí se mi, že je kamarád.*“ Ctnost „*že je kamarád*“ uváděly děti vždy, když nemohly přijít na nic jiného. První část Pavlova sdělení vyjadřuje skutečnost, že kluci ze třídy si povšimli, že s Vítkem není něco v pořádku, že se nechová tak, jak se chovají všichni kluci, což je znervózňovalo. Použil zájmeno *nám*, čímž odkázal na to, že toto 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. Srovnáme-li Magdinu genderovou nekonformitu s Vítkovou, vidíme, že Vítkova rezistence vůči maskulinním projevům byla zdrojem vyloučení, zatímco Magdino rázné (maskulinní) vystupování působilo inkluzivně. Magda, jak jsme si ukázali, také podnikala určité kroky k tomu, aby nebyla považována za narušitelku

genderového řádu. S umísťováním na ženské pozice v kolektivu se vyrovnávala po svém. Genderovým očekáváním zároveň vycházela i nevycházela vstříc, čímž se jí dařilo udržet si zařaditelnou identitu v rámci genderového uspořádání. Projevil se zde jeden z nejcharakterističtějších znaků ženského genderu, kterým je ambivalence. Magda překračovala genderové hranice a zároveň bránila jejich nepropustnost.<sup>39</sup> Naproti tomu Vítek 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 hlučný, zlobivý, neposedný, drzý (Vítek). 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 diskusi, kterou jsem s dětmi vedla na téma, kdo zlobí víc, zda holky nebo kluci.

**Vlad'ka:** Kluci mlátí holky.

**někteří kluci:** Né, holky mlátí kluky.

**Jura:** Je to tak, holky nás taky mlátí.

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

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

**Magda:** Vona jen o přestávkách sedí a nic neříká.

**Jura:** No ta fakt nezlobí. Tý se neptejte.

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

V této pasáži vidíme opět práci na zachování kategorie, kterou v tomto případě vykonává Bořek. Ten si uvědomil, že pokud v pomyslném souboji „holky proti klukům“ bude použit určitý argument, vedl by vlastně k uznání holek jako rovnocenných partnerek. Genderový řád stojí krom jiného na předpokladu, že fyzickou silou disponují chlapci/muži. Tato víra v jejich fyzickou převahu je součástí maskulinní dominance. Přiznání rovnocenné kompetence použití 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

---

<sup>39</sup> Jako další projev ambivalence vnímám i fakt, že si v zasedacím pořádku třídy zvolila nejfemininnější místo, přímo u stolku učitelky. Separovala se tak od kluků, se kterými jinak trávila čas o přestávkách a sdružovala se s nimi, kdykoli měly děti ve třídě vytvořit skupiny pro týmovou práci. Zároveň si však za spolusedící nevybrala dívku, ale chlapce. Přiměla jednoho z chlapců, Mirka, aby si na toto místo sedl s ní.

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 uprázdněné femininní 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 kolektivu chová nebo nechová v souladu s genderovými očekáváními, ale jsou to právě vlastnosti považované za ženské, které mají nejen nízkou hodnotu, ale i vylučují své nositele a nositelky z dění a diskuse ve třídě. Za pozornost stojí fakt, že do této diskuse se kromě Magdy, které se jako jedné z mála dívek dařilo do diskuse během vyučování zapojovat velice často, zapojila v hojné míře také Vladka. Ačkoli byla Vladka fyzicky velmi subtilní, bylo ji často vidět, jak se s razancí účastní fyzických potyček ve třídě, které sama nezřídka vyprovokovala tím, že někomu něco vzala nebo začala někoho bít. I jí její „zlobení“ zajišťovalo respektovanou pozici ve třídě, její hlas byl v diskusích slyšet a nikoho nenapadlo zpochybňovat její právo se v nich vyjadřovat, tak jako se tomu stalo v případě Diany.

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

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

**výzkumnice:** *Který?*

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

**výzkumnice:** *Jasně, no.*

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

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Ženskou kliku, která zřejmě dominovala ve vedlejší třídě, Pavla popisovala jako téměř démonické zlo, s pozoruhodným odporem k „ženskému“. Cítila se vůči tomuto zlu bezradná. Byla připravená na to, co označovala jako klučíčí zlobení, předpokládala ho a její reakce na něj se stávala do určité míry rutinizovanou. Pokud došlo k incidentu, ve kterém byl provinilcem chlapec, následovala rozsáhlejší lamentace na jeho adresu. Vyučující začala vysvětlovat, proč se dotýčný má chovat jinak, než se chová, jaké jeho špatné chování bude mít důsledky, apelovala na ostatní, aby provinilému pomohli a např. se nesmáli jeho vtipům, a tím pádem nepodporovali a neodměňovali jeho exhibici 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 vypočitatelnou.

Je zajímavé, že ačkoli dívky jako Magda nebo Vlad'ka dosáhly v jistém smyslu „klučíčími“ projevy uznávaného statusu ve třídě, vybojovaly si svůj prostor a měly svůj hlas v třídních debatách, nevzbudilo jejich chování u učitelky stejnou reakci, jakou vzbuzovalo zlobení kluků. Pokud se klučíčím způsobem zlobení provinily dívky (nejčastěji drzost, vyrušování při hodině), bylo jejich pokárání mnohem úsečnější. Vše se obvykle odbylo jednou strohou, důrazně pronesenou větou, např.: „*Magdo, to bylo blbý, cos teďko řekla.*“ „*Vlad'ka se otočí směrem ke mně.*“ apod. Jakoby chování dívek nepotřebovalo většího usměrňování, jakoby vyučující předpokládala, že dívky už správné chování znají a je třeba jim ho jen krátce a důrazně připomenout, zatímco chlapce je třeba teprve všemu naučit. Učitelka tak nevědomky dávala najevo, že od dívek očekává, že pravidla znají a

budou je dodržovat. Porušení pravidel vnímala jen jako výjimečný incident, kterému se není třeba věnovat. Chlapecké zlobení bylo v souladu s jejím očekáváním a ona sama reagovala očekávaným způsobem – dlouhými káravými projevy na adresu provinilce, posléze důtkami a pohrůzkami zhoršené známky z chování. Objemnější rozsah kárání, kterého se dostalo chlapcům, přispíval k dojmu disproporčního poměru dívčího a chlapeckého zlobení. Zlobení chlapců je považováno za důvod, proč je chlapcům ve výuce věnována ze strany vyučujících větší pozornost (Sadker a 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 Vladě, 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 kluků<sup>40</sup> a spíše hodných děvčat. Interpretuje tak jejich chování, dává prostor očekávanému jednání, zatímco neočekávaného jednání, které není v souladu s jejími přesvědčeními o fungování světa a jeho významech, si nevšímá a přispívá k dojmu, že neexistuje. Svět zůstává takovým, jaký vždycky byl, a „kluci jsou prostě kluci“.

Skrz interakce dochází k reprodukci genderu, neboť genderová očekávání se promítají do interakce vyučující s žákyněmi a žáky a skrz ně 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. Nekonečná 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

---

<sup>40</sup> Klučičí zlobení je vnímáno pozitivně. Asociuje se s vlastnostmi jako autonomie, aktivita, originalita, nespoutanost, vzruch. Dívky v tomto řádu nikdy nemohou takového hodnocení dosáhnout, buď jsou vnímány jako neinvenčně konformní, nebo v případě že zlobí, jako nevyzpytatelné zákeřné intrikánky.

obstarala. Sešity měly být přineseny ze skladu. Učitelka požádala třídu, aby se přihlásili dobrovolníci z řad silných kluků, kteří pomůžou 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 oceněni uznáním kompetence vykonat důležitý 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 hmatatelné materiální výsledky. Benefit zajistil nikoli výkon, jak se mohlo dětem posléze zdát, ale stereotypně očekávané vlastnosti (síla, silní chlapci). Genderově stereotypně předpokládaná vlastnost slouží pouze jako klíč k rozdělování zdrojů.<sup>41</sup>

Tento mechanismus přerozdělování materiálních odměn má ještě druhý zdroj 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 nerovného 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 (2000: 57). Ženskost asociovaná se slabostí vzbuzuje dojem, že ženy se pro běžný život nehodí, že potřebují speciální ochranu, kterou jim zajistí (silní) muži. Ženy

---

<sup>41</sup> Tato příhoda mi připomněla jinou. V dobách, kdy jsem jezdila na tábory jako oddílová vedoucí, jsem se stala svědkyní podobné tristní 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 nabízel: 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 si vyžadovala práci s nářadím, jako je pila a sekera, a za prerekvizitu dobrého odvedení práce byla považována síla. Výprava do lesa tak měla narozdíl od práce v kuchyni vyšší kredit a díky práci s ostrými (tedy potenciálně nebezpečnými) nástroji také punc 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 dřevo 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, setrvávají v soukromém prostoru, zatímco chlapci se vydávají do neznáma, ven, vydávají se na veřejnost. Dívky jsou stabilní, v klidu, zatímco chlapci jsou v pohybu, jdou dynamičtí.

potom zaujímají podobně 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 záležitostech“ starají jiní. Zároveň také přispívá motivaci žen, aby naplňovaly očekávání kladená na ně jako na ženy. Rytířskou ochranu si totiž zaslouží jako odměnu pouze některé z nich, a to ty, které naplňují femininní modely existence, tj. v tomto případě jsou těmi slabšími. Rytířskost je vztahem nerovným a hierarchickým. Vyloučení dívek z určitých aktivit lze považovat za dodržení pravidel slušného chování, jde však zároveň o formu diskriminace legitimizovanou mužskou galantností.

Rozdílný přístup vyučující rýsuje 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 nerovností. Genderově nerovné příležitosti jsou tímto způsobem zastřeny 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.<sup>42</sup> Nejsou to tedy individuální vlastnosti, co je oceňováno, ale ocenění je součástí sociálně situovaných možností tyto vlastnosti vůbec projevit.

### **Věková struktura 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 žákyně 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:

---

<sup>42</sup> Nejsou silné a ani silné být nechtějí, protože pak by přišly o nárok galantního chování ze strany chlapců.

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 podřídít 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 čas otevrou, po určenou dobu zůstanou otevřené, a když se zavřou, musí být uvnitř všichni, kdo tam být mají, tedy především žáci a žákyně. Za těmito dveřmi je třeba život podřídít jasným pravidlům, která regulují chování dětí a proměňují je na žákyně a žáky. Vymezují prostor, ve kterém je v daném čase možné se pohybovat, definují, jak se pohybovat (například zákaz běhání po chodbách školy, povinnost vstát při vstupu vyučujících i dalších dospělých do třídy, sedět v lavicích čelem k tabuli), jak se oblékat a především obouvat (přezouvat se z bot do bačkor), vymezují hranice a způsoby komunikace mezi žactvem a vyučujícími a mezi žactvem navzájem. Disciplinující pravidla jsou nástrojem všudypřítomného uplatňování moci v instituci (Foucault 2000). Individuum je formováno do podoby dobře uchopitelné administrativním aparátem byrokratické formální organizace (Goffman 1961: 16).

Osou nerovnosti, která na sebe bere podobu pravidel, jimiž je život ve škole vymezen, je osa věku a od něj odvozeného statusu. Základní školu obývají dvě skupiny: žactvo a vyučující. Tyto dvě skupiny jsou v nerovném postavení, což dokládá i příklad se vstupem do školy. Jsou to žákyně a žáci, kteří zde musí být v přesně určený čas a musí každý den vejít mezi 7:45 a 8:00 do budovy školy. Pokud přijdou dříve, musejí čekat. Pokud přijdou později, dveře jsou zamčené a oni riskují, že se do budovy nedostanou. To může znamenat neomluvené hodiny a tvrdý kázeňský postih. Vyučující naopak disponují klíči a jejich pohyb nepodléhá takové standardizaci, jako je tomu u žactva.

Rozdíl statusu žákyně/žáka a statusu vyučující/ho 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 ochranná, moc dokonalejšího a hotového nad nedokonalým a ještě neúplným, které se vyvíjí 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 přestávek a hodin odkazuje právě k odlišnému statusu dospělých a dětí. Děti, se kterými jsem během výzkumu mluvila, uváděly, že nejvíce je ve škole baví přestávky, zatímco vyučující považovali přestávky za náročnější než hodiny. Pro děti byly přestávky časovým úsekem s relativní svobodou bez dozoru, pro vyučující obdobím, kdy se z nich musejí stát multifunkční stroje na zvládnutí množství aktivit, mnohdy dopředu neohlášených a nepředvídaných. Pro vyučující jsou přestávky náročné i proto, že děti jsou během nich mnohem živější a hůře zvladatelné, protože nejsou podrobeny ztuhlému disciplinačnímu režimu, který panuje během vyučovacích hodin. Oblíbenost přestávek mezi dětmi potvrzuje hodnotu, kterou děti přisuzují možnosti vymanit se na chvíli z dohledu dospělých a performovat nezávislost. U vyučujících je to naopak, protože jejich moc dohlížet je o přestávkách oslabena. Vyučující si zároveň uvědomují, že děti mohou přestávky snadněji využít k subverzi statusové nerovnosti.

Pravidla vymezující fungování školy mají svou kodifikovanou podobu v zákoně, studijních 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? Eriku?*

**Erik:** *Abysme se slyšeli.*

**vyučující:** *Mirku.*

Mirek neodpovídá, lehá si na lavici, ignoruje otázku. Hlásí se Vlad'ka.

**vyučující:** *Vlad'ka.*

**Vlad'ka:** *Abysme si neskákali do řeči.*

Vyučující výrazem v tváři vyjadřuje očekávání jiné odpovědi.

**vyučující:** *Vzpomeňte si, je to stejné i u zvířat, že mláďata musí poslouchat. Bez hlášení vstupuje do diskuse Alice.*

**Alice:** *Abysme přežili.*

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

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

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

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

Převážná část setkání v první den školního roku byla věnována vymezování pravidel. Vyučující označila za jejich původ a zároveň důvod k dodržování přírodu / přírodní řád. Dětem bylo vysvětleno, že děti musí poslouchat dospělé, stejně jako v přírodě mláďata poslouchají své rodiče. To proto, aby jim dospělí předali své zkušenosti, kterých mají více, protože zde žijí déle, díky čemuž jsou moudřejší a váženější. Tato zdokumentovaná interakce odkazuje na 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. Toto 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 přichází do třídy se sadou již hotových pravidel,<sup>43</sup> pravidla mají být na děti uvalena, aniž by žákyně a žáci měli možnost o nich vyjednávat, spolupracovat na jejich inovaci, vznést svoje nároky a požadavky. Legitimita nároku na dodržování pravidel spočívá už v samotném faktu, že pravidla předkládá vyučující, jejíž autoritu zaštiťuje instituce školy. Avšak vyučující chtěla opřít svůj požadavek dodržování pravidel o další pilíř, o naturalizaci této sociální konstrukce. Legitimita takového zdůvodnění se odvíjí od dichotomií příroda/kultura a skutečné/konstruované, v rámci kterých je to, co je označováno

<sup>43</sup> Později byl učiněn pokus o aktivní podíl dětí na tvorbě pravidel. Učitelka vybrala dvě žákyně, které měly napsat 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 potom na velký arch balicího papíru.

za přírodní či biologické, uznáno za skutečné, a tedy postaveno mimo možnost diskuze a relativizace (Fausto-Sterling 1992).

Ruku v ruce s naturalizací společnosti jde socializace přírody, tedy připisování sociálních významů chování zvířat a popisování jejich aktivit jazykem, který je ztotožňuje se záměrným jednáním lidí. Logika „naturalizace lidského a socializace přírodního“ představuje definici kruhem (Guillaumin in Šmausová 1999: 437, Lišková 2007: 60).<sup>44</sup> Logice socializace přírody se chlapci a dívky učí už od dětství v příbězích, ve kterých se mohou identifikovat s antropomorfizovanými zvířátky. Ta nakonec znají děti mnohem lépe než skutečný život zvířat.<sup>45</sup> Při výuce využívá vyučující hojně příměrů 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 párek pískomilů, které třída chovala, či k jiným projevům chování zvířat.

**vyučující:** *Co znamená pohlaví?*

**Jura:** *Co máme mezi nohama.*

**Bořek:** *Penis.*

**Petra:** *Pohlavní orgány.*

**Olda:** *Rozmnožovací orgány.*

**vyučující:** *Ano, Olda uhodil 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 vyroste z toho nový. Zkrátka a jasně není vždycky úplně nutné, aby příroda se zabývala pohlavností. Aby přes pohlaví se rozmnožovala. Dokonce jsem slyšela fakt docela nedávno takový krásný výzkum, sledovali nějaké jezero, kde byli mloci, a tam byly ženské a chlapy, že to byli jako samičky a samečci, jo. Najednou se nějak tam změnila hladina vody a nějak tam prostě začalo být jiné prostředí. A najednou z těch samečků a samiček se stali všichni jakoby hermafroditi, byly všichni jakoby stejní. Takže z určitého důvodu fungovali tady tímto způsobem. Pak najednou se zase změnilo to prostředí a zase tam byli chlapi a ženský, jo, zase tam byli samečci a*

<sup>44</sup> Podle 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 dědičné znaky (Šmausová 1999: 437–438)

<sup>45</sup> Zvláště zajímavé jsou z tohoto pohledu večerníčkové příběhy z dílny Václava Chaloupka, který filmuje živá mláďata přímo v přírodě. Natočil už seriál o medvíďatech, selátech divočáka, vydře, vlčatech a o přátelství štěněte loveckého psa s opuštěným mládětem rysa ostrovida. Tyto příběhy působí dokumentaristickým dojmem, zdá se, že tvůrce jen zachycuje reálné dění v přírodě. Hrdinové a hrdinky těchto příběhů však nejsou o nic méně antropomorfizovaní než jejich kreslení příbuzní. Chaloupek například začíná desetidílný seriál o selátkách slovy: „Když jsem je poprvé spatřil, nebyla o nic větší než dospělý ježek. Ta malá, ustrašená prasečí holčička vypadala jako beruška, zato kňourek byl odvážný jako Bivoj. Od jara až do konce léta jsem ty neposedy pozoroval a vy jste první, komu o nich vyprávím.“

*samičky, takže zkusíme tu přírodu respektovat, ona asi ví, jak to dělat nebo nedělat.*

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

Vyučující uvedla příklad, který by mohl být interpretován různými způsoby, například jako narušení genderového řádu stojícího na binaritě muž-žena. 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 biologií.

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.

*Vidíte aj tady ti naši píscomilové si to užijí jenom čas od času a jenom, když je tady klid, tak jsou k sobě milí.*

(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 (Lišková 2007: 60). 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 statu quo (sociální nerovnosti). K této logice jsou žáci a žákyně 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 diskuzí, 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 například když hledala odpověď na otázku: *Proč se máme podřizovat dospělým?* K zachování stávajícího řádu slouží ideologické vysvětlení, které svede problém nerovnosti na přírodní zákony, tím nerovnost legitimizuje a ukončí další zpochybňování, protože sankcí za nedodržení může být i smrt. Důležité 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 (dětmi). Tento přístup staví na socializačních a vývojových 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 živlu dětí, který je nutno zkrotit a umravnit. Socializační a vývojové sociologické a psychologické přístupy rozdělují lidstvo na ty, kdo mají plná práva, a na ty, kdo jich mají méně. Rozřazovacím kritériem je zde věk, který je, stejně jako gender (tuto paralelu rozvedu dále), konstruován právě za účelem legitimizace nerovností. Děti jsou bezpodmínečně podřízené vyučujícím, mladší žáci a žákyně starším žákům a žákyním. Od těch, kdo jsou podřízeni, se očekává, že budou nadřízené 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 zde obsazují vyučující (paradoxně převážně ženy), které reprezentují pravidla, kulturu, moc a autoritu, ženský gender obsazují děti (chlapci stejně jako dívky), které jsou asociovány s přírodou,<sup>46</sup> jež je kultivována vyučujícími (ženami 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. To znamená, že gender se zde projevuje jako vlastnost sociální struktury, jako kvalita přiznaná držitelkám určité pozice v sociální struktuře, nikoli jako charakteristika společná osobám jedné pohlavní kategorie. Legitimizace nerovností z hlediska věku zde využívá stejných prostředků jako legitimizace genderových nerovností. To, co je asociováno s ženským genderem má nižší status a omezenější přístup k moci než to, co je asociováno s genderem

---

<sup>46</sup> O ztotožňování ženy a přírody více viz např. Kiczková (1998).

mužským.<sup>47</sup>

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 očekáváními. Dospělí se snaží dětem definovat distinktivní znaky toho, jak se chová dospělý jedinec, například že dodržuje pravidla (neběhá po chodbě, nepere se, nehází křídou, neničí školní majetek, nekřičí...). Tímto způsobem se vyučující snaží přesvědčit děti, aby pravidla dodržovaly. Za odměnu se, podle této logiky, stanou dospělými, neboť nabudou oněch distinktivních znaků, kterými se dospělí vyznačují. Za determinant postavení v této hierarchii je považován věk. Děti má na uzdě udržet příslib, že se jednou stanou držiteli stejných privilegií, kterých požívají dospělí vůči nim. Dospělými se v této logice stanou tím dřív, čím dřív se naučí podřizovat pravidlům. Spoléhá se tedy na to, že děti neodhalí nekonzistenci tvrzení o vyspělosti determinované věkem a definicí dospělosti založenou na schopnosti dodržovat pravidla (nikoli na věku).

A jak jsem předoslala v úvodu předchozího odstavce, mechanismus konstrukce „staršího“ jako vytouženého cíle, k němuž je třeba směřovat, napomáhá také genderové konformitě. Cahill (cit. dle West a Zimmerman 1987: 141, česky 2008: 111–112) popisuje model náboru individuů do normálních genderovaných identit. Tvrdí, že kategorizační praktiky jsou základem pro učení se femininnímu a maskulinnímu chování a pro jeho zvýraznění. Nejdříve jsou děti primárně zaujaté rozlišováním mezi sebou a druhými na základě sociálních kompetencí (co už velká holka/velký kluk smí, dokáže, dělá či nedělá, narozdíl od „nekompetentního miminka“). Následně musí tento zájem nutně vyústit do opozice obsažené v klasifikaci „holka / kluk“, která nastupuje namísto genderově bezpříznakové klasifikace „miminko“. Termín „miminko“ označuje děti, jejichž sociální chování je vyhodnocováno jako problematické a musí nad ním být ustaven dohled. Je v zájmu dětí, aby byly viděny jako sociálně kompetentní, což vyvolává jejich zájem o genderovou identitu. Oproti identitě miminka se dětem nabízí identita „velký kluk“ nebo „velká holka“ (nic mezi tím), přičemž jsou soustavně nenápadně poučovány o tom, že přihlášení se k identitě miminka znamená ostudu.

---

<sup>47</sup> V teorii nacházíme model pro toto členění například v konceptu genderového univerza Sandry Harding (1986).

Thorne uvádí, že používání (genderovaného) ocenění „velký kluk“ či „velká holka“ začíná v rodině a pokračuje ve školce i v prvních školních ročnících. U starších dětí se následně vytrácí, vyučující však i potom pokračují v kladení rovnítka mezi zralé chování a genderované identity, používáním formálnějšího a ironického oslovení „dámy a pánové“. Thorne tvrdí, že častým používáním genderovaných oslovení při interakcích s dětmi vytvářejí dospělí z bytí dívkou či chlapcem ústřední hodnotu sebeidentifikace (Thorne 2004: 35). Tím, že tyto kategorie asociují s dospělostí a za napodobování (genderované) dospělosti nabízejí odměnu v podobě moci, napomáhají genderově konformnímu chování. Jak jsme si ukázali, na první pohled je nejzřetelnější osou nerovností ve škole právě věk, který je konstruován jako kritérium rozdělování na mladší a starší, přičemž starší mají moc nad mladšími, protože jsou automaticky vnímány jako vyspělejší a kompetentnější. Důležitost kritéria věku může ovšem souviset s ochotou uchýlit se k genderové konformitě, neboť performance 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 žákyně Mariky.

### **Etnicita/národnost a gender: vyjednávání pozice v kolektivu**

V teoretických i výzkumných debatách na téma genderu a sociálních nerovností je diskutována otázka prolínání genderu i s dalšími kategoriemi, jako jsou třída a etnicita. Český kontext představuje z obou těchto hledisek mnohem homogennější prostředí než západní Evropa, která je dlouhodobě cílem emigrantů a emigrantek z celého světa a ve které je společnost více diverzifikována i ve smyslu sociálních tříd. Během mého výzkumu nevystoupila kategorie sociální třídy nijak zásadně na povrch. Rodiče dětí se lišili výší vzdělání a jistě 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 kategorií etnicity a národnosti, které byly v sociálním životě 6.B výrazněji tematizovány, a pro mě tudíž uchopitelnější. Ve třídě byla jedna romská žákyně, Marika, a jeden žák ukrajinské národnosti, Jura. V následujícím textu předkládám analýzu souhry odlišné etnicity/národnosti a genderu 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 půlce listopadu. Tehdy se řešila kauza Maričiných neomluvených hodin, kdy Marika odešla během vyučování hlídat svou mladší sestru a vzala s sebou ještě jednu spolužačku. Učitelka udělila Marice i její kamarádce třídní důtku za neomluvené hodiny a svévolné opuštění budovy školy. O přestávce mně sdělila, že Mariku sice chápe a že ví, že u Romů<sup>48</sup> je to jinak, ale že jí prostě musí důtku udělit, protože porušila pravidla a děti si nemůžou zvykat na to, že jim takové chování projde. Když jsem se od vyučující dozvěděla, že je Marika Romka, stal se pro mě její etnický původ klíčem k interpretaci některých událostí.

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

Maričinu image lze považovat za strategii, jak získat relativně dobré postavení v kolektivu i přes příslušnost k etnické marginalizované skupině. Právě zdůrazněná femininita (Connell 1987: 183) spjatá s eroticky vyzývacím oblečením může být způsobem, jak se pokusit zajistit si popularitu v kolektivu.<sup>49</sup> 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

---

<sup>48</sup> Maričino romství je tedy definováno zvenčí tím, že tak byla vnímána a označována okolím, v tomto případě vyučující.

<sup>49</sup> Kolegyně Eva Šlesingerová z oboru sociální antropologie mě upozornila na to, že výrazné odívání může mít kořeny ve stylu, který je uznáván právě v romské komunitě. Podobně jako tomu bylo u příhody s donáškou sešitů, kde šlo zároveň o gentlemanství a zároveň o genderovou nerovnost, ani zde nejde o fakt, který by mojí interpretaci vylučoval. To, že se Marika oblékala výrazně a sexy, mohlo souviset se stylem oblékání obvyklým v romské komunitě a například s faktem, že její rodiče jí v jejích módních kreacích nebránili, a zároveň tato skutečnost fungovala jako zdroj pro inkluzivní strategii.

heterosexuální vztah (McRobbie 1991: 94–104). Benjamin a kolektiv analyzovali dívčí práci na fyzické atraktivitě a zapojování se do heterosexuálních vztahů jako nástroj inkluze (2003). Konformita s genderovými nároky vybavuje dívku distinktivními znaky dospělejšího individua (dospělé ženy), což je stav, po kterém děti v určitém smyslu touží a v jehož rámci obdivují ty, kdo vypadají dospěleji, jak jsme si ukázali v předchozí podkapitole.

Tato sebestylizace do role sexuálního objektu má však z hlediska inkluze ambivalentní důsledky. Dívka musí balancovat mezi dvěma póly jako chytrá horákyne: ustrojená/neustrojená, umytá/neumytá, přijít/nepřijít, donést dar/nedar. Být sexy znamená působit dospěleji, ale zároveň obsahuje riziko zpochybnění dobré pověsti, a to zvláště v případě koincidence s odlišnou etnicitou. Vzor určený k následování není jednoznačný. Dívka se musí stát d'ábelskou pannou, tak jak ji na začátku své kariéry ztělesňovala Britney Spears, která v sexy saténových mini-trenýrkách prohlašovala, že je panna a se sexem chce počkat do svatby. Dívka svou popularitu může zajistit módním oblečením, ale pokud to přežene, vystavuje se riziku, že ji někdo nařkne, že se např. obléká jako „šlapka“ nebo jako „cirkusačka“.<sup>50</sup> Atraktivita a smyslnost ji 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, až když jsem zjistila, že je Romka.

„Dospělá“/sexy dívka také ztrácí nárok na ochranu, která jí náleží jako dítěti. Pozbývá status dítěte, tedy jedince sexuálně nevědomého, nevinného, bezbranného, kterého je třeba ochraňovat a pečovat o něj. Funguje zde obdobný princip, který popsala Valerie Walkerdine u dívek z dělnických rodin. Pro ně je erotizace dívčenskosti<sup>51</sup> mnohem více ohrožující než pro dívky ze střední a vyšší třídy (Walkerdine 1997). Stigmatizující etnicita tak může pro dívku znamenat ztrátu výhod, které jsou s ženským genderem spojovány, což dokládá následující

---

<sup>50</sup> Tj. atraktivita a smyslnost ji nepřinesou obdiv a uznání, ale naopak velmi nízký sociální status.

<sup>51</sup> Termín dívčenskosti v tomto textu označuje to, co u chlapců známe jako chlapectví či jinošství. Český jazyk nemá pro označení tohoto fenoménu v případě dívek běžně používaný ekvivalent, pomineme-li výraz panenství. Význam slova panenství je dnes ale posunut a nevztahuje se k symbolické reprezentaci očekávání spojených s dívkami určitého věku. Ústav pro jazyk český doporučuje v tomto případě užít sousloví „dívčí věk“. Dovoluji si však přesto použít termín dívčenskosti. To proto, že „dívčí věk“ odkazuje spíše k fyzickému věku, nikoli k symbolickým reprezentacím s ním spojeným. Používání termínu dívčenskosti také koresponduje s feministickou praxí symbolického zvýznamňování fenoménů jazykem a kulturou zneviditelnovaných.

diskuse nad výhodami a nevýhodami bytí klukem či holkou / mužem či ženou.

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

**Kuba:** *Mě.*

**vyučující:** *Chtěl bys být ženskou?*

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

**vyučující:** *Výborně. Pššš. Ticho. Proč?*

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

**vyučující:** *Aha, to je zajímavý.*

**Kuba:** *Nechtěl bych mít děcko.*

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

Marika kroutí hlavou.

**vyučující:** *Takže ne, učení to asi není.*

**Kuba:** *Já bych ale chtěl být nějaká slušná holka.*

(Transkript audionahrávky a terénní poznámky, 22. listopadu 2005, hodina  
rodinné 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. gentlemanský přístup ze strany mužů, o kterém jsem psala výše).<sup>52</sup> V posledně uvedené 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 zameškaných hodin a jejich omluvení bylo v několika případech sporné.<sup>53</sup> 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

---

<sup>52</sup> Tyto výhody byly anulovány právě u etnických menšin, jak je to známo na příkladu otrokářského systému v Americe, kde černé otrokyně musely vykonávat těžkou práci, zatímco jejich bílé majitelky byly považovány z důvodů biologického uzpůsobení příslušnic ženského pohlaví za tělesně nezpůsobilé prakticky k jakékoli fyzicky i psychicky zatěžující činnosti.

<sup>53</sup> Magda např. nepřišla na hodinu plavání a byla spolužáky v ten den viděna na nákupu s matkou. Nejprve tvrdila, že si myslela, že plavání není, potom jí došlo, že toto není dostatečný důvod, a zařídila si od maminky omluvenku, že byla nachlazená.

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

I v Jurově případě můžeme identifikovat jistou souhru genderu a etnicity. V monokulturním prostředí může být status cizince, imigranta z ekonomicky slabší země, nejen handicapem, tak jak je tomu obvykle v západních zemích Evropské unie. Punc cizokrajnosti může cizinci v očích českých dětí ve třídě zajistit i pozitivní hodnocení, a to především v případě, kdy tento cizinec nejví viditelné známky deprivace, k jakým patří například obnošené šaty, submisivní chování, špatné zvládnutí jazyka apod. Toto byl i případ Jury, který ze svého původu těžil a v hodinách rodinné výchovy byl často tázán na poměry na Ukrajině a stával se středem pozornosti. Když se například hovořilo o oslavách různých svátků, Jura byl vyzván, aby vyprávěl o tom, jak se tyto svátky slaví na Ukrajině.

Při hodině sexuální výchovy Jura vysvětloval, jak se pohlavní orgány nazývají v ukrajinštině. To využil k upevnění své pozice, jak v očích učitelky, tak v očích žáků. Na jednu stranu spořádaně odpovídal učitelce a jmenoval velké množství výrazů, za jejími zády dával zbytku třídy najevo, že učitelku napálil, protože si výrazy vymyslel.

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

Marika i Jura měli to štěstí, že jejich rodinné zázemí jim poskytlo zdroje (v oblasti materiální i v oblasti sociálních dovedností), které jim umožnily obstojné začlenění do dětského kolektivu. V případech obou dětí s odlišnou etnicitou/národností můžeme sledovat souhru této kategorie s kategorií genderu. V případě Mariky jde o vyhrocenou konformitu s určitým aspektem stereotypních genderových požadavků (femininita orientovaná na atraktivní vzhled a na

heterosexuální vztahy).<sup>54</sup> 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 v jistém smyslu výhodu, protože díky riziku, které skýtá, rozvíjí Jura i ty stránky osobnosti, které by jinak mohly být u něj jako u privilegovaného 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 školní třídu na dvě skupiny (chlapců a dívek). Gender není nic stabilního, nic, co by determinovalo identitu dětí jako dívčí či chlapeckou, s pevně danými konsekvencemi této identity pro jejich chování a interakce. Chlapci a dívky vytvářejí pomyslné kontinuum vlastností, avšak ani toto kontinuum nelze vnímat jako stabilní a neměnné. Gender je něco, s čím děti aktivně pracují a co v různých situacích různě akcentují. 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, jak jsme to viděli na příkladu Vítka. Příklad Magdy zase ukazuje možnou strategii balancování mezi genderovou konformitou a nekonformitou. Příběhy těchto dvou dětí, mírného a tichého Vítka a divošky Magdy, otvírají otázku možností subverze a změny genderového řádu. Genderově nonkonformní dívka přihlášením se k maskulinním hodnotám a znehodnocováním femininních potvrzuje stávající hierarchie. Nonkonformní Vítek je ve své podstatě mnohem větším ohrožením pro existující status quo než nonkonformní Magda. Proto také zaujímá na rozdíl od Magdy, která se těší v kolektivu vysokému statusu, marginální postavení. Tím ovšem nechci říci, že změna není možná. Právě pozornost věnovaná těmto aktérům a aktérkám operujícím na pomyslných genderových hranicích a porozumění jejich motivacím a strategiím, může

---

<sup>54</sup> Stereotypní rozdělování vlastností na mužské a ženské můžeme najít například u Parsonse (Parsons, Bales 1955: 46, 51), jejich analýzu například u Connell (1987: 183–188) nebo u Harding (1986: 18).

představovat potenciál pro vytváření genderově citlivé pedagogiky, která by měla být schopna identifikovat pluralitu 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),<sup>55</sup> žensky genderovanou pozici zaujímají děti, opět bez ohledu na pohlaví (jsou jakýmsi přírodním živlem, který zatím nezná pravidla, která je třeba mu vštípit, jsou podřízeny dospělým).<sup>56</sup> Podobný mechanismus fungoval i v případě odlišné národnosti. Ukrajinská národnost představuje „to druhé“, jehož funkcí je potvrdit samozřejmost subjektu. Simone Beauvoir napsala, že muže nikdy nenapadne, aby se definoval jako příslušník určitého pohlaví; že je muž, se rozumí samo sebou (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“),<sup>57</sup> 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 jinak dívkami obsazené řadě u okna) a také třibením některých dovedností, které jsou jinak asociovány spíše s dívkami, jako je komunikativnost či vysoká sociální inteligence, jež mohl využít ke snížení rizik spojených se svou pozicí imigranta. Jako žák s jinou než českou národností nemohl spoléhat pouze na hegemonní maskulinitu, která byla příslušností k jiné národnosti oslabena. Pro upevňování pozice v kolektivu musel sáhnout i po dalších zdrojích.

Ačkoli ohnisko mé výzkumné pozornosti představoval gender, při vstupu do školy jsem si nemohla nevšimnout dalších os nerovnosti, podle kterých se strukturuje život ve škole i ve třídě. Přestože jsem si vytkla za cíl studovat reprodukci genderu, podrobila jsem analýze i další kategorie, etnicitu a věk. Ukázalo se, že

---

<sup>55</sup> V následující kapitole si detailněji ukážeme diskursivní praktiky, kterými vyučující participuje na mužsky genderované autoritě.

<sup>56</sup> Zpětně se tento fakt zrcadlí v tom, že na ženy je mnohdy nazíráno jako na děti (vyžadují ochranu, není jim přiznána autorita apod.).

<sup>57</sup> To v sobě navíc skrývá předpoklad toho, že všichni „Češi“ slaví svátek stejně.

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 legitimační funkci při ospravedlňování nerovností.

Tyto kategorie se také navzájem protínají v interakcích a jednání osob, které jsou jejich nositelkami/nositeli. Pro děti představuje dospělost idealizovaný cíl, stav, v němž dosáhnou větší svobody a moci. Děti 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 femininitou (Connell 1987: 183), což jsou vzorce s jasnou dimenzí mocenských vztahů. Pro dívky i chlapce se v nich skrývá návod na to, jak získat přístup k moci, ať již přímý, či zprostředkovaný. Viděli jsme ovšem na příkladu romské žákyně, jak se zvláště pro dívku s marginalizovanou etnicitou stává tato strategie pastí. Na jedné straně zdůrazněná femininita funguje jako strategie upevnění statusu romské dívky v kolektivu, na straně druhé může její erotizovaná složka způsobit, že dívka bude hodnocena negativně, protože nedostojí představě „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.

### **III.3 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 nerovností. Ukázala jsem, jakými způsoby jsou re/konstruovány a rozehrávány v sociálním poli, jak se protínají a jak se jejich souhra projevuje v chování a strategiích různých sociálních aktérů a akterek, 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 diskursu<sup>58</sup> 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. To 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 utváří 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 Foucault, obrovské možnosti regulace lidského chování. Přístup, jenž se prosadil na konci 18. století, konstituuje 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

---

<sup>58</sup> O tom, co rozumím diskursem, viz blíže teoretická kapitola I.1, strana 20.

legitimizuje genderový řád společnosti, a je to právě především (hetero)sexualita, co tvoří podstatu konstituování genderu (1990, slovensky 2003).

Protože je sexualitě ve společnostech západního typu vyhrazeno tak výsadní postavení a protože je skrz ni 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 (1988) 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 láskyplných vztazích, lásce a péči. Jde také o výuku 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 a Telford 2003: 1)

Od roku 1988 upravuje ve Velké Británii sexuální výchovu také tzv. Článek 28 (Section 28), který zakazuje místním autoritám, mezi které se řadí i školy, propagaci homosexuality a označování homosexuálních vztahů za možná rodinná uspořádání. Takováto nařízení zřetelně vymezují rámec pro britské vyučující sexuální výchovy. Ti musí vše, o čem před dětmi a s dětmi mluví, podrobovat cenzuře takovým způsobem, aby vyhověli předepsaným nařízením. V České republice je situace jiná, vyučující mají relativní volnost. Sexuální výchova je sice rámována dokumenty, které vydává MŠMT, ale ta mají čistě charakter doporučení.

Debaty o sexuální výchově ve světě i u nás úzce souvisí se způsobem, jakým je v současné době chápáno dětství. Předmětem sporů je v první řadě otázka, jaké informace mají děti získat a jaké ne. Dětství je v současné euroamerické kultuře konstruováno jako nevinné a bezbranné, vyžadující ochranu. Jak podotýká Stevi Jackson, tato nevinnost znamená v první řadě nevědomost. V souladu s foucaultovskou myšlenkou, že vědění je moc, je dětská nevědomost v různých oblastech konstitutivním prvkem hierarchického řádu, v němž dospělí (rodiče a

vyučující především) rozhodují o tom, kdy se dětem dostane jakých znalostí, kdy se jim zakázají a kdy povolí sexuální aktivity. Ochrana dětí před přemírou sexuality znamená zároveň jejich kontrolu. Děti jsou udržovány v nevědomosti, a tato nevědomost se stává legitimizací odepření jejich přístupu k moci a je ospravedlněním jejich bezmocnosti (Jackson 1982). Dětství je konstruováno jako asexuální (o sexu nevědomé, sex nepraktikující), a jak říká Foucault,

„.... to je důvod, proč jim [dětem – pozn. autorka] sex zakázat, proč jim bránit o něm mluvit, proč zavírat oči a zacpávat si uši, kdykoli by náhodou mohly dát najevo, že o něm vědí, proč uložit všeobecné a systematické mlčení.“

(Foucault 1999: 10)

Dospělí drží moc a rozhodují o dětech a jejich chování. Dítě, které ví, ztrácí právo na ochranu, protože už není vnímáno jako nevinné a bezbranné.<sup>59</sup> Dětská nevinnost spočívá krom jiného také v poslušnosti vůči dospělým, kteří definují správné chování. Znat různé polohy při sexuálním styku a hrát si na ně s ostatními dětmi definují dospělí obvykle jako nevhodné, ba přímo šokující a neslučitelné s nevinností, zatímco vstupování do intimního prostoru jedince (např. nechat se líbat na rozloučenou od neoblíbeného strýčka či tety a nechat se od nich objímat), mohou dospělí považovat za správné a mohou takové chování dokonce přikázat. Míra přístupnosti informací o sexu tedy není zdaleka jen otázkou konzervativních lobby, ať už církevních či politických, ale úzce souvisí i se snahou o zachování dalších sociálních kategorií a hierarchií. I v českém kontextu je patrná obava z přílišné otevřenosti ve školách v oblasti sexu. Není zde sice silná církevní a politická lobby, které dělají diskusi o sexuální výchově více viditelnou a které jsou v jiných zemích hlavními iniciátory diskuse o její podobě, ale strach ze sexuality lze vystopovat i v českém veřejném diskursu. To si můžeme ukázat na příkladu jednoho z článků z denního tisku.

---

<sup>59</sup> S tím se můžeme setkat u případů sexuálního zneužívání, kdy dětem, které se projevují sexuálně, může být za jejich sexuální zneužívání přičítána vina. Walkerdine (1997) si povšimla, že tato praktika souvisí často s etnickou a třídní příslušností, protože děti z etnických menšin a z dělnického prostředí jsou vnímány často jako „zkažené“ a případy jejich zneužívání nebudí takový rozruch jako zneužívání dětí z tzv. dobrých bílých rodin.

V České republice můžeme souvislost nevědomosti a nároku na ochranu vidět v diskusi o snížení věkové hranice trestní odpovědnosti a snížení věkové hranice legálního pohlavního styku. Je zajímavé, že ruku v ruce s touto debatou nejde také debata o snížení věkové hranice pro volební právo.

„Sexuální výchova na školách bude důkladnější. Ministerstvo chystá učebnici sexu a vztahů

Praha – Učitelé budou muset důkladněji učit děti o sexu a rodině. Počet lidí, kteří se u nás ročně nakazí virem HIV, totiž rapidně stoupá. Sexuologové tvrdí: Děti mají o nebezpečích spojených se sexem málo informací – a to se musí změnit. Ministerstvo školství se proto chystá do škol vyslat inspektory, kteří se zaměří na výuku sexuální výchovy. Resort ministra Ondřeje Lišky plánuje také další kroky, jak zjistit, kde má sexuální výchova v českých školách mezery. Chce se pomocí dotazníku obrátit na učitele a zeptat se jich, jaké pomůcky k výuce choulostivého předmětu by považovali za užitečné. Odborníci upozorňují, že české učebnice rodinné a sexuální výchovy za těmi, jež se používají ve světě, zaostávají. „Výuka ve světě probíhá mnohem interaktivněji, děti si zkoušejí různé modelové situace. Například, jak se má dívka zachovat, když jí chlapec chce přimět k sexu, ale ona ještě nechce,“ říká předseda Evropské společnosti pro antikoncepci David Cibula. Úroveň sexuální výchovy v jednotlivých školách zaleží nejvíce na osobnosti učitele, který se danému předmětu věnuje. Anketa MF DNES na školách ukázala, že rozdíly jsou velké. Zatímco některé učitelky s žáky nacvičují nasazování kondomů, například na noze od židle, jiné se ostýchaly o sexu být i jen mluvit. Učitelé často nemají vhodné vzdělání. „Nestačí, aby látku vysvětlil matikář nebo učitel biologie. Ti sice popíší anatomii, ale podstatu nevysvětlí,“ podotýká David Cibula. Podle ministryně Džamily Stehlíkové by se měla vytvořit učebnice rodinné výchovy, která by děti připravila na situace, ve kterých se mohou ocitnout. „V metodice sexuální výchovy by se měl podporovat odklad zahájení pohlavního života, partnerská věrnost a dodržování zásad bezpečného sexu,“ vypočítává Stehlíková. Čerstvý průzkum mezi více než tisícem dívek a žen přitom ukázal, že jen deset procent z nich získalo první informaci o sexu ve škole. Většina z nich se tak opírala o to, co zaslechla od svých vrstevníků. „A to je ten nejméně spolehlivý zdroj. Právě tady vidím jednu z příčin, proč se pohlavní nemoci podceňují,“ komentuje výzkum jeho autor sexuolog Petr Weiss.“

(Lucie Frýdecká, s přispěním Lenky Nejezchlebové, *MF Dnes*, 30. 4. 2008)

Tento článek je typickým příkladem nahlížení na sexuální výchovu v českém prostředí. Jádro sexuální výchovy má tvořit prevence pohlavních chorob, jejich šíření lze zabránit tím, že se děti přimějí k odkladu pohlavního života. Sexualita a zodpovědné chování v sexuálním životě jsou zároveň vnímány jako doména žen.<sup>60</sup>

Michelle Fine (2002) ukázala, že v sexuální výchově v USA je kladen důraz na rizika. Analýza dokumentů z českého prostředí naznačila, že v České republice je situace obdobná. Sexualita nemá být ve škole prezentována jako pozitivní součást života žen a mužů, ale jako nebezpečná aktivita. Dokumenty Ministerstva

---

<sup>60</sup> Citovaný výzkum byl prováděn pouze na dívkách a ženách, uvedený příklad prezentuje dívku v roli té, která odmítá sex a měla by si to v hodinách sexuální výchovy nacvičit.

školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které se tomuto tématu věnují, mluví o sexualitě především ve spojení s riziky, např. v *Koncepci státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007* se praví, že: „Mladistvé ohrožuje celá řada rizik typických pro toto životní období, např. drogy, alkohol, touha po sexuálních zkušenostech.“ Touha po sexuálních zkušenostech tedy má v tomto dokumentu stejné negativní konotace jako užívání drog. V dokumentu *Zdraví 21 – Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století* se o sexualitě mluví pouze v rámci prevence přenosu HIV/AIDS a dalších sexuálně přenosných chorob a prevence komerčního sexuálního zneužívání dětí. Sexualita je ve vládních dokumentech asociována s nebezpečím a deviacemi. Tyto dokumenty představují obecný rámec pro vytváření metodik a materiálů, které mají vyučující používat ve výuce.

Na českých školách není sexuální výchova vyučována jako zvláštní předmět.<sup>61</sup> Na základní škole je jí nejvíce pozornosti věnováno v hodinách rodinné výchovy, a tak to bylo i v mnou navštěvované třídě. Nejdříve se proto zastavíme u specifík rodinné výchovy. Předměty, které mají v názvu slovo „výchova“, mají ve srovnání s ostatními tzv. „výukovými“ předměty poněkud marginální postavení. Učitelka Pavla také rozdělovala předměty na výukové a tzv. „výchovy“. V rozhovoru uvedla, že považuje své předměty (rodinnou, hudební a výtvarnou výchovu) za důležité a přistupuje k nim velmi zodpovědně, protože by při své práci s dětmi, která má až terapeutický charakter, mohla hodně pokazit, pokud by je brala na lehkou váhu. Vypověděla, že si je vědoma toho, že při nich může otevřít různá tabu nebo se třeba dostat do konfliktu s jinými učiteli, se kterými měly děti problémy. Zároveň však některé praktiky, které užívala, stavěly její předměty v hierarchii níže, a vyzdvihovaly hodnotu předmětů výukových. Děti při výchovách na rozdíl od jiných předmětů směly sedět libovolně, nemusely dodržovat pevný zasedací pořádek. Vyučující jim dovolila kreslit si a nedávat pozor, pokud je probírané téma nezajímalo. Často odkazovala na to, že ve výchovách platí jiný režim, svobodnější. To samo o sobě nestaví výchovy do podřadného postavení. Dichotomie svoboda vs. disciplína je však součástí širšího

---

<sup>61</sup> V současné době přechází české základní školství na tzv. rámcové vzdělávací programy, v nichž již nebudou existovat jednotlivé předměty tak, jak jsme je znali. Doposud však byla sexuální výchova součástí předmětů rodinná výchova, biologie, občanská nauka, základy společenských věd a někdy obsahem mimořádných přednášek organizovaných školou, či náplní třídnických hodin.

přemýšlení o vzdělávání. Svoboda je dovolena tam, kde nezáleží na výsledku, disciplína je nutná tam, kde jde o důležité věci, kde je potřeba něčeho dosáhnout. Vyučující například dětem během rodinné výchovy vysvětlovala: *„My si tady můžeme třeba tančit a zpívat, ale v matematice to nejde. Tam se musíte něco naučit.“*

Výchovy obecně<sup>62</sup> jsou někdy chápány jako hodiny, v nichž se žáci a žákyně odreagují a které mají prokládat ostatní (důležitější) předměty tak, aby vyučovací proces jako celek nebyl příliš vyčerpávající. Školy jsou zaměřeny na soutěživost, přičemž úspěch je měřen ve společensky rozpoznatelné formě, jako je např. úspěšnost absolventů v přijetí na další vzdělávací stupeň, úspěšnost žákyň a žáků v republikových i mezinárodních soutěžích, u vyšších stupňů potom uplatnitelnost na trhu práce apod. Důsledkem takové politiky je to, že školy raději investují čas a peníze do aktivit, které bude možno prezentovat na veřejnosti jako měřitelné úspěchy. Výchovy mají tedy v rámci výukových předmětů marginální status, všichni ve škole vědí, že na nich příliš nezáleží, není třeba jim věnovat tolik pozornosti.<sup>63</sup>

Z marginálního statusu rodinné výchovy plyne i skutečnost, že vyučující v těchto hodinách mají větší volnost a podléhají menšímu tlaku na to, aby děti probraly dostatečné penzum látky. To znamená na jedné straně výhodu v podobě větší flexibility a možnosti aktuálně reagovat na potřeby dětí ve třídě. Nevýhodou na druhé straně je, že vyučující nemají k dispozici mnoho zdrojů pro výuku v podobě metodik či doporučení, chybí jim adekvátní profesní příprava a trénink. V rámci rodinné výchovy se probírají nejrůznější osobní až intimní témata a diskuse a aktivity mívají často terapeutický charakter. Přesto většina učitelů a učitelek, kteří vyučují tento předmět, za sebou nemá specializovaný výcvik, který by jim umožnil zvládat dynamiku takto orientovaných hodin, jejich práce nepodléhá supervizi. Marginální status rodinné výchovy se odráží i v tom, že je nezřídka svěřena lidem, kterým chybí aprobace na tento předmět. Rodinnou výchovu často učí lidé s nejrůznějšími aprobacemi, pokud např. nemají naplněný úvazek hodinami, pro které mají adekvátní vysokoškolské vzdělání. Protože sexuální výchova není problematizována, chybí možnosti dalšího vzdělávání vyučujících

---

<sup>62</sup> Tělesná, hudební, výtvarná, rodinná.

<sup>63</sup> O tom se snadno přesvědčí každá výzkumnice či každý výzkumník, kteří budou chtít např. distribuovat ve škole dotazníky a při hodině je vyplnit. Nejspíš se jí/mu dostane následující odpovědi: „Přijďte do té devítky ve čtvrtek v osm, to mají výtvarku/hudebku/rodinku.“

v této oblasti. Vyučující Pavla ke svému vzdělání k předmětu rodinná výchova uvedla toto:

**výzkumnice:** *Ještě se tě zeptám, u té sexuální a vůbec rodinné výchovy, to se jako studuje na vysoký škole? Ten obor?*

**vyučující:** *Myslím, že teď jo. I když to strašně závisí, jak si to kdo otevře, tak teď to znáš na té vejšce, tak tam teďka málem přijde někdo, teď se tam rozhodne upíchnout na školu, tak se mu tam udělá nějaký předmět, že jo. [...] Ale si myslím, že rodinka teďka, nebo aspoň, já jsem měla základní kurz, kterej byl seznam nějakých takovejch přednášek, který jsme absolvovali, abychom něco měli. Bylo nás tam asi osm, abychom si to odškrtnli, že jsme tam byli. Měli jsme z toho papír.*

**výzkumnice:** *A ten kurz byl kde? Na pedáku?*

**vyučující:** *Ne, pořádala to, v Lužánkách, ten barák, takovej ten. A bylo to docela dobrý, protože nás tam vlastně, nám tam ukazovali lidi, jako z těch všech oblastí, já nevím výživa, fit nějaký cvičení, nějaký teď, ta psychologie tam byla, sexuologie, byla tam vlastně i ty drogy na tu prevenci. [...] Potom hodně spolupracuji, jsem navázala kontakt, políš tam nějaký byl. Všechny tady tyhle věci tam byly. I pak vlastně přes rodinný právo a tak, jako bylo to docela dobrý, bych řekla, s tím, že si člověk udělal takovou ochutnávku, a pak mohl si jít po svým. [...] Takže obecně ta rodinka myslím, ale že už to existuje i třeba jako pětiletý obor, ale to si nejsem jistá. To si zjisti. Za mě to ještě nebylo, což už je nějakých deset, dvanáct let, a já to mám jen tak jakoby rychlokurz [...].*

**výzkumnice:** *A co třeba na tu sexuální výchovu, tam je možnost nějakýho vzdělávání, nějakých kurzů? Něčeho, přímo na to zaměřenýho?*

**vyučující:** *Upřímně řečeno, my jsme měli, my jsme měli na to přednášku jednu, to byla vlastně jedna přednáška myslím, to byla ta primářka ze sexuologie tady z Bohnic, doktorka Hajnová, já jsem s ní teda měla co dočinění ještě předtím ohledně jedné žákyně, která tam vlastně byla jako klientka, jako pacientka. Která se tam dostala přese mě, protože tam bylo pohlavní zneužívání ze strany rodiny, no a, takový incestuální vztah, nikdy nedokázaný, a připltl se do toho strýc. Já jsem tam rozjela takovej šílenej, takovej monstr proces, no, to je na dlouho na vykládání. Ale dělala nám tam přednášku a vlastně povídala nějaký takový, vidíš, to si vzpomínám. Když jsme odcházeli, tak jsem řekla, no jo, ale ona ta ženská furt nějak jakoby tak mlela kolem a okolo, jak třeba u mužů a u ženskejch, nebo jak obecně s věkem jako funguje takovej ten největší sexuální apetit, jo, nebo ta, ta intenzita té zamilovanosti, pak jak už to jde dolu, nebo že i ten apetit tak nějak kumuluje kolem třiceti, a pak že to pozvolna přece jen tak klesá. Ale jako jak vlastně o to, o co jde, jak to těm děckám vysvětlit, to z ní nevypadlo, a je to naprosto logický, protože to byla baba, která pracuje s dospělákama. [...]*

*Je možný, že udělám víc škody než užitku, přestože mám nejlepší jako úmysly, fakt to říkám zcela na rovinu. – A je fakt, že je možný, že neudělám tam ani moc dobrou službu okolí, protože některý věci s těma děckama hodně tak nějak otevřeně probírám [...]. Takže tady toto, já si to uvědomuju, tohle je fakt způsob, jakým já prostě do toho jdu naprosto na rovinu a naprosto za sebe a naprosto se svejma jaksi samozřejmě i svejma jaksi citovějma, emočníma zkušenostma plus teda posbíraný v okolí, samozřejmě dospěláků. A vůbec netuším, jaký to na ty děti může mít vliv.*

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Pro Pavlu byly zdrojem pro její práci při hodinách sexuální výchovy především její vlastní zkušenosti. Při neformálních rozhovorech mi sdělila, že když se poprvé postavila před třídu a měla vést hodinu sexuální výchovy, bylo to pro ni hrozné. Zažívala pocit studu, nevěděla, jak s dětmi mluvit. V té době také řešila vážné rodinné problémy, které vyvrcholily rozvodem a jejím psychickým zhroucením. Potom se přihlásila do sebezkušenostního výcviku pro pedagogy a preventisty, od kterého si slibovala přínos jak pro soukromý, tak pro profesní život. Pavla vnímala soukromou situaci a svou vlastní zkušenost jako velmi důležité faktory ovlivňující její práci v hodinách rodinné výchovy a uváděla, že u ní skutečně díky výcviku došlo k velkému posunu a ona už je dnes schopná s dětmi při sexuální výchově mluvit, aniž by se u toho cítila trapně, červenala se a zadržávala v řeči. Avšak uvědomovala si, že jí stále chybí návod na to, jak s nimi mluvit smysluplně, že by jí pomohla konkrétní metodika sexuální výchovy, která k dispozici není. Sebezkušenostní výcvik jí umožnil, aby vůbec byla schopná toto téma otevřít, avšak specializovaná školení pro pedagogy byla nedostatečná. Uvedla, že inspiraci čerpá především od českých sexuologů, kteří vystupují v médiích.

Česká sexuologická škola je opravdu jedním z mála dostupných zdrojů informací o sexualitě, které mohou vyučující v sexuální výchově využít. Její představitelé (zřídka představitelky), jako Radim Uzel, Petr Weiss či Jaroslav Zvěřina, se podílejí na přípravě učebnic a dalších výukových materiálů k sexuální výchově, jsou podepsáni pod různými brožurami, které mají sloužit k prevenci (např. Uzel nedatováno), píší knihy, ze kterých mohou vyučující čerpat informace (např. Weiss a kol. 2005; Budínský a Zvěřina 2004; Murín a Weiss 2004; Zvěřina 2003; Uzel 1990, 1999; Plzák a Uzel 1995), přednášejí na seminářích, často vystupují v médiích a píší populárně naučné články. Vyučující Pavla uvedla, že sama měla

za celé své učitelské působení možnost se zúčastnit pouze jednoho školení na téma sexuální výchovy, a to bylo vedeno primářkou brněnské sexuologie Růženou Hajnovou. V českém kontextu je sexuologie jedním z dominantních regulátorů sexuality, a formuje i podobu sexuální výchovy ve školách. Genderová analýza sexuální výchovy tedy nemůže opomenout genderové aspekty české sexuologie. Tu detailně analyzovala Kateřina Lišková (2007). Poukázala na to, že tento obor je značně normativní a snaží se předepisovat nejen sexuální chování, ale i genderové role a identity (Lišková 2007: 65). Lišková uvádí, že česká sexuologie se sice vymezuje vůči zpátečnickým a nevědeckým názorům církve, v mnohém však je stejně konzervativní a rigidní (2007: 63). Hojně používání sociobiologických argumentů operujících v první řadě s logikou zachování druhu vysvětluje, proč se takto zaměřený výklad stává zároveň výkladem ideologicky konzervativním. Lišková identifikovala dva proudy českého sexuologického diskursu, konzervativní a liberální, které však mají společné to, že sexualitu vnímají jako základní prvek sociální soudržnosti a za zdravý a normální sex považují prokreativní sex monogamního páru zakládajícího rodinu (2007: 58).

### **Sexuální výchova jako dívčí téma?**

Výše jsem představila kontext, ve kterém je sexuální výchova na české škole realizována. Nyní přistoupím k analýze dat, která jsem získala při výzkumu.

V rámci hodin rodinné výchovy proběhlo v mnou sledované třídě šest hodin jednoznačně identifikovatelných jako sexuální výchova. Tyto hodiny se uskutečnily od konce září 2005 do konce ledna 2006. Netvořily nijak koncepčně propojený celek a jejich realizace byla spíše momentálním rozhodnutím vyučující Pavly, která se pro náplň každé jednotlivé hodiny rozhodovala flexibilně/nahodile. K těmto hodinám, které byly deklarovány jako sexuální výchova, je možné připočítat hodinu, ve které vyučující Pavla řešila se svou třídou případ, kdy před školou postával podezřelý muž, kterého děti označily za úchyla. V této hodině se Pavla snažila s dětmi rekonstruovat, co se vlastně stalo, co dotyčný před školou přesně dělal a zda došlo k nějakým interakcím mezi ním a žactvem. Posléze dětem vyložila, co je to sexuální obtěžování a co v případě sexuálního obtěžování dělat. Se sexuální výchovou měla jistou spojitost i hodina na téma „projevy lásky“ a

hodina výtvarné výchovy, kterou jsem vedla já a ve které jsem děti požádala, aby kreslily obrázek na téma „vztah jako dům“.

Předkládaná analýza vychází z dat nasbíraných při přímém pozorování v hodinách, při rozhovorech s vyučující a také z výukových materiálů, které měly děti k dispozici. Konkrétně se jednalo o dva díly učebnice *Zdravý životní styl* (Marádová 2000a, 2000b) a reklamní balíček firmy Procter & Gamble, který obsahoval vzorky vložek a tampónů a informační brožury *Čas proměn* (2005) ve dvou variantách, dívčí a chlapecké.

Tab. 1: Přehled hodin sexuální výchovy a jejich náplně

|            |                  |                          |
|------------|------------------|--------------------------|
| 20.9.2005  | rodinná výchova  | sex/jak se cítím         |
| 15.11.2005 | rodinná výchova  | důtky/sex výchova        |
| 22.11.2005 | rodinná výchova  | sex výchova              |
| 13.12.2005 | rodinná výchova  | kauza: úchyl před školou |
| 10.1.2006  | rodinná výchova  | sex výchova              |
| 17.1.2006  | rodinná výchova  | sex výchova              |
| 24.1.2006  | rodinná výchova  | sex výchova              |
| 26.1.2006  | výtvarná výchova | vztah jako dům           |
| 14.2.2006  | rodinná výchova  | projevy lásky            |

Výzkumnice není nepopsaným listem papíru a na realitu se dívá s určitými předpoklady. V případě sexuální výchovy jsem vstupovala do terénu také s jedním zakořeněným předpokladem, kterým bylo přesvědčení, že rodinná, stejně jako sexuální výchova, jsou tzv. dívčí záležitosti. To znamená, že toto téma bude oslovovat především dívky a bude je také více zajímat, zatímco kluci budou v těchto hodinách stát spíše stranou. Že tuto domněnku nesdílím sama, dokládá např. výše zmíněný článek z *MF Dnes* nebo text v chlapecké variantě informační brožury *Čas proměn*, kterou vydává firma Procter & Gamble a distribuuje ji dospívajícím do škol. Je zde zobrazen dvanáctiletý chlapec, který říká: „Protože děvčata mají menstruaci, tak se jim věnuje větší pozornost a nám je někdy líto, že se na nás jaksi zapomíná“ (2005: 6). Názor, že sexuální výchova je něco, co baví spíše holky, které také opanovávají prostor těchto hodin, zastávala také vyučující

Pavla a mnoho dalších učitelek a učitelů, se kterými jsem se setkala na seminářích pro vyučující, kde jsem působila jako lektorka. Tato představa pramení ze skutečnosti, že sexuální výchova se věnuje především tělesným změnám, k nimž dochází v období dospívání u dívek, procesům jako je menstruace, oplodnění probíhající v těle ženy, porod apod. Obecně se míní, že jde tedy o témata, ke kterým by z povahy své zkušenosti (či potenciální zkušenosti) měly mít blíže spíš dívky než chlapci. K jádru sexuální výchovy, které spočívá v předávání informací o biologických změnách a procesech, je přidáno téma partnerských vztahů, lásky a péče o rodinu, což je doména také tradičně spojovaná s dívkami a ženami.

Sama jsem v důsledku této představy byla zvědavá, jestli se vyučující podaří vtáhnout do výkladu i chlapce, nebo zda budou chlapci k tématu rezistentní. Dynamika dění ve třídě při hodinách sexuální výchovy však pro mě byla velkým překvapením. Hodiny vedené na toto téma, které jsem sledovala, se vyznačovaly tím, že v nich byly dívky ještě méně viditelné než v hodinách ostatních. Diskuse se odvíjela od otázek a poznámek, které nastolovali chlapci. Do konverzace s vyučující i ve vrstevnické skupině byly dívky zapojeny minimálně. Rozhodně tedy nebylo možné považovat tyto hodiny za dívčí záležitost. Toto zjištění mě překvapilo a vzbudilo můj výzkumnický zájem. Čím to, že jsou dívky v hodinách na téma, které je považované za jejich doménu, tišší než jindy, doslova se krčí v lavicích a rozpačitě se usmívají? A takto nesměle se projevují dokonce i ty, které jindy není možné přehlédnout ani přeslechnout, protože je jich všude plno, jako jsou Magda a Vlad'ka.

Obecně menší aktivita dívek ve vyučování bývá vysvětlována především přístupem vyučujících, kteří se věnují chlapcům více než dívkám (Sadker a Sadker 1994). V tomto případě ale toto vysvětlení není adekvátní, protože vyučující byla stále stejná a způsob komunikace s dívkami a chlapci se neodlišoval od jiných hodin. Přesto se dívky angažovaly méně než v jiných hodinách se stejnou vyučující. V následujícím textu se pokusím ukázat kořeny tohoto překvapivě menšího zapojení dívek v hodinách sexuální výchovy a odpovědět si na otázku: Je sexuální výchova skutečně dívčím tématem?

### **Jazyk-metafora-zkušenost**

Jak jsem uvedla výše, důvodem, proč existuje všeobecná domněnka, že sexuální výchova je dívčí záležitost, souvisí s tématy, kterými se zabývá.<sup>64</sup> Předpokládá se, že její hlavní náplní je biologická reprodukce, tj. těhotenství a porod, a s tím spojené procesy, jako je menstruace. Tento předpoklad moje pozorování potvrdilo. Výuka sexuální výchovy začala opakováním informací o biologii člověka, popisem anatomie pohlavních orgánů ženy a muže, výkladem o menstruaci. Hlavní důraz byl kladen na rozmnožovací funkci sexu. Tématem biologické reprodukce celá výuka na toto téma začala a vždy se k němu kruhem vracela, jako k vysvětlujícímu principu lidské sexuality vůbec. Ilustruje to zahájení hodiny sexuální výchovy.

**vyučující:** *Co znamená pohlaví?*

**Jura:** *Co máme mezi nohama.*

**Bořek:** *Penis.*

**Petra:** *Pohlavní orgány.*

**Olda:** *Rozmnožovací orgány.*

**vyučující:** *Ano, Olda uhodil hřebík na hlavičku. To je to nejdůležitější, proč to máme.*

(Transkript audionahrávky, 15. listopadu 2005, hodina rodinné výchovy)

Lidská sexualita byla vysvětlována a legitimizována svou funkcí biologické reprodukce. V tomto směru zjištění odpovídá předpokladu: těžiště sexuální výchovy spočívalo ve výkladu o rozmnožování. V tomto případě si ale musíme položit další otázku: Lze rozmnožování považovat za dívčí či ženské téma? Ačkoli je biologická reprodukce automaticky s ženami spojována a ženám je připisován zájem o ni, je třeba podívat se na to, jak je to se zájmem dívek o toto téma, zda je vtahuje a reflektuje jejich zkušenost. V následujícím textu budu analyzovat způsob, jakým se o rozmnožování mluvilo.

Součástí sexuální výchovy byla anonymní listárna. Učitelka chtěla reagovat na potřeby dětí, chtěla s nimi probrat témata, která zajímají je samotné, a proto jim nabídla, aby anonymně napsaly své dotazy na lístky papíru a vhodily je do krabice. Vyučující posléze na jejich otázky odpovídala. Jeden z anonymních

---

<sup>64</sup> Při prezentaci tohoto tématu na konferenci se v diskusi objevil názor, že v sexuální výchově jde přeci o sex a ten jistě více zajímá chlapce než dívky. Avšak obsahem sexuální výchovy není prožitkový aspekt sexu, vzrušení a uspokojení, její jádro leží, jak ukáží dále, v reprodukční funkci sexu.

dotazů zněl: *Proč při orgasmu dochází k výstřiku?* Níže uvedený transkript zaznamenává odpověď učitelky na tuto otázku:

**vyučující:** ...[při orgasmu] *dojde k tomu největšímu vlastně vzrušení, a ta příroda řekne: Tak a teďka je potřeba oplodňovat. Vyběhne skutečně proudem, vyběhnou, vyběhne to sperma, vystříkne. A vemte si zase, když ten pohlavní orgán, když ten šuldík, je zasunut někam asi semka* [vyučující ukazuje na schéma nakreslené na tabuli] *a ten proud je vlastně vypuštěn, musí se prostříknout co nejdál, aby se, aby se dostal...*

**Bořek:** *To je jak sport, paní učitelko.*

**vyučující:** *To víš, že jo, a víš, že skutečně ten nejrychlejší a nejmrštnější-*

**Bořek:** [pochybovačně] *No určitě, vyhrává.*

**vyučující:** *No skutečně vyhrává.*

**Bořek:** *No nevím.*

**vyučující:** *On vyhrává cenu. A víš jakou?*

**Olda:** *Život.*

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

Vidíme, že ačkoli se vyučující původně snažila identifikovat pomocí anonymní listárny, o co se děti zajímají, od podstaty anonymního dotazu uniká a navádí diskuzi k tématu, které se vynořuje v průběhu všech hodin sexuální výchovy jako pro ni klíčové, tj. k prokreaci.

Vyučující se při popisu orgasmu soustředí na jeho roli při oplodnění. Využívá k tomu metaforu, kterou jeden z žáků identifikuje jako metaforu sportovního souboje. Orgasmus a následné oplodnění je popsáno jako sportovní zápas, kde se ten nejrychlejší stává vítězem a vyhrává nejcennější trofej, kterou je sám život. Když jsem slyšela Oldovu odpověď, přeběhl mi mráz po zádech a stejný pocit mám znovu, kdykoli si tuto citaci přečtu. Příběh, který se v konverzaci učitelky a dvou žáků vynořil, měl velmi dramatické vyvrcholení a bylo znát, že učitelka je Oldovou odpovědí skoro dojatá a její pohnutí zapůsobilo i na třídu, která na malou chvíli ustala v neustálém šramotu a sdílela s učitelkou pocit významnosti okamžiku.

Představa o tom, že zrod nového života je výsostně ženským tématem, zde dostává první trhliny. Metafora, kterou učitelka Pavla použila, je metaforou sportovní, proto symbolicky spíše maskulinní než femininní. Netvrdím, že by snad z podstaty vyhovovala lépe chlapcům, ale za maskulinní je možné ji označit proto, že se váže ke zkušenosti, v níž jsou socializovaní spíše chlapci než dívky. Chlapci mají častěji zkušenost se soutěživými sporty zaměřenými na

rychlost/silový výkon. To dokládá např. množství chlapců zapsaných na sportovní školy či do sportovních klubů, které je zde výrazně vyšší než zastoupení dívek. Sportovní metafora využitá k popisu oplodnění nijak nereflektuje ženskou zkušenost ani nestaví do středu příběhu aktérku ženu, neoslavuje ji jako hlavní hrdinku. Oplození se stává součástí soutěživého maskulinního diskursu, který může být pro mnohé dívky obtížně proniknutelný.<sup>65</sup>

Učitelka se nezmínila o přítomnosti vajíčka, neučinila z něj hlavní postavu příběhu, tak jako to udělala se spermií, nepřiznala vajíčku žádný důležitý úkol, který by mohl být popsán jako napínavé dobrodružství nebo zajímavý příběh. Vajíčko je zde přítomno jako samozřejmý předpoklad, o kterém není třeba hovořit. Jeho úkolem je pasivně čekat na vítěznou spermii. Androcentrická orientace výkladu, která stimuluje používání maskulinních metafor, se projevuje už tím, že učitelka automaticky spojuje termín orgasmus s orgasmem mužským.

V celé sekvenci se neobjevuje přímá zmínka ani o vajíčku, ani o jakékoli jiné části ženského těla. Existence ženského těla je samozřejmou kulisou, v níž se odehrává děj, ale o které není třeba mluvit. Všichni se soustředí především na dobrodružný příběh, který se v kulisách odehrává. Maskulinní charakter tohoto diskursu je podpořen maskulinním jazykem. V průběhu konverzace dokonce dojde k proměně gramatického rodu spermie z ženského na mužský. *Ta spermie se mění na toho: ...skutečně ten nejrychlejší a nejmrštnější...*

Pokud bychom se i nadále drželi divadelní metafor, je tento kus klasickým dílem s tradičním rozdělením rolí. To, co reprezentuje mužský princip (sperma) je hlavním hrdinou, který nese děj příběhu. Je aktivní, soutěží a vyhrává cenu. To, co reprezentuje ženský princip, má roli objektu – nejdřív jde o kulisy, v nichž se příběh odehrává, později se „ženské“ mění na odměnu pro vítěze. Pro dívky i chlapce není tento příběh ničím novým. Na stejný syžet jsou zvyklí z klasických pohádek, kde princ či hloupý Honza vyhrává půl království a princeznu k tomu. Dívky jsou odsouzeny do role pasivních čekatelek. Pokud nemají v plánu se proti osudu odměny za výkon otevřeně vzbouřit, není, co by k této věci dodaly. Tento metaforický příběh jim nedává prostor pro aktivitu, nestimuluje k promýšlení dalšího vývoje vlastní role, protože ta se zdá dopředu daná a neměnná.

---

<sup>65</sup> Pozornost dívek bývá vyučujícími soustřeďována na kooperaci spíše než na soutěživost, a pokud dívky soutěží, bývají jim připisovány za vlastní disciplíny, kde nejde o rychlost a sílu, ale o krásu – nejlepší nezíská prvenství objektivně měřitelným způsobem, ale je vybrána na základě úsudku druhých (např. Delamont 1990, Sadker a Sadker 1994).

Metafory jsou často využívány ve vědeckém jazyce, avšak těmi, kdo je používají, nejsou obvykle jako metafory rozeznány a jsou vnímány jako neutrální popis objektivně existující skutečnosti. Nezřídka pak mají genderovaný symbolický význam. Emily Martin ve své analýze poukázala na to, jak jsou vědecké poznatky ovlivněny kulturním systémem. Používané metafory naturalizují společenské konvence a prostřednictvím předávání symbolických významů týkajících se „přirozené“ podstaty fungování těl mužů a žen jsou součástí mechanismů, které udržují ženy a muže na jejich genderovaných společenských pozicích (Martin 1992: 34). Martin přesvědčivě popsala, jak je idea pasivních žen a aktivních mužů-hrdinů importována do představy o povaze pohlavních buněk, v článku *The Egg and The Sperm*. Sociální představy jsou implantovány do reprezentací přírody, a stavějí tak pevný základ pro to, aby mohly být zpětně reimportovány jako přirozená vysvětlení sociálních fenoménů (Martin 1991). I výklad vyučující Pavly čerpá z obecnějšího vědeckého diskursu, který není zdaleka neutrální.

Pokračováním tohoto příběhu je barvitý popis náročnost úkolu mužského hrdiny, se kterým se snáze mohou identifikovat chlapci. To, že se tak děje, dosvědčuje i vývoj konverzace, v níž se chlapci zajímají o osud hrdiny a komplikace, které můžou v situaci nastat.

**vyučující:** *Jistě, krásněs to řekl, Oldo. Protože se dostane, tady máme ty vaječníky, tady jsou ty cestičky, tady jsou ty vaječníky. Šššš. Takže tady vlastně ty spermie mažou, mažou až vlastně do těch vaječníků, teda až do těch vejcovodů. A tady někde u těch vaječníků, kde je strašlivě moc těch vajíček, jedno vajíčko vycestuje ven a tady ta nejšikovnější spermijka se dostane, a ta jedna jediná vyhraje, zpravidla. Můžou být výjimky, ale nejsem doktor, z pravidla, ššš, takže skutečně, ale prosimvás, oni to ty spermie vůbec nemají jednoduché, i když člověk prožívá zrovna velmi příjemné pocity právě v rámci toho orgasmu, protože děcka, to je zase chemie. Na jedné straně putují ty pohlavní buňky a současně u toho orgasmu se tomu muži začnou v mozku vylučovat chemické látky zvané endorfiny, ale jemu je opravdu velice dobře, je velice spokojený, klidný, je to prostě trochu opravdu, dalo by se to přirovnat k nějaké droze nebo když si dáte něco sladkého a jste takoví spokojení, že vám to chutná, jo. Tak to je velice podobný pocit. Prosím.*

**Bořek:** *Pavel se, Pavel se chce zeptat, esi prej, esi prej z toho bolí hlava.*

**vyučující:** *Je to dobrej dotaz, Pavle, mohl ses zeptat. Bolí hlava u toho, když potom muži je v tomto zabráněno, když to musí nějak ovládnout, jo. Magdo! Magdo je to blbý to cos ted'kon řekla. Tos udělala špatně, otoč se směrem ke mě. A Pavle, takže když tomu muži, když ten muž nemůže dojít k tomu, aby si v tomhle směru takzvaně ulevil, protože ten tlak, ta potřeba vlastně vystříknout to semeno může být jaksi hodně velká a když vlastně ta krev, která vlastně ta krev, která je shromážděna vlastně v tom penisu, tak vlastně dochází vlastně ke změnám v tom těle, tak potom říkájí, musím to rozchodit a bolí mě z toho hlava, protože prostě*

*při tom vzrušení musel to potlačit, jo? Takže právě je důležité, aby lidi se milovali tehdy s tím opravdu, měli na to dostatek klidu, prostoru a měli opravdu to spojeno s tím stavem a ne jak křečci, kteří prostě jedou jenom aby. Vidíte aj tady ti naši pískomilové si to užijí jenom čas od času a jenom, když je tady klid, tak jsou k sobě milý. Jo, tak, ššš! Ale oceňuju, oceňuju i tady to, že tady Bořek upozornil na to, že skutečně ten nejrychlejší vyhrává [...] Dále deme. [...] Orgasmus už jsme probírali, proč máme panenskou blánu jsme taky řešili. Honím každé večer před spaním penis. To nevím, kdo to napsal.*

**Třída:** [smích] *To byl Mirek, to byl Mirek.*

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

Bez významu není ani to, jakým způsobem se o dívkách a chlapcích v sexuální výchově uvažuje, jak diskurs konstruuje povědomí o charakteru dívek a chlapců. V učebnici *Zdravý životní styl* začíná kapitola o dospívání následujícím textem:

„Obvykle mezi 10. a 14. rokem přichází období, kdy chlapci mají pocit, že dívkám přestávají rozumět. Jsou poněkud zmateni některými změnami v jejich chování, nevědí, proč tomu tak je. Reagují většinou po svém. Trochu z povzdálí sledují, jak jsou jejich spolužačky – ještě včera ‚prima holky‘ – roztržité, stydlivé, mrzuté, někdy nafoukané, někdy uplakané, jindy bez příčiny rozesmáté. Chování děvčat, která mají před nimi spoustu tajností, jim připadá zvláštní až směšné. Dívky však už vědí své. Vstupují totiž jen o něco dříve do období dospívání. Co mohou kluci vědět o jejich nových starostech? A tak si někdy ani neuvědomují, že jejich spolužáci už také nejsou malí, a že je čekají v dospívání trochu jiné starosti.“

(Marádová 2000a: 85)

Učebnice opředla dívčí existenci řadou adjektiv, která z dívek dělají záhadné, nevypočitatelné a spíše nepříjemné bytosti, které je obtížné chápat. Chlapcům věnuje učebnice méně pozornosti a pouze konstatuje, že ani oni už nejsou malí a čekají je starosti. V konverzaci probíhající v hodině se však představa o charakteru pohlaví utvářela i sofistikovanějšími a podprahovějšími způsoby, než je přímočaré připisování vlastností mužům a ženám. V případě dívek docházelo k připisování negativních významů prostřednictvím mytizace jejich tělesnosti a prostřednictvím jejího vymezování opozity čistý/nečistý. Ukážeme si tento proces na dalších dvou odpovědích na otázky z anonymní listárny:

**Vyučující:** *Proč ženy nemůžou mít sex, když mají menstruaci? Asi jste pochopili děcka, když tady má se do ženy nebo při milostném, při milování se vsouvá muž ženě do vlastně do té pochvy svůj pohlavní orgán, svůj penis, tak aby, když žena krvácí, tak zkrátka je to takové nějaké, ne zrovna moc čisté, ne zrovna moc estetické a není to zrovna moc často ani příjemné, protože žena má při čistění*

dělohy, vlastně dochází k takovým stahům, ta žena může mít i velmi velké křeče, nebo ta dívka než ta děloha ze sebe jako setřepe tu starou sliznici nebo ty zbytky staré sliznice plus to neoplozené vajíčko, tak vlastně to je i bolestivé. Tak vlastně celý tady ten pohlavní orgán se snaží zbavit, se vyčistit, aby vlastně se mohl nachystat na další možné těhotenství, tak jak to činí každý měsíc, tak velice často je tady tohle bolestivé. Takže ona ta žena na ten sex, na nějaký milování vůbec nemá náladu a je to právě skutečně takové neestetické, jo. Může to být takové nepříjemné. Také z hygienických důvodů, žena v téhle době je háklivá na nejrůznější nečistoty a infekce. Takže raději se tohle nepraktikuje.

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

**Vyučující:** Proč máme panenskou blánu a kluci ne? [...] Takže když ta žena se ještě s nikým, říká se tomu milovala, takže když se ještě s nikým nemilovala, neměla žádný pohlavní styk, tak tady má u toho vchodu jako do té pochvy vlastně má takovou jakoby blanku. [...] Dokonce, co se týče té blanky, a říká se tomuto aktu, kdy muž takzvaně získá počestnost ženy, když je stále ještě panna, jestli je ještě čistá, takže vlastně když poruší panenství ženy, panenskou blánu, říká se tomu odborně deflorace, to znamená, že vlastně natrhne tu blánu. A dokonce jsou kultury, jsou národy, kde na tomhle doslova závisí budoucnost té dívky, na velikosti té díry a čím je menší, tím je to lepší, protože tím je větší šance, že bude krvácet, že dá důkaz toho, že opravdu je čistá a s nikým ještě nic neměla, protože dívky, které jaksi mají ten otvor větší a vlastně nekrvácí, tak vlastně nejsou schopné nijak dokázat, že s žádným mužem nic neměly, takže jsou přímo i takové národy, kde manžel, je sepsána smlouva o tu ženu, a ten manžel v případě, že po první svatební noci, je to vázáno na ten sňatek, po první svatební noci má pocit, že ta dívka ještě vlastně, že už s někým spala, protože nekrvácela při prvním milostném aktu, tak jakoby ji jde reklamovat za těmi rodiči: Ona není panna, tak to bacha, to pozor, my jsme se na něčem domluvili. A ta dívka může svatosvatě něco vysvětlovat, úplně cokoli, ale prostě jí nikdo nevěří, takže dokonce jsou ještě i jiné národy, které tohleto řeší ještě svým způsobem ještě vlastně hůř, a skutečně už tady dochází k nějakému násilí, že dívky, malé holčičky kolem desátého dvanáctého roku, teďka přesně nevím. Luci, je to tak nějak? [...] No někdy i v šesti letech. Doslova, doslova je tady, je tady zašijí. [...] Prostě zašijí všechny tady ty jakoby výstupky kůže dohromady a tím vlastně potom, když ten muž vlastně se chce vlastně, když chce zplodit potomka, když potom mají to první takzvaně to milování, tak je to pro tu dívku opravdu samozřejmě příšerné, protože vlastně dojde k natržení, ani potom nejdou k lékaři, aby jim to rozstříhl. Ne, skutečně je to podmíněno příšernou bolestí a především příšernou potupou pro ty mladé holky. Velice se to často činní za špatných hygienických podmínek, za příšerného křiku té dívky. A toto už je tak velice zaběhlé, že změnit to je velice náročné a těžké, ale naštěstí se už jiný civilizovaný svět právě na tohle téma snaží něco dělat a bavit se s těmi ženami, které mají další potomky, kteří vlastně mají ty své dívky už jako co by malé holky a snaží se jim to rozmlouvat, nicméně bohužel je to stále ta otázka takzvaně té prodejnosti té dívky na trhu toho sňatku, takže ony by se bez toho nevdaly.

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

Vyučující zcela nereflktovaně reprodukuje spojení menstruace s nečistotou a panenství s čistotou. Ačkoli by se mohlo zdát, že jevy jako menstruace nebo

panenství v naší současné kultuře nepředstavují žádné tabu a nejsou vnímány jako překážka plnohodnotného lidství, protože jsme např. bombardováni televizní reklamou na vložky a panenství dávno není předpokladem úspěšného sňatku, vidíme, že jejich propojení s archetypální představou o ženské čistotě či nečistotě stále nachází své uplatnění a vytěsňuje ženy do iracionální, temné sféry. Kromě toho je staví do pozice objektu, jehož čistota bude dle daných kritérií posuzována jinými, přičemž výsledek tohoto soudu je určující pro jejich celkovou společenskou pozici. Objektifikovaná tělesnost hraje tedy v případě dívek na rozdíl od chlapců zásadní roli, dívky jsou v roli posuzovaných a chlapci v roli jejich posuzovatelů.

Ačkoli je téma biologické reprodukce symbolicky připisováno ženám, může být uchopeno způsobem, který za femininní považovat nelze. Příběh oplození je diskursivními praktikami vyjmut z ženské zkušenosti a zasazen do pomyslné zkušenosti mužské. V součinnosti s maskulinními metaforami jsou i další praktiky, které z předpokládaně ženského tématu mohou udělat téma dívkám cizí. V následující podkapitole pojednám o způsobu, jakým tomuto procesu napomáhá humor.

### **Provokace a humor jako performance maskulinity**

Výše uvedené ukázky z debaty ve třídě odkazují k jednomu z nejčastějších způsobů, kterým se chlapci zapojovali do diskuse. Jejich projevy se odehrávaly na škále od vážných připomínek a komentářů, až k provokacím a snaze zesměšnit učitelku nebo někoho ze spolužáků a spolužaček. Dotaz na bolest hlavy v případě vzrušení, stejně jako informace o *honění* vhozená do anonymní listárny jsou právě takovým balancováním na hranici zesměšňování a provokace. Také tento druh humoru je součástí hradeb, které stráží diskurs před aktivním zapojením dívek. Vulgární humor a provokace jsou způsoby, kterými chlapci demonstrují maskulinitu v její vyhraněně drsnácké podobě. Epstein a Johnson upozorňují na fakt, že hodiny sexuální výchovy produkují obzvlášť tvrdé a homofobní performance maskulinity mladých mužů. Chlapci využívají hodiny sexuální výchovy jako prostor pro ostré uplatnění hyper-heterosexuálního výkonu, neboť sexuální výchova je místem par excellence, kde se mohou bezděčně vynořit strachy a nejistoty týkající se heterosexuality (1998: 182). Homofobie a performance tvrdé maskulinity pak slouží k podepření heterosexuální identity,

jejíž křehkost při hodinách sexuální výchovy vyplývá na povrch (Epstein, O'Flynn a Telford 2003: 63) a slouží k zastrašování a zesměšňování všech žáků ve třídě, kteří se s tímto modelem neidentifikují, ať již jde o gaye, či žáky, kteří volí alternativní způsob maskulinní identity. Humor jako jeden z prostředků udržování maskulinní dominance identifikovali také Kehily a Nayak, kteří popsali disciplinační účinky humoru praktikovaného chlapci ve školní třídě na genderové identity dětí v kolektivu. Uvádějí, že humor je využíván k ustavičnému předvádění „tvrdé“ maskulinity a jako prostředek potlačení strachu a nejistoty. Ustavené rituály humoru obsahují vtělení heterosexuality, přičemž disciplinační praktiky představují nástroje moci a působí utlačivě na ženy ve třídě, tj. na učitelky i spolužačky (2006: 144–145). Vulgární a sexualizovaný humor představuje hluk, který vylučuje ty, jež jsou potichu. Ruth Simpson a Patricia Lewis, které se zabývají genderovaností organizací z hlediska hlasu a vizibility, popisují exkluzivní účinky hluku takto:

„Ticho a hluk odkazují k otevřené a skryté genderované dominanci uvnitř organizací (Harlow et al. 1995). Hluk (který odpovídá převážně, ne však výhradně neomalené povaze mužských hlasů) vzniká v zasedacích místnostech a na schůzích, kde mužské hlasy získávají vrch [...] prostřednictvím zastrašovacího způsobu užití sexistického jazyka. [...] Hluk slouží k marginalizaci a exkluzi těch, ke kterým mluví (především žen). [...] Ženy často ztrácejí hlas, jsou-li konfrontovány s hlukem mužských hlasů v organizacích.“

(Simpson a Lewis 2007: 18)

Svou pervazivní povahou potom hlučný a zesměšňující způsob projevu některých chlapců znemožňuje vstup do symbolického prostoru diskuse dívkám, od kterých by zapojení se do této hry vyžadovalo performanci maskulinní identity hrubého zrna. To je pro ně nemožné. Buď proto, že takové chování nemají ve svém repertoáru, nebo, v případě, že by měly zdroje k tomu, aby se do této hry zapojily, by to pro ně bylo riskantní, neboť by mohla být zpochybněna buď jejich heterosexuální femininita nebo jejich „dobrá pověst“. Sexualita dívek a chlapců stále podléhá dvojímu standardu. Dívky se tak raději drží v debatách týkajících se sexuality stranou a varují se toho, aby zaujímaly aktivní sexuální roli, přestaly být bezmocnými a staly se mocnými. Pravidla hry jsou internalizována a tento proces nelze vnímat jako vědomé rozhodnutí, odehrává se spíše neuvědomovaně a automaticky.

Zde se opět ukazuje paralela mezi ženským genderem a pozicí dítěte. Ženy stejně jako děti si zaslouží v hierarchizovaném patriarchálním uspořádání ochranu, ta je však navázána na bezmocnost a nevinnost. Jak přesvědčivě ukázal Pierre Bourdieu<sup>66</sup> „rytířská ochrana“ slouží k tomu, aby byly ženy drženy stranou (2000: 57). Pokud by ženy vystupovaly jako mocné a sexuálně vědomé, nárok na ochranu ztrácejí a mohou být vnímány dokonce negativně.<sup>67</sup>

Emily Martin popsala stejné diskursivní praktiky v příbězích o vajíčku a spermiu. Vedle tradičního vyprávění o pasivním čekajícím vejci a aktivní soutěživé spermiu, našla také nové příběhy, v nichž už byla vejci přiznána aktivní role. Přesto však nedošlo k překonání kulturních stereotypů, protože aktivní ženský princip představoval nebezpečnou, agresivní sílu. Připomíná např. revidovaný model laboratoře Johns Hopkins, ve kterém se vajíčko ocitá v roli ženské agresorky, která zajme a spoutá spermiu svým lepkavým povrchem, podobně jako pavouk čekající na svou oběť uprostřed své pavučiny (Martin 1991). Diskurs tedy dává dívkám na výběr z těchto dvou rolí: pasivní, hodná a bezmocná, anebo aktivní, mocná a zlá.<sup>68</sup> Agresivita chlapců, diskursem značkováán jako soutěživost, je naopak vyžadována, neboť je potřebná pro realizaci jejich maskulinní identity, a je prezentována jako nezbytná hybná síla příběhu, jehož vyvrcholením je zplodění nového života.

Vyučující Pavla bojovala s vulgární provokací tak, že provokativní výroky přeformulovala do takové podoby, aby se týkaly tématu, který ona považuje za relevantní a bezpečný, tj. vracela diskusi zpět k prokreaci. Snažila se reagovat na provokace chlapců, jakoby to byly vážně míněné a zcela patřičné příspěvky do diskuse. Zároveň bylo patrné, že ve výuce opanovala většinu prostoru sama, aniž by dala možnost vyjádření žactvu, a to přesto, že původně chtěla hodiny sexuální výchovy postavit na diskusi. Šlo však o strategii, jak minimalizovat prostor pro chlapecké provokace: čím více dá prostoru dětem, tím je pravděpodobnější, že se diskuse dostane za tolerovatelné meze. Pavla nechtěla jít s chlapci do otevřeného boje, ale snažila se provokace neutralizovat. Tímto způsobem se jí dařilo vyhnout se situaci, že by se skutečně nechala vyprovokovat a na původce provokace by se rozzlobila. Kdyby vybuchla, znamenalo by to, že nastraženou minu klučičí

---

<sup>66</sup> Zde blíže viz strany 86-87.

<sup>67</sup> Jako například zlé královny a čarodějnice v pohádkách.

<sup>68</sup> Přičemž to druhé jsem při vyučování nezaznamenala.

provokace nezneškodnila, ale šlápla na ni, a tím by dopřála chlapcům pocit vítězství. Věnovala velké množství energie tomu, aby zachovala vážnou, klidnou a chápavou tvář, nezbytnou pro vytvoření prostoru důvěry a otevřenosti. Nebylo v silách vyučující, aby zastavila předvádění některých chlapců, a tím zvrátila hegemonně maskulinní charakter diskuse. Díky tomu však měli prostor pouze ti, kteří byli schopni performovat hegemonně maskulinní identitu. To znemožnilo zapojení do diskuse všem, kterým tento způsob komunikace nevyhovoval.

Výše jsem rozebrala mechanismy, které z diskuze na téma považované za ženské, dělají diskusi maskulinní, ve které se realizují pouze chlapci, a to jen ti, jejichž projevy lze označit za drsné. Jedním z těchto mechanismů je maskulinně metaforický diskurs, druhým využívání drsného humoru. Třetím důvodem, proč se dívky tak málo účastnily diskuse, jsou konsekvence výkladu zaměřeného na biologii. Dále se budu věnovat právě analýze tohoto aspektu.

### **Biologický výklad v sexuální výchově jako dívčí břemeno**

Dominantu sexuální výchovy tvoří popis biologických procesů a anatomie pohlavních orgánů. I sexuální výchova v mnou sledované třídě začala výkladem o anatomii pohlavních orgánů, ke které se posléze vyučující vracela v každé další hodině. Brožura *Čas proměn* i učebnice *Zdravý životní styl* dětem nabízí obrázek pohlavních orgánů s popisem, první úkol, který děti v hodině dostaly, bylo překreslit toto schéma na tabuli a do sešitu a naučit se vyjmenovávat jednotlivé části.

Biologie představuje pro vyučující bezpečný prostor, ve kterém se cítí mimo morální dilema obestírající diskusi na téma, co a jak žákyním a žákům říci, jaké hodnoty a normy dětem předat. Biologie reprezentuje objektivní vědu, o které vyučující věří, že je prostá morálních dilemat, protože (pouze) objektivně popisuje to, co existuje, popisuje biologické procesy odehrávající se v lidském těle. Avšak biologický popis je objektivně neutrální jen zdánlivě. Jak jsem společně s Martin ukázala výše, používá věda hodnotově zabarvené metafory. Zároveň může být její neutralita narušena cenzurou, tedy tím, že některé informace zůstanou neúplné nebo jsou zcela zamlčeny. Když se vyučující snažila odpovědět na otázku, proč mají dívky panenskou blánu a kluci ne,<sup>69</sup> chtěla dětem zakreslit do schématu

---

<sup>69</sup> Pro přesnou citaci viz strana 119.

místo, kde panenská blána je. Panenská blána nebyla vyznačena v žádné z učebnic, a tak vyučující chtěla znalosti systematicky doplnit, jistě i proto, aby získala čas při odpovědi na tuto nelehkou otázku. Nebyla si ale jistá, kam hymen zakreslit, a přišla se poradit za mnou do zadní lavice. Uvědomila jsem si, že ani já jsem se v průběhu svého vzdělávání na základní a střední škole tuto informaci nedozvěděla a nevím, kde přesně panenská blána je. Domnívala jsem se, že musí být hned na začátku pochvy, vyučující se to ale nezdálo a tak ji na tabuli zakreslila více dovnitř. Díky tomuto incidentu jsem si uvědomila, jak málo o ženském těle víme, přesto, že výuka klade na anatomii takový důraz. Informace, které jsou dětem už několik generací<sup>70</sup> předávány, se týkají jen faktů přímo souvisejících s oplodněním. Ženské tělo je stále zahaleno tajemstvím. Přispívá k tomu i fakt, že schéma, které nalezneme v učebnicích, i schéma, které děti kreslily na tabuli, bylo v případě mužských pohlavních orgánů vykresleno i s částí trupu, tudíž bylo všem jasné, kde se popisované orgány nacházejí. V případě ženského těla byly nakresleny jen orgány nacházející se uvnitř a nebylo vůbec zřejmé, kde tyto jednotlivé části v těle jsou, kontext těla chyběl. Podobně nejednoznačná je situace při pojmenovávání ženských a mužských pohlavních orgánů. Pro mužské pohlaví existuje jasný a jednoznačný název penis, u ženského pohlaví panuje nejasnost v tom, zda jde o vagínu, pochvu, v brožůře od Procter & Gamble se objevil název rodidla. V citaci na str. 116 vidíme, že se vyučující označení ženských pohlavních orgánů zcela vyhýbá a vystačí si s následujícím výrazem „...když ten pohlavní orgán, když ten šuldík, je zasunut někam asi **semka**.“<sup>71</sup>

Biologický výklad se také podílí na konstrukci normativní ženské biografie. K oplodnění, které je v podání učitelky Pavly pointou sexuality, dochází v těle ženy. Ta se pak v tomto příběhu stává automaticky matkou, z čehož vyplývá mnoho závazků a povinností. Už samotná proměna ženy v matku je vnímána jako závazek, a to i pro jedenáctileté dívky. Ty jsou již od útlého dětství disciplinovány velkým množstvím příkazů, jež jsou legitimizovány právě budoucím mateřstvím. To dokládá i situace z prvního školního dne, kdy se hovořilo především o pravidlech. Děti se seznamovaly s pravidly, které je třeba ve škole dodržovat. Jedním z bodů diskuse o řádu bylo pravidlo přezouvat se ve škole z bot do bačkor.

---

<sup>70</sup> Schéma výuky a biologický výklad prakticky kopírovaly to, co si ze své školní docházky pamatují já.

<sup>71</sup> Děkuji Ivo Možnému, který učinil tento postřeh při veřejné prezentaci mé práce.

Aby se zamezilo krádežím, neměly si děti nechávat bačkory v šatně, ale měly si přezůvky nosit každý den ráno z domu a odpoledne zase zpět. Často se stávalo, že si děti přezůvky zapomněly, popřípadě vyjadřovaly rezistenci vůči školnímu řádu tím, že si je záměrně nepřinesly nebo se do nich odmítaly přezouvat. I v těch případech se však musely vyzout z bot a děti bez bačkor musely zůstat ve škole jen v ponožkách. Vyučující vysvětlovala, že to není dobré, protože klukům často smrdí nohy a ponožky, a proto je třeba je schovat do bačkor. Pro dívčí přezouvání uvedla vyučující zcela jiný důvod. Dívky by neměly podle učitelky Pavly chodit naboso, protože „...holky budou chtít bejt do budoucna maminy, a mohly by se jim nastydnout vaječníky a nemusely by téma maminama tak snado bejt.“

V instrukci nezazněla obava o dívky samotné, ale o jejich vaječníky, které je třeba ochránit pro budoucí mateřství. Téma mateřství nebylo prezentováno jako aréna ženské síly a moci, ale jako svazující povinnost. Dívkám byla opakovaně připomínána zodpovědnost, kterou by jako budoucí matky měly mít. Tato a podobné příhody, v nichž vyučující odkazovala na budoucí mateřský úděl dívek, vytvářely představu o pomyslném ženském osudu, který je pro všechny dívky stejný. O chlapcích Pavla nikdy tímto způsobem nemluvila. Když mluvila o budoucnosti chlapců, nikdy nešlo o něco, co je s největší pravděpodobností všechny bez rozdílu v budoucnu čeká. Nic jako „budoucnost chlapců“ (např. jako otců) neexistovalo, existovala pouze individuální budoucnost každého jednotlivého chlapce. Ustavování normální ženské biografie je diskursivní praktikou, která do centra ženského osudu klade plození/mateřství. Takovýto způsob smýšlení a přístupu diskursivně omezuje svobodu uvažování dívek o vlastní budoucnosti.<sup>72</sup>

Podívejme se ještě detailněji do učebnice, kterou děti měly v předmětu rodinná výchova k dispozici. V učebnici *Rodinná výchova: Zdravý životní styl 2*, nalezneme kapitolu „Reprodukční zdraví“, která vztahuje téma schopnosti reprodukce opět pouze k dívkám a praví:

„Reprodukčním zdravím rozumíme schopnost ženy otěhotnět, donosit plod a porodit zdravé dítě. Aniž si to dospívající dívky uvědomují, tato stránka jejich

---

<sup>72</sup> Signifikantní je, že dívky jsou v tomto ohledu utvářeny jako skupina definovaná genderem, zatímco o chlapcích se mlčí. Rezonuje to s argumentem Beauvoir, že existuje jediné pohlaví, a tím jsou ženy. Muži nejsou reprezentanty pohlavnosti, ale neutrálního lidského bytí (1966: 9).

zdraví může být vážně ohrožena již v období dospívání, tj. v době, kdy by měla probíhat nerušená příprava organismu dívky na budoucí mateřství.“

(Marádová 2000b: 93)

Text zní naléhavě, mluví o *vážném* ohrožení, přitom však zůstává vágní. Nevysvětluje, co by si žákyně a žáci měli představit pod spojením „nerušená příprava organismu na budoucí mateřství“. Skrýt se pod tento imperativ mohou nejrůznější disciplinující nároky uvalené na dívčí a ženské životy. Takovým nárokem je kupříkladu sexuální zdrženlivost, vyžadovaná právě pouze od dívek. V oddílu této kapitoly, který nese název „Předčasné zahájení pohlavního života“, se dočteme:

„Organismus dospívajících dívek není vybaven ochranou proti pohlavním nemocem a proti mikrobiálním zánětům vnitřních pohlavních orgánů tak, jako u dospělé ženy. [...] V souvislosti s nižším věkem při zahájení pohlavního života má dívka zpravidla i větší počet sexuálních partnerů. To znamená ohrožení chorobami přenosnými pohlavním stykem včetně HIV. Proto se stává celosvětovým trendem odsunutí začátku pohlavního života.“

(Marádová 2000b: 95)

Tato podkapitola varuje dívky(!) před raným zahájením pohlavního života. Mylně naznačuje, že ve vyšším věku bude jejich imunitní systém lépe vybaven ochranou proti pohlavním nemocem, a do přímé souvislosti dává nízký věk a riziko pohlavních chorob, které potom způsobují neplodnost. Tato pasáž jasně nastoluje dvojí standard ženské a mužské sexuality. K předčasnému zahájení pohlavního života u chlapců se učebnice nevyjadřuje. Zahájení pohlavního života dívek mytizuje. Nedefinuje totiž, co ono předčasné zahájení je, dívka si na základě této informace nemůže být prakticky nikdy jistá, jestli je ještě brzy, nebo jestli už je vhodná doba. Zahájení pohlavního života a pohlavní život dívek a žen vůbec takto formulovaný text opřádá pocitem viny, nejistoty a strachu.

Již jedenáctileté dívky jsou posuzovány v první řadě jako (budoucí) matky, zodpovědné za reprodukci života, povinné chránit své reprodukční zdraví. Na jejich bedra je nereflektovaně přenášen společenský zájem o biologickou reprodukci, který je však prezentován jako jejich individuální zodpovědnost. Jejich sexualita, jak dokazuje text učebnice, ale i další oblasti života a chování, jak jsme viděli na příkladu s přezůvkami, se má podřídít pravidlům eliminujícím rizika ohrožující jejich budoucí rozmnožovací schopnosti. Zodpovědnost dívek

vůči reprodukční povinnosti je v hodinách i v používaných tiskových materiálech mnohokrát připomenuta. Sexualita je pro dívky rámována zodpovědností a mateřskými povinnostmi. Pro chlapce je v tomto podání reprodukce spojena se slastí – orgasmem. Zdravotní rizika jejich chování pro reprodukční zdraví nejsou rozebírána; pokud se vůbec mluví o jejich budoucí otcovské roli, neznamená to omezení pro jejich současné životy.

\*\*\*

Důraz na biologii a prokreaci má ještě další genderový aspekt, kterým je heteronormativita. Podívejme se na způsob, jakým byl zodpovězen další dotaz z anonymní listárny:

**vyučující:** [čte další dotaz z anonymní listárny] *Tak. Kdo je rychlejší udělanej, holky nebo kluci? Udělanej, co to může znamenat, přeložte mi to.*

**Jura:** *Kdo dřív bude mít ten pocit.*

**vyučující:** *Já si vzpomínám, jak to tady posledně Kuba hezky nazval. To je ten pocit, budeme ho nazývat tím správným jménem.*

**Jura:** *Orgasmus.*

**vyučující:** *Orgasmus, ano správně. To je ten pocit, kdy vlastně je, ššš, kdy vlastně je ta šance velká, že vznikne nový život, a proč bychom ze vzniku nového života neměli radost. To je opravdu jako k tomuto. Takže Oldo, chceš k tomu?*

**Olda:** *Kluci říkali, že prej v autoškole učili...*

**Bořek:** *Jo v autoškole. [smích]*

**Olda:** *...že prej v autoškole se učili a ten chlap onanoval.*

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

V této sekvenci transkriptu vidíme procesy, které již byly popsány výše. Původní otázka se týká rozdílů v prožívání sexuální rozkoše u mužů a u žen. Učitelka se snaží o přeformulování otázky ze slangových výrazů, které mohou znamenat pokus o provokaci, a chce, aby diskuse probíhala v seriózním duchu. Při přeformulovávání slangového *kdo je dřív udělanej* přejde k již dříve probíranému orgasmu a diskuse pokračuje po prošlapané cestě na téma reprodukce. Konverzace pokračuje dalším pokusem o provokaci.

V poslední ukázce zmínka o zrodu nového života působí skoro až jako jakási podprahová reklama. Učitelka od připomenutí toho, co je to orgasmus, jakoby bez souvislosti přeskakuje opět k heslu: Zrod nového života je zázrak. Tato diskursivní praktika konstituuje logiku rovnice „pohlavnost/sexualita = plození“ jako ještě samozřejmější, než když je vztah mezi sexualitou a plozením vysvětlován jako příčinná souvislost. Již vlastně není potřeba logického

zdůvodňování, protože toto spojení se stává všudypřítomnou, neviditelnou samozřejmostí, kterou není třeba nijak vysvětlovat. Praktiky neustálého připomínání, že sex slouží ke zplození nového života, obsahují heteronormativní předpoklad, že sexualita se odehrává mezi dvěma jedinci různého pohlaví. V oplození vajíčka spermií je spatřován smysl pohlavního aktu a sexuality vůbec. Jak připomíná Šmausová, v patriarchálním systému je to především prokreativní vyžadující heterosexuální vztahy, která je mechanismem reprodukce genderových nerovností a s nimi spojených individuálních identit (2004). I v této skutečnosti můžeme spatřovat jeden z důvodů, proč se nakonec diskuse o tzv. dívčím tématu stala diskusí vedenou chlapci.

Pozorujeme tedy, že v sexuální výchově byla nastolena heterosexuální totalita. Kromě několika zmínek o masturbaci se o žádném jiném sexuálním projevu, než je heterosexuální prokreativní styk, nemluvílo. Z rozhovorů s vyučující Pavlou vím, že zaujímal k homosexualitě liberální postoj, uváděla, že na homosexualitě nevidí nic špatného a má dokonce kamaráda, který je gay. Avšak ani ji nenapadlo v sexuální výchově o tomto tématu s dětmi mluvit. Absence určitých témat ve výuce je součástí skrytého kurikula a může být výmluvnější než cokoli vyřčeného. Kromě toho, ticho kolem tématu homosexuality nebylo v hodině sexuální výchovy absolutní. Zmínku o homosexualitě jsem našla v učebnici *Zdravý životní styl* (Marádová 2000). Pavla sice nepracovala v hodině přímo s tímto textem, ale děti ho měly k dispozici jako materiál k výuce. Krátký text o homosexualitě byl v této učebnici zařazen do kapitoly o sexuálních deviacích, a to na její konec, za definici nekrofilie. V textu věnovaném homosexualitě bylo sice uvedeno, že dnes již není považována za sexuální deviaci, avšak samo zařazení homosexuality do kapitoly o deviacích je symbolicky významné, zvláště pokud jde o jedinou zmínku o ní v průběhu celé výuky.<sup>73</sup> I kdyby se však o homosexualitě mluvílo, domnívám se, že by heteronormativní vyznění sexuální výchovy nebylo narušeno. A to právě proto, že sexualita byla během výuky konceptualizována jako prokreativní. I kdyby byla homosexualitasexualita tematizována, musela by v rámci tohoto prokreativního diskursu vyzníti vždy jako nepochopitelná deviace.

---

<sup>73</sup> V novějších německých učebnicích sexuální výchovy, které analyzovala Šmausová, figurovaly informace o homosexuálních vztazích dokonce před těmi o heterosexuálních vztazích (2004).

V této heteronormativní totalitě je tak nejen zpochybněna legitimita neheterosexuálních vztahů, ale dochází i k upevňování genderových nerovností a znevýhodňování žen a dívek. Adrienne Rich (1980) a další lesbické feministické teoretičky pomocí konceptu povinné prokreativní heterosexuality ukázaly, jak je nátlak na utváření heterosexuálních partnerských vztahů úzce spjat s ustavováním těchto intimních vztahů jako nerovných. Ženy jsou v nich konstruovány jako závislé a diskvalifikované z podílu na veřejném životě a moci, neboť svůj život ve jménu lásky (více či méně dobrovolně) obětují péči o děti, manžela a domácnost. Toto heterosexuální vztahování je neustále propagováno, odměňováno, a tím reprodukováno, zatímco alternativní způsoby existence, jako např. lesbická, jsou potlačovány, stigmatizovány a trestány.

Vyučující Pavla byla ve svých názorech na sexualitu liberální, ale neustálým vyzdvihováním reprodukční funkce sexuality se stával její výklad značně konzervativním. Neztotožňovala se s názorem, že sex patří pouze do manželství. Avšak tím, že ho tak silně spojovala s plozením, situovala ho pomyslně do dlouhodobého monogamního svazku dvou jedinců opačného pohlaví, kteří jsou schopni a ochotni starat se o dítě, což manželství nápadně připomíná. Hovořila o tom, že sex je vhodné nechat na dobu, kdy jsou lidé v situaci, že mohou mít z početí nového života radost. Tato představa o sexu pouze za účelem plození je prakticky totožná s těmi nejkonzervativnějšími ideály. Norma praktické prokreativní heterosexuality je novou formou normy morální, která je v méně sekulárních společnostech prosazována do sexuální výchovy církvemi.

Konzervativní diskurs konstituuje dívky jako ty, které se ve jménu lásky obětují. Ženská oběť je tichá a soukromá, nikoli hlučně hrdinská a veřejná, jako oběť mužská.<sup>74</sup> Primární propojení sexuality s reprodukcí představuje břemeno, které je vloženo na bedra dívkám, zatímco chlapcům zůstává volnost a svoboda. I v tom lze spatřovat jeden z důvodů, proč se dívky zapojovaly do debaty v hodinách sexuální výchovy tak málo. Stávající diskurs nenabízí dívkám mnoho možností pro vyjádření vlastního hlasu. Pokud diskurs akceptují, mají hrát part zodpovědných, a proto nerebelujících matek.<sup>75</sup> Pokud by zpochybnily

---

<sup>74</sup> Jak jsme to viděli např. v hrdinském příběhu o tom nejrychlejším a nejmrštnějším a jak to známe z pohádek o udatných princích.

<sup>75</sup> Umlčování dívčího hlasu souvisí také s otázkou sociální třídy. Je to v první řadě hlas bílých středostavovských dívek, který je umlčován, protože explicitní ženská sexualita je ohrožením především pro středostavovskou femininitu „slušných dívek“. Kdyby se dívky do hovoru na toto

zodpovědnost, která je od nich vyžadována, zpochybnila by samotnou podstatu celé výuky. Stály by nejen proti vyučující, ale musely by se vymezit vůči celému diskursu, který definuje smysl jejich života mateřskou rolí. Krom toho se tento diskurs prolíná s diskursem heterosexualizované romantiky a pomáhá dívkám definovat jejich snění o budoucnosti v monogamním, heterosexuálním a trvalém svazku. Naplnění tohoto svazku je korunováno zplozením dítěte, čímž se kruh uzavírá. Žádná z dívek v mnou sledované třídě nejevila známky toho, že by disponovala zdroji, které by jí zpochybnění těchto diskursů umožňovaly. Tedy alespoň ne v prostoru výuky v diskusi s vyučující, spolužačkami a spolužáky.

Heteronormativita, zaměření na reprodukci či preventivní vzbuzování strachu ze sexuality skládají dohromady logicky fungující diskurs, který přispívá k udržování statu quo genderového uspořádání. V rámci tohoto diskursu dochází k reprodukci femininních pozic jako podřízených a tichých a maskulinních pozic jako silných, dominujících a hlasitých.

### **Kdo za to může?**

Ukázala jsem, že heteronormativita, důraz na zodpovědnost, a to v první řadě zodpovědnost dívek, vyzdvihování rizik spojených se sexuálním životem, důraz na popis biologických procesů a maskulinní metafory vyřazovaly dívky z diskuse, protože nedávaly prostor pro jejich hlas. Když jsem tyto poznatky prezentovala na různých akademických fórech nebo při lektorování na seminářích o genderově citlivé výuce, publikum reagovalo velmi často obviňováním učitelky za to, že nedokázala dětem poskytnout dostatečně kvalitní výuku tohoto tématu.

V následujícím textu bych chtěla ukázat, že popsaný stav nelze považovat za individuální selhání učitelky, ale že jde o důsledek nastavení sociálních struktur. Výsledná podoba výuky sexuální výchovy je průsečíkem několika faktorů: diskursů, které se sexuality dotýkají, pozice učitelky v systému vzdělávání i její femininní pozice v genderovém uspořádání společnosti. Domnívám se, že za daných okolností udělala Pavla pro kvalitu výuky maximum. Zúčastnila se školení, přihlásila se do sebezkušenostního výcviku, o téma se zajímala a četla dostupnou populárně naučnou literaturu, v rámci možností aktivní a angažované

---

téma zapojily, riskují, že bude zpochybněna jejich dobrá pověst a dojde ke snížení jejich statusu. K tomuto tématu blíže viz případ Mariky v předchozí kapitole, strany 95-99.

učitelky a matky samoživitelky se snažila o reflexi vlastních zkušeností a jejich implementaci do toho, co s dětmi ve třídě probírala.

Na utváření obsahu konkrétní výuky v hodině se podílí celostátně regulované osnovy,<sup>76</sup> osnovy školy, dostupné učebnice a další výukové materiály, které fungují jako vodítka pro vyučující, i osobnost vyučujících (jejich znalosti, kvalifikace, přesvědčení apod.). Výuka odráží také obecnější diskursy popkultury, vědy, politiky atd. Různí vyučující v různých předmětech mísí tyto vlivy v různém poměru. Jak bylo řečeno výše, sexuální výchova jakožto součást rodinné výchovy dává jejich aktivitě a invenci obrovský prostor; mohou se téměř libovolně rozhodnout, čím ji naplní. Podobně je to např. i s výtvarnou výchovou. Sexuální výchova se však od výtvarné zásadně liší, neboť je i v českém sekularizovaném prostředí na rozdíl od výtvarné výchovy vnímána jako do značné míry kontroverzní.<sup>77</sup> To klade na vyučující vysoké nároky. Vyučující se musí vyrovnat s dilematem, co vše mohou dětem sdělit/naučit je. Zatímco v jiných předmětech je cíl jasný, čím více látky se zvládne probrat, tím lépe, v sexuální výchově se zdá, že je to spíše naopak. Pavla k tomuto tématu uvedla:

---

<sup>76</sup> Školství nyní prochází tzv. kurikulární reformou, přechází se na tzv. rámcové vzdělávací programy, které mají vytvořit mnohem volnější hranice toho, co se v konkrétní škole a třídě s dětmi právě probírá. Jde o určitá obecná doporučení, podle kterých si každá škola připraví svůj vlastní originální školní vzdělávací program šitý na míru. Teoreticky je tak vedení školy a vyučujícím samotným přiznána větší kompetence. Prakticky se však na mnohých školách nadále vyučuje podle školních osnov platných před kurikulární reformou, neboť ve školách chybí kapacita i know-how k vytvoření původních školních vzdělávacích programů.

<sup>77</sup> To, že sexuální výchova je i přes sekulární charakter české společnosti problematickým politikem, dokládá i situace na jedné další brněnské škole, kde jsem v březnu 2009 sbírala pro jednu ze svých přednášek materiály používané k sexuální výchově na základních školách. Setkala jsem se tam s učitelkou (ženou mezi čtyřicítkou a padesátkou), která jako jediná na této základní škole sexuální výchovu vyučuje. Ta uvedla, že ostatní kolegové a kolegyně vyučující rodinnou výchovu, biologii či občanskou výchovu toto téma ze svých hodin vyloučili. Nevědí, jak s ním zacházet. Šlo o školu v dobré brněnské čtvrti a podle této učitelky si rodiče občas chodí stěžovat, že nechtějí, aby se jejich děti ve škole bavily o sexu, a zejména např. o antikoncepci. Tato vyučující byla jediná, která byla ochotná se tohoto tématu ujmout. V přípravě na výuku byla velmi angažovaná, pracovala s velkým množstvím materiálů, které dle svých zkušeností a potřeb kompilovala tak, aby ušila každé třídě na míru vlastní program. Uvedla, že se zúčastnila také několika školení v Praze se známými sexuology, ale s úrovní těchto školení spokojená nebyla. Informace, které se tam dozvěděla, nebyly podle ní relevantní pro tak staré školáky a školačky, s jakými pracuje ona (od 11 let).

Nasazení a entuziasmus dotyčné učitelky jsou obdivuhodné. Zaráží mě však instituční rámec celé situace a domnívám se, že vyučující je vystavena riziku většímu, než možná sama tuší. Vedení školy umožnilo vyloučit téma rozmnožovací soustavy a sexuality z biologie, a koncentrovalo rizika konfliktu s konzervativně smýšlejícími rodiči na jednu jedinou osobu. Je otázka, co se stane v případě, že se mezi rodiči objeví někdo, koho sexuální výchova v jejím podání hodně pobouří, kdo si bude stěžovat a kdo bude kupříkladu usilovat o potrestání viníka. Postaví se škola, která tak ochotně umožnila zamlčet toto téma v jiných hodinách, za svou vyučující? Nebo jí třeba vedení školy strhne odměny, aby rodičům z dobrých rodin vyhovělo?

**vyučující:** *Ale říkali nám na tom školení, že není dobré brzy sexualizovat mládež, že prostě to fakt nejde. To je hrozně těžký to jako nespustit brzo, ale na druhé straně kdy je na to připravit? Kde najít míru, hranici? To je všechno o té míře, no tak, to víš, že mám pocit, že se pohybuju na velice tenkém ledě, velice tenkém, jo.*

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Pavla byla poučena autoritami, že sexualizovat znamená říci příliš mnoho, a to není dobré. Stejně názory jsem zaznamenala i u ostatních vyučujících z této základní školy, se kterými jsem se setkala např. při školním výletě, a také u vyučujících, které jsem potkala v rámci různých školení. Vyučující vyjadřovali obavy z toho, aby žactvu jednak nevnucovali informace o sexualitě, pro které by děti ještě nebyly zralé, a zároveň, aby jim neposkytovali sexuální výchovou návod k sexuálním experimentům. Vyučující musí udělat rozhodnutí, co je legitimní znalost, kterou může dětem předat, přičemž má k dispozici jen velmi mlhavá vodítka v podobě směrnic či dostupných výukových materiálů. Vyučující obvykle řeší toto dilema únikem do biologického výkladu.

I Pavla využívala biologii coby objektivní popisnou vědu, nejen jako morálně neutrální prostor, jak jsem ukázala výše; vedle toho plnila biologie ještě další funkci. Pavla jako žena zaujímala femininně genderovanou pozici, která je symbolicky spojena s nižší autoritou. Maskulinně genderovanou objektivní vědu pak využívala jako oporu své vlastní autority v očích žactva. To, co o životě a světě říká učitelka, může být mnohem snáze zpochybněno, než tvrzení, která mají punc vědeckých poznatků. Pro její autoritu představovaly ohrožení i neustálé provokace a zesměšňování ze strany některých chlapců. Někteří žáci rozehrávali při výuce sexuální výchovy představení drsnácké hypermaskulinity, jejíž součástí je využívání sexuality jako způsobu dehonestování dívek a žen. Účelem sexuálních nadávek a dalších vyhroceně vulgárních projevů zacílených na příslušnice ženského pohlaví je jakési jejich symbolické pošpinění. Nadávky, komentáře a provokace mají vyvolat pocit studu, který potvrdí podřízenou (femininní) pozici zahanbených a dominanci těch, kdo mají moc zahanbovat.

Valerie Walkerdine popsala situaci, v níž se chlapci snaží použít sexualizovanou vulgaritu jako zbraň v protiútku vůči učitelce, která jim přikázala, aby nezasahovali do hry jejich spolužačky. Chlapci pokřikovali na učitelku, aby se

vysvlékla a ukázala jim kalhotky a podprsenku. Učitelka se snažila jejich chování zarazit, ale nijak rázně je nepokárala, pouze jim opakovala, aby se svým hloupým chováním přestali (cit. dle Davies 2003: 81). Davies interpretovala tuto mírnou sankci jako důsledek skutečnosti, že sexualita projevovaná chlapci, a to i agresivním způsobem, je považována za „přirozený“ maskulinní projev, a nevzbuzuje tedy pocit, že by měla být nutně sankcionována (2003: 82). Domnívám se, že tato neochota učitelek vznést námitky proti agresivním sexualizovaným projevům chlapců souvisí také s faktem, že učitelky nechtějí hrát v takovéto konverzaci svou femininní úlohu, a proto aktivují instituční moc. Snaží se chlapce zastavit tím, že jim nepřiznají moc definovat situaci.

Podobně jako učitelka v britské škole, o které psala Walkerdine, se chovala i učitelka Pavla. Jak jsem popsala v podkapitole věnované sexualizovanému humoru, nereagovala Pavla na klučíčí provokace podrážděně, neuplatňovala autoritativní, ostře disciplinující praktiky, výhrůžky třídními důtkami, jak to dělala v případě zlobení při jiných hodinách, ale snažila se disciplinovat chlapce v diskusi tím, že provokace a vulgarity překládala do diskursu seriózních problémů, kterým je možné věnovat v sexuální výchově prostor. Pokud by se vyučující Pavla vůči vulgaritě narážek ohradila a provokatéra by se pokusila v dalších akcích důrazně zastavit, uznala by tím sílu a význam toho, co chlapci říkají. Popřípadě by se vystavila riziku, že její jednání bude označeno za prudérní a determinované strachem ze sexuality a pošpinění, čímž by opět uznala a připomněla svou (slabší, ohroženou) femininní pozici, neboť by kapitulovala ve svém úsilí mluvit o sexualitě dle svých možností co nejotevřeněji. Každá chlapecká provokace znamenala pro Pavlu problematickou situaci, ve které byla její moc v pozici učitelky ohrožena její femininní bezmocí. Zároveň jako liberální vyučující nechtěla tyto interakce smést ze stolu a vzbudit dojem cenzury. Učitelka v příhodě, kterou zaznamenala Walkerdine, odmítla chlapcům, kteří na ni útočili, vracet jejich výpady a pokoušela se ze situace dostat pasivní neúčastí v jejich hře. Učitelka Pavla se snažila zaštitit biologii (objektivní, mužsky genderovanou vědou) a převáděla provokace a narážky na seriózní problémy, pro které má věda nějaké vysvětlení. Vyučující se snažila vyváznout z problematické situace tím, že na sebe převzala roli komunikátorky vědy, která na rozdíl od femininní role zaštití její učitelskou autoritu. Mužsky genderovaná objektivní věda jí pomohla v diskusi

o sexualitě překonat femininní pozici, k jejímuž zvýznamnění docházelo v interakcích s chlapci, kteří se ji snažili vyprovokovat.<sup>78</sup>

Používání biologie jako jednoznačného nekomplikovaného příběhu o sexualitě souvisí také se společenským klimatem. Pokud by vyučující přistupovala k sexualitě tak, že by zpochybňovala jasně dané významy a funkce, pokud by vykládanou látku relativizovala a otvírala v diskusi možnost různorodých názorů a praktik, mohla by svou autoritu ohrozit. Děti jsou socializovány v prostředí, které si cení spíše jasných a jednoznačných vědeckých závěrů o objektivních faktech než zpochybňování a kritické rozpravy nad problémy. Pokud by se ukázalo, že učitelka nemá na otázky jednoznačnou odpověď, že nedokáže říci, jak věci jsou a proč tak jsou, mohlo by to v našem kulturním kontextu znamenat zpochybnění její legitimacy ve funkci vyučující, potvrzení jejího ženského genderu ve smyslu znalostní nekompetence, neschopnosti se jasně, pregnantně a logicky vyjadřovat. Nejde zdaleka jen o to, co a jak vyučující říká. Je třeba reflektovat i různé způsoby čtení jeho/jejích výpovědí; a pokud se vyučující pokusí o genderově citlivější výuku, může tím určitým způsobem ohrozit svou autoritu v rámci třídy. Případná snaha o proměnu podoby a charakteru vyučování je značně omezena kulturním kontextem.

Oblíbenost biologických vysvětlení může pramenit i z (nevědomé) obavy, že pokud by se dětem předestřel obraz společenských uspořádání, která by se opírala o méně pevné základy, než je evoluce a biologie, mohly by dojít k závěru, že normy nejsou absolutně determinovány, jejich dodržování není otázkou života a smrti a společnost může vypadat i úplně jinak, než vypadá, lze ji udělat jinou, lze ji měnit, lze dělat revoluci a začít třeba právě ve třídě. Protože chlapci a dívky v šesté třídě už vědí, že biologický argument je nediskutovatelný, nebudou proti němu nic namítat. Pokud by vyučující použila logiku konstruktivistického paradigmatu, byla by její práce s dětmi mnohem obtížnější, neboť její projev by nezapadal do logiky, kterou si děti už osvojily. Obtížně by se jí také předestíraly normy, které chce dětem vštípit, protože by za nimi nestál nezvratný důvod biologické podstaty, kterou se naučily vnímat jako neměnnou a která v jejich očích dělá požadavky učitelky na dodržování norem legitimními.

---

<sup>78</sup> To rezonuje s argumentem Flyvberga, který říká, že v demokratických společnostech je racionální argument jednou z mála forem moci, kterou mohou bezmocní stále vlastnit (1998: 229). Na druhé straně je právě takovýto způsob používání vědy jakožto nezpochybnitelné a nezpochybňované autority jedním z mechanismů zachovávání statu quo.

### **Zázrak zrození: Jak říci to, co diskurs skrývá**

Poststrukturalistické soustředění se na praktiky však umožňuje komplexnější analýzu a umožňuje vidět víc, než jen mechanismy reprodukce. Praktika, ačkoli se odehrává v rámci určité struktury a je touto strukturou formována, vždy zůstává do jisté míry otevřená. Praktika vychází ze struktury, která ji omezuje, ale zároveň se může otočit proti těmto omezením, může je posunout či rozvolnit. Tuto skutečnost ukázala i analýza sexuální výchovy. V následujícím textu ukážu, že ani diskurs nepředstavuje jednoznačnou totalitu, že není komplexním a neproblematickým rámcem, který lze považovat za zcela determinující význam sdělovaného, a tím i předurčující jednání a myšlení subjektů.

Analyticky inspirativní bývá vždy rozpor. Tak jako mě na začátku analýzy sexuální výchovy podnítil nesoulad mezi předpokládaným a viděným, tj. nesoulad mezi domněnkou, že sexuální výchova bude dívčí doménou, a pouze nepatrnou aktivitou dívek během její výuky, motivoval mě k další analýze nesoulad mezi tím, co a jak Pavla učila děti v hodinách rodinné výchovy, a tím, jak jsem Pavlu poznala mimo její učitelskou roli. Během školního roku jsem strávila s Pavlou mnoho hodin, a to nejen při vyučování. Setkaly jsme se také mimo školu v čajovně, navzájem jsme se navštívily. Během těchto setkání mimo školní prostředí jsme spolu vedly přátelské rozhovory nejen o její profesi a její třídě, ale i o soukromém životě, o vztazích. Pavla byla rozvedená a starala se o dvě děti. V soukromí se mnou zcela otevřeně mluvila i o svých sexuálních vztazích a z toho, jak o sexu hovořila v soukromí, jsem nabyla dojmu, že má k sexualitě i ke svému tělu velmi pozitivní vztah, je liberální a velmi otevřená. Zaráželo mě, proč tedy sexuální výchova v jejím podání vyznívá tak normativně, proč se každá diskuse vždycky nakonec stočí k plození, jako kdyby jiný než prokreativní sex neměl nárok na existenci. Z rozhovorů, které jsme spolu vedly, jsem pochopila, že chce, aby sexuální výchova vyzněla pozitivně, aby se jí podařilo žákům a žákyním zprostředkovat emocionální náboj, který vnímala jako důležitou součást sexuálního života. Jenže z přítomnosti v hodinách i při pozdějším pročítání transkriptů a terénních poznámek mi její výklad stále připadal svou prokreativní heteronormativitou značně konzervativní. Ten paradox mě zarážel. Proč je osoba s velmi liberálními názory, které realizuje ve svém soukromém životě, tak

konzervativní při výkladu ve škole?<sup>79</sup> Z Pavliných výpovědí bylo vidět, že o výuce hodně přemýšlí a chce dětem dát to nejlepší, předat jim nějaké pozitivní poselství. V rozhovoru, který jsme spolu vedly mimo výuku, k tomu uvedla:

**vyučující:** *Dneska maj informace z filmů, prostě je to všude kolem nich, jo. Ale teď' nějak poskládat to a zahrnout do jejich emoční zkušenosti, to prostě není práca. A teď' vlastně i já v té škole si uvědomuju, že mám dost malej prostor, však jsi to viděla sama, vlastně na to, říct jim racionálně, co se děje s tělem, jednoduše racionálně. A současně usadit je nějak emocionálně, aby to přijali, aby se s tím prostě srovnali, aby to brali, opravdu, že jo. Já to беру furt k tomu zázraku vzniku života, tak ještě aby si to vzali jako, že to je úžasný. Já jsem vlastně se hodlala tím zabývat, konkrétně s pochody menstruačními, fakt až kolem nějaké osmé, deváté, což je blbost, protože já to fakt musím popsat už teď'ka, jo, tělovědu mají až v osmičce jo. Ale já to, protože fakt tam jo, pohazují vložky nebo už v té šestce, tak to musím dát hodně dřív. Vlastně je to počítačová generace, takže oni mají všechno jako zkušenost přes počítače. Dneska máme hodně informace takové zjednodušené, okořeněné nějakýma srandičkama, vlastně je to jakoby, jak bych to řekla, možná i samozřejmě dobrý, je to. Tak prostě na to ta současná doba je dobrá, že ty děcka mají hodně podnětů, ale je třeba jim to dát dohromady. Takže někdy mám pocit, že i v těch děckách, právě pod vlivem různých těch bravíček a těhlenc těch všech věcí může vznikat i jako falešná jako iluze, a to se samozřejmě já jaksí snažím, zase těžko říct s jakým úspěchem, se snažím vlastně rozbourat. Že není žádněj blbec ten, kterej ve čtrnácti, patnácti není in [nemá zkušenost s pohlavním stykem – pozn. autorka]. [...]*

*Od šesté třídy jim tam pouštím tyhlenc ty filmy [dokumentární film o porodu – pozn. autorka]. To jsem dělala ve všech třídách, abych nějak jako komentovala to, co jsem třeba zrovna prožívala, nebo co jsem zrovna já chápala jako tu rodinku. Tak jako ty děcka jo, tam byla krev a to fakt jim z toho nebylo úplně dobře. Ale já jsem prostě strašně se chtěla, snažila jsem se to postavit do toho, jako že to je právě spíš o tom zázraku, a že to může jako šíleně vypadat, ale že tam je hlavně ta radost.*

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Příčinu výše zmíněného rozporu jsem následně identifikovala v možnostech dostupného diskursu, v tom, kam diskurs výklad směřoval, co umožňoval říci a co říci nedovoloval. Teoreticky, např. Stevi Jackson (1982), Sharon Lamb (2001), Michelle Fine (2002) nebo Louisa Allen (2006), které se sexuální výchovou zabývaly v anglosaském prostředí, upozornily na to, že v sexuální výchově na školách chybí tematizace touhy a erotiky, a to především té ženské. Touha a erotika jsou vnímány autoritami jako něco nežádoucího, něco, co může děti

<sup>79</sup> Vyloučila jsem že by šlo o pokrytectví, kdy by vyučující zatajila své názory proto, aby ve škole neriskovala, že se dostane do konfliktu s rodiči nebo s vedením.

„předčasně sexualizovat“ a dodat jim nevhodné informace, které by sex prezentovaly jako přitažlivý a dobrý a které by potom děti příliš brzy podněcovaly k tomu, aby začaly sexuálně experimentovat. Pavla mluvila během výuky o vzrušení a sexuální touze pouze ve spojení s mužskou sexualitou; dívčí sexualitu tematizovala kolem pojmů „obavy“ či „povinnosti“. Tím, jak byla sexualita prezentována dívkám se opět vracíme k problematice nevinného a nevědomého dětství a k otázce moci vědění. Informace, které jsou považované za vhodné pro děti a mládež, jsou především informace o rizicích sexuality. Dětská sexualita a především sexualita dospívajících má být ovládnuta prostřednictvím strachu z nemocí a nechtěného těhotenství. Sexuální výchova je i v České republice vnímána v první řadě jako prevence patologických jevů.<sup>80</sup> V učebnici *Rodinná výchova. Zdravý životní styl 2* je sexualitě věnováno 25 stran ze 115. Z toho více než polovina referuje o sexualitě v negativním kontextu rizik, nemocí, poruch a násilí.

V rozhovoru učitelka Pavla uvedla, že chtěla do svého výkladu zahrnout především emoce a mluvit o určitém kouzlu sexuality. Při výuce, ať začala mluvit z kteréhokoli konce, skončila vždy u zrození. Stejně tomu bylo i během cvičení, jehož cílem bylo podpořit pozitivní vztah dětí k vlastní pohlavnosti. Děti při tomto cvičení měly nahlas říci, zda jsou mužské či ženské pohlaví. Toto cvičení je mělo zbavit ostychu z vyslovování slova pohlaví.

**vyučující:** *Já když jsem to říkala v šesté A, tak se děcka u toho slovíčka pohlaví začali chechtat, když jsem to řekla poprvé, ale pak když to řekli několikrát, tak říkali, že už jim to nijak divný nepříjde. No vidíte, proto jsem chtěla, abysme si to pohlaví pěkně zopakovali, abychom věděli opravdu teda, že je to naprosto normální a zaplat' pánbůh za to, protože ta úžasná chvíle, kdy vznikne ze dvou lidí třetí, to je něco, z čeho je většina lidí úplně paf. Oldo, jaké seš pohlaví?*

**Olda:** *No kluk, ne?*

---

<sup>80</sup> Dokládají to výše zmíněné dokumenty MŠMT jako *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007*, kde je sexuální touha považována za stejně nebezpečnou jako drogy a alkohol, či dokument *Zdraví 21 – Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století*, ve kterém se o sexualitě mluví pouze v souvislosti s chorobami a sexuálním zneužíváním dětí.

**vyučující:** *Tak běž si sednout a pak se zeptáme. [...] Takže i páni doktoři, když se narodí mimino, jsou vždycky z něho strašně jako, strašně dojemně a mile dojatí a vykulení a i když třeba je to jejich denní chleba, protože jsou to porodníci, tak pořád v těch miminech si uvědomují. Alice! [vyučující napomíná] Oldíku, já ti ukážu, co řekneš. Ženské pohlaví?*

**Olda:** *No, já nejsu ženské.*

(Transkript audionahrávky, 15. listopadu 2005, hodina rodinné výchovy)

I toto cvičení využila vyučující jako možnost připomenutí, že pohlavnost se pojí v první řadě s plozením, zcela bez souvislosti s jejím původním záměrem cvičení. Podobná situace nastala v úvodu další hodiny, při rozdávání výukových pomůcek:

Začátek hodiny, učitelka přinesla do třídy krabici reklamních výukových balíčků od firmy Procter & Gamble, které obsahují vzorky vložek a informační brožurku *Čas proměn* ve dvou variantách, oranžové pro dívky, modré pro chlapce. Maruška je rozdává.

**vyučující:** *Takže oranžové, to bývá v těch balíčkách, tak je možné, že je tam objevíte... Maruško už se posad'. Pššš. Takže abychom, pššš, přestaňte teďka všechno studovat, abychom se trochu rozdělili v tom, že se naučíme u každého to říkat, ta úžasná věc, která vlastně se nazývá zrození nového člověka a zrození ze dvou... to je prostě zázrak. Vždycky je to zázrak. Dále si zopakujeme, kdo jsme jaké pohlaví. Ženské pohlaví.*

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

Domnívám se, že heteronormativní romantizující příběh o plození nového života poskytl Pavle opěrný bod pro její záměr zahrnout do výkladu i její vlastní pozitivní zkušenost sexuality, pro jejíž vyjádření jí ale diskurs nedával místo. Pokud se v jejím výkladu objevila přímá zmínka o rozkoši, slasti nebo touze, byla vždy napojena na mužskou zkušenost, jak jsme měli možnost vidět v ukázkách, nejčastěji na mužský orgasmus, popřípadě erekci. Odkazy na pozitivní prožívání sexuality ženami se ve výkladu neobjevily. Vyučující mluvila pouze o mužském orgasmu, který popisovala jako slastný zážitek. Slovo orgasmus se stejně tak objevilo v učebnici *Zdravý životní styl* i v brožuře *Čas proměn* pouze v pasážích věnovaných chlapcům, v souvislosti s popisem funkcí mužských pohlavních orgánů. Orgasmus dívek či žen učebnice nezmiňovala. Pokud se mluvilo o ženách a pohlavním styku, měl výklad nejčastěji negativní konotace, jak jsme viděli na úryvcích věnovaných sexu při menstruaci nebo problematice panenské blány. Zčásti lze hledat příčinu v tom, že otevřené pojmenování mužské sexuální rozkoše

není v rozporu s dominantními vzorci maskulinity, díky čemuž se o mužské slasti Pavle hovořilo snadno, z části v tom, že téma ženské rozkoše mohla Pavla vnímat jako příliš osobní, příliš odhalující. „Zázrak zrození“ pro ni představoval metaforu, pomocí které mohla vyjádřit i silný emocionální náboj sexuality, tak jak jej sama prožívala. Sama byla dvojnásobnou matkou, a porod a mateřství pro ni znamenaly velmi intenzivní pozitivní zkušenost, a když mluvila o „zázraku zrození“, pokoušela se tím dostat do výkladu onu dávku magična a pozitivní síly, kterou v sexualitě sama cítila. Měla pocit, že vědomosti, které mají její žáci a žákyně z časopisu *Bravo* a dalších podobných zdrojů, tuto intenzivně citovou stránku sexuality postrádají, a děti tak mohou vnímat sex pouze jako obyčejnou technicistní záležitost nebo soutěž o to, kdo je *in* a kdo ne. Preventivní aspekty sexuální výchovy považovala Pavla za důležité, ale sama viděla smysl sexuality v něčem jiném, sex pro ni byl prostorem k dobrodružství i k upevňování blízkosti, vnímala ho jako něco výjimečně důležitého a to chtěla dětem říci, jenže nevěděla jak. „Zázrak zrození“ představoval způsob, jak dostat do výkladu erotickou touhu, vzrušení, extázi, které může zažívat žena a o kterých si netroufla (neuměla) s dětmi otevřeně mluvit přímo, protože jí to dominantní diskurs nesexualizovaného dětství, dvojí standard sexuálního chování platný pro ženy a muže a represivní diskurs prevence neumožňoval. Kdykoli chtěla zdůraznit pozitivní stránku sexuality, využila metaforu „zázraku zrození“, ačkoli se v té chvíli o rození vůbec nemluvalo.

Vyučující si našla v dominujícím konzervativně normativním diskursu sexuální výchovy způsob, jakým mluvit o touze, vzrušení a extázi. Dostupné nástroje diskursu použila k jeho mírnému narušení tím, že se jeho vlastními nástroji pokusila sdělit zkušenost, kterou diskurs zamlčoval. Nekonečné připomínání „zázraku zrození“ mělo ovšem dvě strany. Na jedné straně magicky zabarvená metafora prokreace působila jako heteronormativní podprahová reklama přispívající k udržování statu quo. Na straně druhé poskytovala možnost, jak do výkladu dostat náboj erotické extáze. Analýza těchto diskursivních praktik ukazuje, že ačkoli diskurs směřuje aktérky a aktéry do určitých způsobů interakcí, přemýšlení o sobě či vyjadřování se, nejde o pouhou reprodukci. Právě prozkoumání případů rezistence může přispět k dekonstrukci reprodukce nerovností. Je třeba věnovat pozornost případům, které nezapadají do

stereotypního rámce, které se vymykají tradičním mechanismům reprodukce, a zvažovat možnosti jejich zvědomění a rozšíření.

### **Shrnutí**

Přes původní očekávání, že sexuální výchova bude dívčí záležitostí, se toto téma ukázalo být doménou chlapeckou. Pro diskurs sexuální výchovy je typické, že ponechává dívky v hodinách sexuální výchovy mimo dění a především jim nedává prostor pro zapojení do diskuse. Viděli jsme, že oblast symbolicky považovaná za ženskou se může v důsledku určitých diskursivních praktik stát oblastí, v níž se realizují spíše muži/chlapci. Paradoxně přesto, že se výuka týká dívčích těl a jejich předpokládané role při reprodukci, není v ní pro dívky jako subjekt místo, výuka nerezonuje s jejich zkušeností. Jejich těla zpředměťuje, a tím dívkám vymezuje podřadnou společenskou pozici úzce spjatou s jejich tělesností. Prostřednictvím diskursu jsou disciplinována jejich těla a omezovány jejich životy. Ženské biografie jsou normativně disciplinovány reprodukční funkcí a rámovány do soukromé sféry vymezené rodinou a normativní představou mateřství. Přesto, že by se mohlo zdát, že v důsledku zaměření na reprodukci a mateřství budou dívky v sexuální výchově hrát hlavní roli, ukazuje se, že dívčí/ženská role je prezentována jako pasivní; tato pasivita působí pro dívky v diskusi exkluzivně a výuka angažuje spíše chlapce.

Na vymezování genderovaných pozic dívek a chlapců ve výuce se podílí několik druhů diskursivních praktik, jejichž výsledkem je umlčování dívek.

- Použití maskulinních metafor a maskulinního jazyka,
- prokreativní heteronormativita odrážející dvojí standard sexuálního chování (mužská slast a ženská zodpovědnost),
- uplatňování sexualizovaného humoru jako performance maskulinity.

Genderové nerovnosti jsou reprodukovány subtilními mechanismy, které se vztahují nejen k rovině jednání individuů a k jejich identitám, ale odrážejí a zároveň utvářejí struktury, ve kterých individuum zaujímá určitou sociální pozici a realizuje svou existenci. Během školního vyučování dostávají žáci a žákyně mnohem více, než jen lekci z právě probírané látky daného předmětu;

prostřednictvím skrytého kurikula<sup>81</sup> dochází k reprodukci struktur a symbolických významů, tak zásadních právě pro genderové nerovnosti. Dívky a chlapci se učí nejen tomu, že rodičovství a reprodukce je úkolem dívčím, na úrovni skrytého kurikula navíc dochází k podpoře dívčí pasivity a reprodukci symbolické mytizace ženského těla.

Při analýze diskursu sexuální výchovy jsem však odhalila nejen praktiky reprodukcující gender, ale také praktiky určitého vychýlení z existujících struktur. Jedině nelze vnímat jako zcela determinovaného strukturami, praktika sice vychází ze struktury, která ji omezuje, ale zároveň se může z těchto struktur vychýlit, či dokonce otočit proti těmto omezením. Zpětně může tyto struktury podrývat či alespoň rozvolnit. Když učitelka Pavla mluvila o „zázraku zrození“, bylo to na jedné straně možné vnímat jako heteronormativní sdělení, zároveň ale šlo o snahu vnést do výkladu vlastní (ženskou) zkušenost a sdělit o sexu něco pozitivního, pro což jinak diskurs mnoho místa neposkytoval. Neodvážuji se nazvat tuto praktiku přímo subverzí, protože se domnívám, že její heteronormativní složka převládala nad nečekaným pokusem o zprostředkování libidinálního aspektu sexuality. Avšak domnívám se, že jde o svým způsobem pootevřené dveře pro snahy o změny v pedagogickém procesu zacílené na genderovou rovnost.

---

<sup>81</sup> O skrytém kurikulu blíže pojednávám v kapitole I. 3. v oddíle „Genderová reprodukce ve vzdělávání“, strana 42.

### **III. 4 Gender Fiction**

Kultura společnosti se skládá z toho, co člověk musí vědět nebo v co musí věřit, aby mohl jednat způsobem přijatelným pro ostatní (Goodenough in Geertz 2000: 21). Gender je možno také chápat jako znak, který má pro členy společnosti určitý význam, je zasazen do určitého kontextu a sítě dalších vztahů. Valerie Walkerdine tvrdí, že femininita a maskulinita jsou mocné fikce: získávají svůj význam ve fantazii, ale zároveň jsou žité jako fakta (1990). Práce o genderu a dětech by nebyla úplná, kdybych se nepokusila zjistit, jak právě děti rozumí genderu, co pro ně znamená být mužem nebo ženou. Za tímto účelem jsem s dětmi realizovala několik experimentů, v nichž jsem se snažila porozumět tomu, čím jsou ženy a muži v dětských představách, jak gender ve fantaziích dětí funguje, jak strukturuje jejich myšlení o světě i o nich samotných.

Tato práce si neklade za cíl předložit návod, jak s genderem ve výuce pracovat, nicméně má aplikační potenciál. Dvě předchozí kapitoly vycházely především z dat získaných při pozorování. Jejich cílem byla komplexní genderová analýza, která zohledňuje strukturní a situovanou povahu genderu. Usilovala jsem v ní dostat se za koncept rolí, který tvoří nejčastěji teoretický rámec toho, co je vnímáno jako genderově citlivá výchova, tj. předkládání nestereotypních vzorců, jako je žena profesionálka a nebo pečující muž.<sup>82</sup> Ukázala jsem, jakým způsobem gender ovlivňuje umísťování dětí na pozice sociální struktury, stává se součástí jejich jednání a strategií při dosahování cílů, popsala jsem, jak se gender reprodukuje v interakcích i prostřednictvím diskursu. Osoby, které působí na poli pedagogiky a které usilují o genderově senzitivní výuku, mohou tuto analýzu využít především jako inspiraci pro reflexi genderových vztahů v dětských kolektivech, se kterými sami pracují. Mnohé z toho, o čem píšu, jistě budou znát ze své vlastní praxe, neboť se jedná o jevy, které mají obecnější povahu, a genderový řád i sociální struktura společnosti, které tvoří rámec života jedinců, jsou nám společné; zároveň však každá školní třída, každá dívka a každý chlapec v ní, mají svoje specifika, a strategie uplatňování genderově citlivé výchovy mohou mít v různých kolektivech různý efekt. Proto nelze předložit jednoduchý univerzální návod, jak genderově citlivě učit, jak neblokovat děti genderovými

---

<sup>82</sup> Blíže viz teoretická kapitola, strany 45-48.

stereotypy, a zároveň zohlednit existující genderovou strukturu. Úsilí o genderově citlivou výuku znamená především zcitlivování samotných vyučujících, tak aby dokázali zahrnout do svého přístupu strukturní hledisko i pochopení pro individualitu a aby byli schopni evaluovat své vlastní strategie uplatňování genderové (i jiné) rovnosti – neboť jedině tak se jejich úsilí nestane kontraproduktivním. Stejně jako jsem se o to pokusila já, mohou vyučující zmapovat genderové vztahy ve třídě, přemýšlet o aliancích, které v kolektivu dětí vytváří, pátrat po kořenech genderovaných projevů konkrétních chlapců i dívek, a zhodnotit genderové aspekty vlastního výkladu na nejrozličnější témata. Kromě této evaluace vlastní práce mohou také vnést gender a genderové vztahy ve společnosti do výuky jako téma. Odlišnost této kapitoly spočívá právě v tom, že popsané aktivity mohou přímo využít i vyučující, kteří chtějí ve výuce otevřít genderovou diskusi.

Analýza této části práce vychází ze tří experimentů, tedy z dat, jejichž základem jsou výpovědi dětí vytvořené na zakázku přímo pro můj výzkum. Mým záměrem bylo zjistit pomocí těchto technik, jaké povědomí o genderu děti mají a jaké významy mu připisují. V prvním experimentu jsem vytvořila pro děti dotazník, ve kterém jsem se jich ptala na to, co považují za výhody a nevýhody bytí holkou nebo klukem a jak si představují, že by se jejich život změnil, pokud by se narodily jako opačné pohlaví. Druhý pracuje s fantaziemi dívek a chlapců na téma jejich budoucnosti. Třetí je inspirován výzkumem Bronwyn Davies, která četla dětem feministické pohádky a sledovala, jak děti s takovými příběhy pracují. Zdrojem analýzy však nejsou jen samotné dětské výpovědi, ať již písemné nebo výtvarné. Dětským výpovědím jsem měla větší možnost porozumět právě díky tomu, že jsem o dětech věděla mnohem více, než kolik toho o sobě při té které aktivitě samy prozradily. Díky tomu, že jsem znala kontext života jednotlivých dětí ve třídě, dávaly mi odpovědi hlubší smysl, a zároveň mnohdy potvrzovaly či dokreslovaly moje interpretace vyvozené z dat získaných pozorováním.

### **Kdybych byla kluk, kdybych byl holka**

V tomto experimentu jsem požádala děti, aby sepsaly, jaké výhody a jaké nevýhody má skutečnost, že je někdo holka nebo kluk, a poprosila jsem je, aby sepsaly krátký text na téma: Co by v mém životě bylo jinak, kdybych byla kluk? / Co by v mém životě bylo jinak, kdybych byl holka? Celkem odpovídalo devět

dívek a sedm chlapců. Odpovědi byly otevřené, děti měly za úkol napsat to, co je první napadne. O tématu jsme před zadáním nehovořili, pracovali jsme na něm při hodině hudební výchovy jedno páteční ráno, kdy jsem suplovala třídní učitelku Pavlu, která byla ten den na školení. Rozhodla jsem se nepoložit dětem otázku, co to znamená být mužem nebo ženou, neboť jsem se domnívala, že taková otázka by v nich mohla vzbudit nedůvěru vůči mně. Existence mužů a žen je v naší kultuře považována za samozřejmou a nezpochybnitelnou, proto není třeba o ní diskutovat ani přemýšlet. Obávala jsem se, že taková otázka by pro děti mohla být nesrozumitelná a absurdní. Anebo ještě spíš, že by zůstalo u kritéria, podle nějž dochází k zařazování novorozenců do pohlavních kategorií, tj. že by se mi dostalo pouze biologického vysvětlení, že ženy jsou ty, které mají vagínu, muži ti, kdo mají penis. K tomu, aby se mi podařilo zjistit něco i o sociálním rozměru genderových rozdílů tak, jak je vnímají děti, jsem využila to, co je často předmětem diskuse i v jejich kolektivu, a to soupeření mezi pohlavími. To je něco, co děti velmi dobře znají a co často řeší.<sup>83</sup> Domnívala jsem se, že se dozvím více, když se zeptám, co vnímají jako výhody a nevýhody jejich i opačného pohlaví a v čem je podle nich život žen a mužů odlišný.

Níže předkládám odpovědi na otázku, jaké výhody a nevýhody s sebou nese, pokud je člověk holka nebo kluk, a přepis fantazií na téma, jaký by byl život dětí, kdyby byly opačného pohlaví. Přepis textů psaných dětmi zachovává psaný projev i s pravopisnými chybami, originální diakritikou a rozlišením velkých a malých písmen. Za daty následuje analýza těchto výpovědí<sup>84</sup>.

## **Petra**<sup>85</sup>

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>nevýhody</b>                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- učitelé jim nadřezují</li> <li>- mívají někdy i lepší prospěch a někdy i lepší práci</li> <li>- myslí oběma půlkami mozku</li> <li>- můžou vypadat líp než kluci</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dělají ze sebe někdy víc než jsou</li> <li>- bývají namyšlené</li> <li>- rodí a mají menstruaci</li> <li>- musí se starat o celou domácnost</li> <li>- musí se chovat slušněji než kluci</li> </ul> |

<sup>83</sup> Viz diskuse na téma, zda víc zlobí holky nebo kluci, v kapitole III. 2, strany 77-78.

<sup>84</sup> Souhrn odpovědí viz tabulka v Příloze 2.

<sup>85</sup> Experimentu se vždy účastnily pouze děti, které v daný den byly ve škole přítomné, proto odpovědi některých dětí chybí. Celkem bylo ve třídě dvacet dva dětí, dvanáct dívek a deset chlapců.

| <b>výhody</b>                                                                                                                                              | <b>nevýhody</b>                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- hudbu poslouchaj spíš něco jako HIP HOP</li> <li>- holky jsou víc talentované na kreslení a jiné umění</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- u sexu je to bolí</li> <li>- jsou více citlivé</li> <li>- musí víc dbát na svoji krásu</li> </ul> |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>nevýhody</b>                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- nemusejí rodit a nemají menstruaci</li> <li>- jsou někdy lepší než holky v matematice</li> <li>- u sexu si užívají a nebolí je to</li> <li>- je pro ně víc určeno sportů</li> <li>- hudbu poslouchají spíš něco jako RAP</li> <li>- nemusí tak dbát na své tělo a obličej</li> <li>- jsou chováním (sranda, vtipy) líp než holky, které jsou namyšlené</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- mívají horší chování ve škole i venku</li> <li>- učitelé mají radši holky a zbytečně jim nadávají</li> <li>- jsou později v pubertě</li> <li>- myslí jen jednou půlkou mozku</li> <li>- mají na výletě méně oblečení než holky</li> </ul> |

*Kdybych se narodila jako kluk měla bych jiné jméno, měla bych jiné hračky a už od malička bych se chovala jinak. Teď bych se asi věnovala HIP HOPU. Měla bych víc volného času než teď. Chtěla bych asi pracovat jako veterinář. Měla bych větší průsery doma. Měla bych větší sílu než teď.*

## **Soňa**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>nevýhody</b>                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nenadává se moc sprostě</li> <li>• kamarádila bych se víc s klukama</li> <li>• učitelé nám nadržují</li> <li>• dostáváme spíš lepší známky</li> <li>• nemusím být kluk</li> <li>• poslouchala bych jinou hudbu</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• jmenovala bych se jinak</li> <li>• měla bych jiné pohlavní orgány</li> <li>• chodila bych do jiných kroužků</li> </ul> |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                                                                                                                                    | <b>nevýhody</b>                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nemusí rodit když je těhotný</li> <li>• že si vybírá holky podle krásy a ne podle př: zaměstnání</li> <li>• nemusí být holka</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nadávání sprostě</li> <li>• učitelé spíš nenadržují</li> <li>• dostávají horší známky</li> </ul> |

*Ze začátku bych dostala jiné jméno. Jmenovala bych se:.....Novotný. Dostala bych místo panenky autíčka. Měla bych: jiný vlasy, oči, povahu, hlas, slušnost, oblečení, věci, neslušnost, orgány. Vymýšlela bych různé naschvály. Huř bych se učila. Dostávala bych horší známky. V budoucnosti bych měla manželku a ne*

manžela. Měla bych jinou práci. Práci pro muže a ne pro ženu. Poslouchala bych spíš drsňáckou hudbu.

---

## **Marika**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                       | <b>nevýhody</b>                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| můžem se líčit<br>můžeme nosit šaty a sukně boty na podpatku<br>můžem nosit podprdu | menstruace<br>musím se česat<br>musíme brát antikoncepci<br>u holky se očekává, že bude hodná a kluci jsou zlobiví. musíme rodit. |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                           | <b>nevýhody</b>                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| nemusijou se česat. Nemusijou se snažit zbalit kluka<br>nemusijou rodit | musijou se holit<br>musijou nosit slipy<br>musijou čůrat ve stoji |

Kdybych byla kluk tak bych určitě měla ráda holky a jmenoval bych se Marian.  
Hrála bych si z autíčkama a z dráhou z motorkama.

---

## **Zuzka**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                                                                                                               | <b>nevýhody</b>                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - mám holčičí jméno<br>- holky se moc neperou<br>- někdy jsou holky hubenější než kluci<br>- nedostávají moc poznámek jak někteří kluci.<br>- nemluví tak sprostě jak kluci | - musí rodit<br>- musí se starat o domácnost<br>- musí se starat o manžela<br>- má menstruaci<br>- musí se hodně starat o obličej |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                                                                            | <b>nevýhody</b>                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - nemusí rodit<br>- nemají menstruaci<br>- někdy mívají lepší jméno než holky...<br>- nemusí tak moc dbát o svůj obličej | - měli by jsme jiný jméno<br>- kluci se hodně perou<br>- často mají špatný známky a poznámky<br>- kluci jsou víc sprostý než některý holky<br>- kluci jsou často posedlí počítačem<br>- kluci jsou často zlí a pořád někoho mlátí |

*Kdybych byla kluk, tak bych asi chodila na nějaký klučičí sport, měla bych jiný jméno a asi bych neměla moc dobrý známky. Byla bych bratr od mé sestry. Když jsem byla malá, asi bych měla jiné hračky. A možná bych měla hodně známek, kdybych byla kluk.*

---

## **Diana**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                             | <b>nevýhody</b>                                                                              |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| HOLKY SE MŮŽOU LÍČIT. NOSIT SUKNĚ A ŠATY. | RÁNO SE MUSÍM ČESAT. MENSTRUACE. OD HOLKY SE OČEKÁVÁ ŽE BUDOU HODNÝ HOLKY. HOLKY MUSÍ RODIT. |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                            | <b>nevýhody</b>                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A KLUCI NEMUSÍ TI VSTANOU A JDOU DO ŠKOLY. KLUCI NERODÍ. | NECHTĚLA BYCH BÝT KLUKEM PROTOŽE SE PEROU A ZLOBÍ. KLUCI SE MUSÍ HOLIT. KLUCI ČURAJ VE STOJE A KDYŽ TŘEBA JE BOLEJ NOHY. |

*Kdybych byla kluk tak bych se jmenovala asi Dan. A hrála bych si s autíčkama. Líbili by se mi holky.*

---

## **Alice**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                             | <b>nevýhody</b>                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nemusíme nabalovat kluky. Můžem se malovat oblékat lakovat nehty. Můžem provokovat kluky. | menstruace<br>porody<br>Když jdou na WC, tak se musí celé vyslíct. Kluci ne.<br>česat se!<br>dávat si pozor jestli nejseš špinavá.<br>Musíme si kupovat vložky.<br>OTĚHOTNĚNÍ! |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                                                                       | <b>nevýhody</b>                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| musí nabalit holky.<br>nemusí se česat.<br>nemají menstruaci<br>nerodí.<br>Když jdou na záchod tak se jen rozepnou. | jsou nadrženi<br>jsou vulgární<br>dělají ze sebe machry. |

| <b>výhody</b>            | <b>nevýhody</b> |
|--------------------------|-----------------|
| nemusí si kupovat vložky |                 |

*Musela bych balit holky. Neměla bych menstruaci. Měla bych jiný kamarády co mám teď. Neotěhotněla bych. Měla bych ráda auta. Nedělala bych nic holkám co dělají teď např. (házení koulí, pomlouvání, posmívání atd. škrčení jak Kubát). Nedělala bych machra, jak kluci dělají.*

---

## **Hanka**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                   | <b>nevýhody</b>                         |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| můžeme se líčit<br>oblékáme se jinak než kluci. | nemůžeme být nepořádné. máme menstruaci |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                   | <b>nevýhody</b>                            |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| mohou být nepořádní.<br>kluci nemají menstruaci | mluví sprostě – vulgarismus, jsou nadřzení |

*Neměla bych kamarádky a kamarády jaký mám teď.*

---

## **Magda**

### **Být holka**

| <b>výhody</b> | <b>nevýhody</b>                                                                                                      |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | holky se nemaj, že maj nachlazený močák! že maj menstruaci a nemůžou se koupat! že po porodu maj 6 týdnů menstruaci! |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                          | <b>nevýhody</b>                                                     |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Že nemaj menstruaci a můžou se koupat! | kluci se nemaj, že mají prostatu!<br>Kluci se nemaj, že maj sperma! |

*Že bych jsem dostala jméno RICHARD. Že by jsem pomlouvala s klukama holky a kamarádila jsem se s klukama víc a líb by jsem se učila. Měla by jsem hezčí věci a byla by jsem starší o pět let než teď měla by jsem větší pokoj  
V budoucnosti by jsem byla veterinář nebo doktor. NO PROSTĚ BY TO BYLO LEPŠÍ NEŽ TEĎ ASPOŇ SI TO MYSLÍM!*

---

## Marie

### **Být holka**

| <b>výhody</b>               | <b>nevýhody</b> |
|-----------------------------|-----------------|
| Holka je chytřejší než kluk | porod<br>mencky |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                           | <b>nevýhody</b>                                              |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| nemají mencky. nejsou blbí jsou veselí. | může si ho přicvaknout.<br>nasazování kondomu<br>nosit slipy |

---

*Kdybych se narodila klukem, dostala bych jiné jméno. Třeba*

## Emílie

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                                                                    | <b>nevýhody</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| V častých případech se líp učí, protože většina na tu školu kašlou a je jim to jedno. Holky mají ve většině případech víc zálib. | Musí se česat.  |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                  | <b>nevýhody</b>                                                                            |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nemusí se ráno česat. Vstanou a jdou do školy. | Bývají drzí, sprostí a neumí se učit (kašlou na to). Mají víc problémů. Prostě se hůř učí. |

*Kdybych byla kluk jmenovala bych se Jakub. Dostávala bych jiné hračky např. autíčka. Nevím jestli bych se dobře učila, ale ani nevím, jestli bych měla stejné záliby. Když jsem byla malá tak jsem chtěla být kovářem. Já nevím jakou bych měla povahu, co by mě bavilo. Povolání nevím, co bych chtěla být. V dětství bych chodila po venku.*

*Když jsem holka, tak jsem chytrá a dobře se učím. Od první třídy (vlastně aji ve školce) mám plný program. Hodně kroužků. Sice čím jsem starší tím mám méně zálib. Mám vybraných hodně povolání, ale už vím, že chci být herečka. Chodila jsem do dramaťáku, ale tento rok jsem přestala, protože mám hodně učení a hodně tréninků, ale na akvabely už taky nemám moc čas se učit. A už mě to moc nebaví. Tréninky jsou pětikrát týdně. Mám celkem hodně úspor, ale nemusím být bohatá. Mám moc ráda zvířata. Hlavně psy.*

---

## Olda

### **Být holka**

| <b>výhody</b>            | <b>nevýhody</b>                        |
|--------------------------|----------------------------------------|
| Dožívají se vyššího věku | bolest při porodu<br>Zavazejí jim kozi |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                 | <b>nevýhody</b>          |
|-------------------------------|--------------------------|
| Jsmo silný po tvrdém tréninku | Dožíváme se nižšího věku |

*Nechal bych se zabít, vyměnit si mozek do mužského těla a vyčistit si všechny ženské myšlenky.*

---

## Slávek

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                                                                                 | <b>nevýhody</b>                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| má prsa, myslí dvěma půlkami mozku, má dlouhé vlasy, nosí náušnice, jdou po nich kluci, přivedou na svět dítě, nezapomínají mají dobré známky | mají menstruaci, porod, musí nosit gumičky, piští, musí se chovat slušněji než kluci, musí si vzít antikoncepci |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                                                                                                                       | <b>nevýhody</b>                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| krátký vlasi (většinou), volnější spodňáry, lepší v hraní na počítači, lepší hlásky, hlubší hlas, lepší rapeři, lepší způsob balení holek, varlata, jsou odvážnější | větší nerváci, myslí jednou polovinou mozku, víc zlobí, moc čumí na telku, hůř se učí, sou méně chápající, nechaj se zatáhnout do průšvihů. |

*Jmenoval bych se Kylen, hrál bych si s holčičíma věcmi učil bych se.*

---

## Mirek

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                 | <b>nevýhody</b>                                                       |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Nikdo je nebyje že si můžou koupit vibrator ? | Zavazí joujím kozi<br>U holek je nevýhoda že si musijou holit bobra ? |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>            | <b>nevýhody</b>               |
|--------------------------|-------------------------------|
| že si mužem honit šulina | Zavzí jsou mě nedaří. Že když |

| <b>výhody</b>                | <b>nevýhody</b>       |
|------------------------------|-----------------------|
| Vemu si kondom a budu pichat | stoupne když nechcu ? |

*Kdybych byl holka měnoval bychse petra.*

---

## **Erik**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                              | <b>nevýhody</b> |
|--------------------------------------------|-----------------|
| Učitelé jim nadržují.<br>Nikdo je nemlátí. | Mají měsíčky.   |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                    | <b>nevýhody</b>                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Jsou udělaní rychlejš než holky. | Stoupne klukům šulin když nechce |

*Kdybych byl holka jmenoval bych se petra. Musel bych si koupit vibrátor.*

---

## **Vítek**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                                    | <b>nevýhody</b>                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Že mají jiný orgány<br>že všichni na tebe berou ohled<br>že je nikdo nezmlátí protože jsou slabí | že musí rodit<br>mají menstruaci<br>že se musí starat o děti<br>Že si nemůžou honit penis. |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                                            | <b>nevýhody</b>                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Že si nůžou hrát s penisem. Že nikdy nemusí absolvovat porod. A že nemusí mít menstruaci | Že při tom když se někdo dívá že si myslím, že jsou blázni. Že mě zavazí penis. |

*Jmenoval bych se Vítková kdybych byl sám tak bych dostal hodně věcí a dárků.  
Nevihodou že bych byl sám.*

---

## **Bořek**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                             | <b>nevýhody</b> |
|-------------------------------------------|-----------------|
| Nikdo je nebije!<br>Učitelé jim nadržují! | Mají měsíčky.   |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                    | <b>nevýhody</b>                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Jsme udělaní rychleji než holky. | Stoupne klukům péro když nechci. |

*Kdybych byl holka jmenoval bych se Alice. Kdybych byl holka nebavilo by mě si tam strkat vibrátor*

---

## **Jura**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                                                                                 | <b>nevýhody</b>                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| HUBENÉ, ROZUMNÉ, MŮŽOU ZNEŠKODNIT DÍTĚ V BŘICHU, VYBÍRAJ SI KLUKY SLUŠNÍ, HODNÍ MŮŽOU MÍT MATEŘSKOU DOVOLENOU – PRACUJÍ KLUCI | porod, víc se používá slovo Pl..., DLOUHO ROZČESÁVAJÍ VLASY, NOSÍ ŠATY, NOSÍ KALHOTKY, DLOUHÉ NEHTY, KRÁMY MAJÍ, SLABŠÍ, MUSÍ NOSIT PODPRSENKY, MAJÍ DLOUHÉ VLASY, POUŽÍVAJÍ ŘASENKU, POUŽÍVAJÍ RTĚNKU, DLOUHO SI SUŠÍ VLASY |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                                                                                                    | <b>nevýhody</b>             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| spermie, KRÁTKÉ VLASY, NEMŮŽOU RODIT, VARLATA, NEMAJÍ KRÁMY, NEMAJÍ DLOUHÉ NEHTY, NELAKUJÍ SE, NENOSÍ PODPRSENKY | MAJÍ VOUSY, PRACUJÍ, HLOUPÍ |

*Rozumný bych byl. Nosil bych šaty. Rodil bych.*

---

## **Kuba**

### **Být holka**

| <b>výhody</b>                                                | <b>nevýhody</b>                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| chytrost, slušnost – jen někdo kluci jim skoro všechno platí | musí si dlouho sušit vlasy, porod krámi, těhotenství, prsa, musí chodit za družičky, mají drahý šaty |

### **Být kluk**

| <b>výhody</b>                              | <b>nevýhody</b>                                |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Nemají krámi, nejsou těhotní, nemusí rodit | Zavazí jim VARLATA, musí holkám všechno platit |

### *Jinakost*

Podstatou dětských odpovědí na dotaz po rozdílnosti mezi bytím dívkou a bytím chlapcem byla v první řadě jinakost. Nejsouhrnněji to vyjadřuje odpověď Soni a Petry. Podle Soni by úplně všechno bylo jiné<sup>86</sup> – jméno, tělo (orgány), vzhled, chování, povaha, (ne)slušnost; Soňa by si hrála s jinými hračkami, poslouchala by jinou hudbu, měla jiné výsledky ve škole, v dospělosti měla jinou práci (práci pro muže) a místo manžela manželku. Ze Soniny odpovědi, stejně jako z odpovědí dalších dětí se dozvíme, jak moc věcí by bylo jinak; relativně málo však zjistíme o povaze těchto rozdílů. Signifikantní je část Soniny odpovědi týkající se práce. Odlišnost práce by spočívala v tom, že by nešlo o práci pro ženu, ale o práci pro muže. S touto charakteristikou si Soňa vystačí. Jde o definici kruhem – ženy charakterizuje ženskost a muže mužskost, ženy dělají ženské aktivity (sporty, práci) a vlastní ženské věci (hračky), muži mužské. To odpovídá i závěrům Kessler a McKenny, které byly pojednány v teoretické části práce (Kessler a McKenna 1987). Genderové atribuce se odehrávají na základě znaků definovaných kulturou jako mužské nebo ženské, přičemž atributované znaky mají význam pouze díky sociálně sdílené konstrukci procesu atribuce genderu. Odpověď, která se v tomto smyslu vymyká, je odpověď Emílie. Ta jediná zapochybovala o tom, že kdyby byla kluk, musel by se její život od základu změnit. Emílie napsala, že neví, jestli by se jinak učila a měla jiné záliby. K pochybnostem ji vede i její vlastní zkušenost – v dětství si přála být kovářem, což, jak by se dalo předpokládat, je spíše chlapecké přání. Z toho důvodu si Emílie myslí, že stejné přání by mohla vlastně mít, i kdyby se narodila jako kluk. Emílie takto překračuje genderová očekávání, ale činí to zcela jiným způsobem, než Magda, jejíž chování jsem popsala v kapitole III. 2. Magda respektuje genderový řád, v rámci kterého obdivuje mužskost a snaží se jí přiblížit. Emílie je na první pohled spíše typická dívka, příjemná, milá, pilná, nekonfliktní. Když jsem však poznala Emílii blíže, zjistila jsem, že narozdíl od Magdy pro ni gender není tak rigidní, gender pro ni neznamena neprostupnou hranici mezi mužským a ženským světem. To jí umožňuje být příjemnou, milou dívkou, která si však zároveň přeje být kovářem. Paradoxně tak Emílie představuje pro genderový řád

---

<sup>86</sup> Je pravda, že k jinakosti odkazovala i moje otázka. Až zpětně jsem si uvědomila, že méně suggestivní by bylo, kdybych se zeptala nejen na to, co by v jejich životě bylo jinak, ale i na to, co by v jejich životě zůstalo stejné.

mnohem subverzivnější element než na první pohled drsnácká Magda, a to právě díky tomu, že pro Magdu existuje mezi mužským a ženským rigidní rozdíl, kterému přikládá velkou důležitost a na jehož obranu se staví, pokud někdo nebo něco genderový systém nabourává.

### *Tělesnost a (hetero)sexualita*

Ve výčtu výhod a nevýhod bytí mužem nebo ženou se nejčastěji objevovaly odpovědi spjaté s tělesností, a to především v souvislosti s pohlavními orgány a jejich funkcemi. Překvapující je fakt, jak silně negativně je vnímáno ženské tělo a procesy v něm probíhající, a to jak dívkami tak chlapci. Za hlavní nevýhodu žen a dívek považovali dívky i chlapci fakt, že ženy menstrují a jsou to ony, kdo musí rodit. Tuto odpověď jsem dostala od drtivé většiny z nich. K tomu se přidávala různá omezení či povinnosti, které si děti s menstruací spojují, jako jsou nutnost nakupovat vložky nebo zákaz koupání, dále i mýty o ženském těle, jako například, že žena po porodu šest týdnů menstruje. Kolem menstruace a porodu vznikla ve třídě doslova morální panika. Po shlédnutí filmu o porodu prohlásilo několik dívek, že nikdy rodit nebudou, chlapci i dívky líčili film jako akční thriller se spoustou krve, ze kterého se jim udělalo špatně. Jak jsem ukázala v kapitole o sexuální výchově, byl porod svým způsobem ústřední, neustále se opakující téma, které učitelka Pavla při výuce připomínala. Připadalo mi, že její snaha vyličit porod jako něco krásného, radostného a až posvátného byla kontraproduktivní a podle toho, co děti napsaly do mých dotazníků, a o čem mluvily i o přestávkách, měla zcela opačný účinek. V jednom z rozhovorů jsem se jí na to zeptala a Pavla mi podala následující vysvětlení:

**vyučující:** *Ty děvka, když sedíme v té hodině, když mají možnost, že si můžou jakoby postěžovat, tak si to užijou, možná až moc jo. Takže oni, možná i to remcání takový jako jaký je tak obecně je zvykem, jakože pak jim to možná hodně chutná.*

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Pavla vnesla do mého porozumění odporu, který vyvolalo téma porodu ve třídě, nové světlo. Panika, která mezi dětmi panovala, nemusela být vztažena k porodu samotnému, ale byla součástí žákovské rezistence. Nelze tedy jednoznačně říci, že by výsledkem Pavlina působení byl pravý opak toho, co chtěla dosáhnout. Ať už

však byla panika okolo porodu a menstruace vyjádřením hrůzy z nich, anebo šlo dětem o to, užít si (respektive demonstrovat) pocit hrůzy jako takový (jako při sledování hororu) a vyjádřit tím rezistenci vůči učitelce, je signifikantní, že je to opět ženské tělo, co se v tomto procesu vyjednávání vztahu mezi vyučující a žactvem stává zprostředkujícím objektem. Ženské tělo zde opět nefiguruje jako subjekt, který něco prožívá, ale jako objekt, kterého je využíváno k mocenským bojům či k projevům rezistence. Mužské tělo tímto způsobem nikdy použito nebylo.

Mezi chlapeckými i dívčími odpověďmi se našly i takové, které vnímaly určité nevýhody mužského těla (musí čůrat ve stoje, překáží jim penis). Tato specifika ale nebyla vnímána tak démonicky, jako specifika těl ženských. Nikdy jsem ve třídě nezaznamenala, že by některé z dětí mluvilo o penisu jako něčem nechutném, co „je fuj“, co je hrozné, co je pro ně břemenem, zatímco menstruace a porod se v těchto souvislostech objevily v diskusích, narážkách nebo třeba provokacích mnohokrát. Samy dívky na své tělesnosti neshledávaly žádné výhody.

Na téma tělesnosti se nabaluje téma sexuality. Sexualita byla dívkami i chlapci zasazena do heterosexuálního rámce. Soňa, Marika, Diana a Alice ve svých textech na téma, co by bylo v jejich životě jinak, uvedly, že na rozdíl od současného stavu, by se jim líbily holky a měly by je za své partnerky. Je zajímavé, že žádný chlapec nenapsal, že by se mu líbili kluci. Domnívám se, že to je proto, že napsat něco podobného by pro kluky znamenalo ohrožení jejich pozice nařčením z homosexuality. Chlapecké odpovědi se od dívčích výrazně liší i v jiných ohledech. Již na první pohled jsou stručnější. Odpovědi Slávka, Vítka a Jury, se přes svou stručnost podobají odpovědím dívek, a to v tom, že se v první řadě snaží vážně odpovědět na moji otázku. Tři další odpovědi nejsou odpovědí na moji otázku (co by bylo jinak, kdybys byl holkou), Bořek, Erik a Mirek se nepokusili představit si, jak by se jim žilo jako dívkám, ale odpověď využili k maskulinnímu performování vlastní heterosexuality prostřednictvím sexuálně zabarvené narážky. Všichni tři napsali, že by se jmenovali tak, jak se jmenuje jejich momentální třídní favoritka, čímž vyjádřili zájem o ni. Odpověď Bořka a Erika o vibrátoru patří mezi sexuální provokace, kterým jsem se věnovala v kapitole o sexuální výchově. K těmto třem odpovědím můžeme připočítat i odpověď Oldy, který fantazii, do které jsem ho svým zadáním tlačila, zcela zamítl

a unikl z ní tím, že napsal, že by se nechal předělat zpět na muže. Zprvu jsem byla těmito chlapeckými odpověďmi zklamaná, ale při dalším přemýšlení mi došlo, že jsem vlastně odpověď na svou otázku dostala. Chtěla jsem vědět, co pro děti znamená gender, a šla jsem na to oklikou přes fantazii o tom, co by bylo jinak, pokud by se narodili jako příslušníci opačného pohlaví. Bořek, Erik a Mirek a v jistém smyslu i Olda mi sice nesdělili, co by bylo jinak, ale názorně předvedli, co pro ně znamená být chlapci. Být klukem znamená nekontaminovat se projevy ženskosti (zženštilosti) a performovat svou maskulinní heterosexualitu;<sup>87</sup> gender rovná se pro ně v první řadě sexualita. V tom se vlastně jejich odpovědi shodují s odpověďmi čtyř dívek, které uvedly, že rozdíl by spočíval v tom, že by se jim líbily holky, popřípadě, že by holky musely balit či by měly manžela. Domnívám se, že zmíněné odpovědi dokládají, že heterosexualita je v pojetí těchto dětí skutečně základním rysem genderu, což odpovídá teorii Judith Butler, která tvrdí, že genderový řád je legitimizován právě heterosexuální maticí, protože v jeho rámci jsou sociálně akceptovatelní jenom jedinci, u nichž je triáda pohlaví-gender-touha koherentní a stabilní (Butler 1990, slovensky 2003.)

### *Vzhled*

Druhým nejčastějším tématem v první části dotazníku byl u dívek i chlapců vzhled. Chlapci i dívky hodnotili dívky jako ty hezčí. Zatímco však u chlapců šlo o prosté konstatování, že dívky vypadají lépe, dívky podaly mnohem elaborovanější vysvětlení. Některé dívčí odpovědi popisovaly konkrétní způsoby zdobení a strojení, přičemž tyto odpovědi vyjadřovaly nikoli holý fakt, že dívky vypadají lépe, ale péči o vzhled popisovaly jako prostor pro zábavu, kreativitu a svým způsobem svobodu. V dívčích odpovědích bylo zároveň patrné, že dívky považují určité módní části odívání za atraktivní (například boty na podpatku) a že jejich nošení je pro ně určitou životní hodnotou, o kterou by byly ochuzeny, kdyby nebyly dívkami. Dostáváme se zde ovšem opět k problému ambivalence. Na jedné straně je péče o vzhled považována za pozitivní hodnotu, která přináší zábavu a svobodu. Na straně druhé je povinnost péče o vzhled uváděna

---

<sup>87</sup> V těchto odpovědích můžeme vidět souhru genderu a sociální třídy, performancí drsné maskulinity se potřebovali obrnit především tzv. ranaři, chlapci, jejichž školní výsledky nebyly nijak dobré, měli kázeňské problémy a pocházeli ze sociálně slabších rodin. Slávek a Jura patřili k elitě, Vítek k ní sice nepatřil, ale jak jsem ukázala v kapitole III. 2., v mnoha ohledech se vymykal genderovému řádu.

samotnými dívkami hned po menstruaci a porodu jako nejčastější nevýhoda a práce na zkrášlování a povinnost být krásná jsou vnímány jako břemeno.

Obsese ženským vzhledem odkazuje opět k problematice moci a ovládaného ženského těla. Ženské tělo je podrobena mnohem větší disciplinaci a dohledu než tělo mužské, a to jak z hlediska lékařského, tak z hlediska každodenních praktik. Problematikou ženského vzhledu se zabývala Sandra Lee Bartky, která rozpracovala Foucaultovu teorii pojmající tělo jako produkt diskursů a sociálních praktik. Bartky rozlišila tři druhy disciplinárních praktik: 1) praktiky vyrábějící tělo určitých rozměrů, 2) gesta a tělesné postoje a 3) dekorativní praktiky zaměřené na ustavení ženského těla jako ozdobného předmětu (1988: 64–65). Tyto praktiky činí ženská těla poslušnými a připisují jim nižší společenský status. Podle Bartky ženy internalizují společenský tlak na vlastní vzhled, stejně jako vězni v Benthamově Panopticonu internalizují neviditelného dozorce.

Podobně analyzuje disciplinaci ženských těl i Pierre Bourdieu. Ten popisuje ženské bytí jako bytí viděné (2000: 59–63), což je charakteristika, která ho ustavuje jako bytí podřízené bytí mužskému. Bourdieu říká:

„Tím, že mužská nadvláda dělá z žen symbolické předměty, jejichž bytí (*esse* [kurzíva originál]) je bytím viděným (*percipiti* [kurzíva originál]), staví je do situace permanentní fyzické nejistoty, či spíše symbolické závislosti: žena existuje především skrze – a pro – pohled těch druhých, neboli jako přístupná, přitažlivá a disponibilní věc.“

(Bourdieu 2000: 61)

V odpovědích dívek se ukázalo, že dívky tyto praktiky vykonávají mnohdy rády a těší se z jejich výsledku. Požadavek krásy modelkovského typu vyžadovaný od ženského těla je druhem symbolického násilí uplatňovaného na dívkách a ženách. Ty se sice cítí nepříjemně pod drobnohledem svého okolí i sebe samých, avšak uznávají správnost tohoto požadavku.

Zájem o módu nesignalizuje u dívek pouze konformitu s femininním habitem. Markéta Rybová (2001) z Pražské skupiny školní etnografie ukázala ve své studii *Holky 2000*, že móda se může stát pro dívky také výrazem sesterství, tj. výrazem kolektivní identity a solidarity mezi dívkami.

„Valérie: „Jinak jeden tejden se s holkama shodnem, že si vezmeme zvonáče a ostatní si vzaly šaty.“

MR: „A vony věděly, že si vezmete zvonáče? A proč to děláte, proč jdete takhle ve stejným?“

Valérie: „No pak se říká bláznivej zvonáčovej den a máme od kluků pokoj.“

MR: „Jo, že tím provokujete trošku i kluky s tím oblečením.“

Valérie: „A co jinýho?“ “

(Rybová 2001: 12)

Móda je tedy zdrojem „girls power“, vyjádřením dívčí síly, která díky deklaraci dívčí sounáležitosti dokáže zastrašit kluky a dát dívkám prostor, ve kterém existují samy pro sebe a mají *od kluků pokoj*. Oblékání znamená tedy na jedné straně podlehnutí mýtu krásy, který ovládá dívčí těla i mysli a disciplinuje je. Na druhé straně *bláznivej zvonáčovej den*, jak ho popsala Valérie ve výzkumu Rybové, a odpovědi dívek i chlapců v mém výzkumu signalizují, že móda znamená více, než jen vyhovění požadavku „líbit se“. Aktivizační potenciál hry s vlastním vzhledem a radost z ní jsou v případě žen zneužity jako formy symbolického násilí, které ženy vedou k tvrdé sebedisciplinaci, znejistění a devalvací dalších osobnostních kvalit. Jak již bylo řečeno výše, praktika, ačkoli vychází ze stávající struktury, jí není definitivně determinována a otvírá možnost proměny. Pro dívky je vzhled pozitivní hodnotou, prostřednictvím které mohou vyjádřit vlastní svobodu a sílu, a pokud je jim tento fakt vyučujícími vyvracen, přispívá to spíše ke snižování hodnot dívčích zájmů než k vymanění dívek z nároků, které na ně mýtus krásy klade. Spíše než odmítnout a znehodnocovat tento dívčí zájem je možné jej ve vzdělávacím procesu kreativně rozvíjet a posilovat v něm dívky nikoli jako objekty hodnocení ale jako subjekty, jako tvůrkyně sebe samých. Toho lze dosáhnout například v tvořivých dílnách s oděvy či šperky, kterých se účastní jak chlapci tak dívky, jako tvůrci i adresáti vyrobených předmětů. Význam, který dívky vzhledu v dotazníku přisoudily, stejně jako fakt, že jejich práce na svém image byla i některými chlapci klasifikována jako výhoda ženství, nasvědčují tomu, že dveře jsou tímto směrem pootevřené.

#### *Role/očekávání/ohledy/chování*

Nejsilněji se v dotazníku objevovaly odkazy k tělesnosti a vizualitě. Další početnou skupinu tvořily odpovědi vztahující se k očekávaným genderovým rolím. Děti v dotazníku popsaly rozdíly týkající se chování a charakteristik

spojovaných s dívkami a chlapci. Z odpovědí je zřejmé, že děti jasně vnímají, že ženy mají zastávat role spjaté s péčí rodinu (jít na mateřskou, starat se o manžela, starat se o děti) a chlapci se mají uplatnit ve sféře veřejné (musí pracovat). Hlavní nevýhodu bytí klukem a naopak výhodu bytí holkou spatřovali dívky i chlapci v tom, že dívky jsou vyvázány z „chlapského drsnáctví“, tj. jsou ušetřeny bitek či nemluví sprostě. Na to se pro dívky navazují, především z pohledu chlapců, výhody v podobě jistých ohledů, které jsou uplatňovány vůči dívkám (kluci za ně platí, všichni na ně berou ohled). Dívky jsou tedy vnímány jako ty, které jsou ochraňovány. Tato představa odkazuje k modelu rytířskosti, o kterém jsem blíže pojednala v kapitole III. 2. (viz strany 86-87). Ten přináší dívkám zmiňované ohledy, na druhé straně však jde o disciplinační mechanismus, který má formovat dívky tak, aby vyhověly nárokům středostavovské femininity. V této souvislosti je zajímavé, že dívky jsou také popisovány jako namyšlené, jako ty, které ze sebe dělají více, než jsou, tj. jsou vnímány jako dámy. Opět narážíme na téma ambivalence ženského genderu. Na jedné straně se dívky musí chovat jako dámy, aby mohly být rytířsky ochraňovány, na straně druhé je vyhovění těmto požadavkům posuzováno negativně jako namyšlenost.

V dětských odpovědích se často objevuje sloveso *muset*, za výhodu či nevýhodu daného genderu je považováno to, co holky nebo kluci *musejí*, popřípadě *nemusejí*. Ačkoli ve svých odpovědích popsaly děti, jací kluci a holky *jsou* (esenciální gender), výpovědi o tom, co jako kluci nebo holky *musejí*, odkazují výrazně k pocíťovaným společenským tlakům. Charakterizování genderových odlišností pomocí slovesa *muset* (nikoli *být*) bylo ve výpovědích dětí užito častěji než v promluvách vyučující, jejíž výpovědi byly výrazněji rámovány představou o esenciální genderové rozdílnosti.<sup>88</sup> Kateřina Zábrodská, která identifikovala diskurs esenciálního genderu jako jednu z praktik ustavování genderové identity, popsala tento diskurs jako nástroj genderové reprodukce a stvrzování genderových nerovností, které legitimizuje odkazy na jejich přirozenost (Zábrodská 2009: 100). Jak jsem ukázala v předchozích dvou kapitolách, je tato legitimizace odkazem na přirozenost součástí toho, co vyučující dětem při výuce předává. Domnívám se, že dětské používání slovesa *muset* svědčí o tom, že děti cítí spíše společenský tlak než nějaké vnitřní puzení k tomu, aby se určitým

---

<sup>88</sup> Vzpomeňme například na rozhovor o podstatě dívčího a chlapeckého zlobení a ráz třídy určený tím, jestli v něm dominují dívky nebo chlapci, viz kapitola III.2, strany 83-84.

způsobem chovaly. Nechtějí zpochybnit dominující genderový řád, protože tím by riskovaly zpochybnění vlastní pozice v jeho rámci a velmi pravděpodobně vyloučení z kolektivu, staly by se divnými (queer), avšak zároveň cítí určitou nespravedlnost v tom, že ony samy něco *musí* jen proto, že *jsou* holkami nebo kluky. Je pravděpodobné, že tento tlak sílí s jejich vstupem do puberty a s přerodem z chlapce / dívky v muže / ženu, a se zvyšující se frekvencí navazování heterosexuálních vztahů. Sloveso *muset* vyjadřovalo disciplinaci, kterou pociťovali ve zvýšené míře právě proto, že v pubertě toužili po dospělosti, dospělé identitě, která je výrazně genderovaná (viz kapitola III. 2, strany 87-95). V rovině ideologické, ve smyslu utváření světového názoru, jsou však děti konfrontovány nikoli s tématy sociální kontroly a se sociální reprodukcí, ale právě s logikou přirozenosti. Jiný explanační rámec se jim nenabízí, proto předpokládám, že ve vyšším věku by se u nich stále více vytrácelo normativní sloveso *muset*, které by bylo nahrazováno esenciálním slovesem *být*, tak jak tomu bylo u učitelky Pavly.

#### *Schopnosti uplatňované ve škole*

S genderovými rolemi souvisí i očekávané studijní výsledky. Velmi častou odpovědí dívek i chlapců bylo, že dívky se lépe učí, mají lepší známky, nemají tolik průšvihů a nedostávají tolik poznámek. Zajímavé je, že i chlapci jako Jura a Slávek, kteří měli velmi dobré známky a neměli na svém kontě žádné kázeňské delikty, ve svých odpovědích uvedli, že Jura by *byl rozumnější* a Slávek by *se* (více/lépe?) *učil*. Školní výsledky Jury i Slávka byly lepší než školní výsledky většiny dívek ve třídě, stejně jako výsledky některých dívek, které napsaly, že by se učily hůř, kdyby byly chlapci, byly horší než výsledky mnohých chlapců. Zde vidíme, že genderové stereotypy a očekávání jsou silnější než vlastní zkušenost. Přesvědčení, že dívky se lépe učí a mají lepší známky, zastávají i hodní a úspěšní chlapci a dívky se špatnými známkami. Tato víra je udržována mimo jiné prostřednictvím výběru vhodných příkladů ke srovnání. Mohli jsme to vidět v konverzaci mezi Kubou a vyučující Pavlou, kdy Kuba uvedl, že být holkou má některé výhody, např. to, že by se lépe učil. Když mu Pavla namítla, že některé dívky, třeba Marika, se rozhodně lépe neučí, a nabourala tím jeho genderové přesvědčení, vypomohl si Kuba tím, že Mariku zavrhl jako špatný příklad pro srovnání, a vyjádřil tím další z genderových očekávání, a to že „skutečná“ dívka

rovná se „slušná“ dívka. Dobré či špatné studijní výsledky a kázeňské poklesky jsou tedy součástí genderové identity. Výpovědi chlapců i dívek jsou opět příkladem práce na zachování kategorie. Ačkoli realita v dané třídě může být odlišná, kategorie zůstává smysluplná a pracují s ní jak vyučující, tak děti.

Dvě dívky uvedly, že být chlapci, měly by více svobody. Petra napsala, že *by měla více volného času*, než má teď, a Emílie napsala, že *by chodila po venku*. Domnívám se, že není náhoda, že tuto odpověď uvedly dvě dívky s nejlepšími studijními výsledky a s úspěchy i v mimoškolních aktivitách (Petra – přebornice v aerobiku, Emílie – akvabely, dramatický kroužek), které vyplňovaly prakticky všechny jejich volný čas. Nadané dívky, které mají relativně vysoké ambice, si jsou vědomy toho, že pokud chtějí své ambice naplnit, nestačí, aby byly dobré, ale je třeba, aby byly výborné. Jak jsem zmínila již v teoretické části, jsou to právě chytré a ambiciózní dívky, které se cítí pod velkým tlakem a které se obávají, že selžou a že jednorázové selhání bude znamenat konec jejich studijní kariéry. Pochybení by totiž mohlo být interpretováno jako moment dosažení jejich vlastního limitu. V hodnocení intelektuálních výkonů chlapců a dívek platí dvojitý metr, vyučující věří, že dívky pracují na maximum, zatímco chlapci ještě nedozráli, a teprve ve vyšším věku u nich dojde ke zlomu, kdy si uvědomí, o co jim v životě jde, a začnou na dosažení svých cílů tvrdě pracovat. Vyučující a často i rodiče mají za to, že chlapci v pozdějším věku dívky nejen doženou, ale i předeženou.<sup>89</sup> Nadané dívky, které to chtějí někam dotáhnout, tak čelí velkému tlaku a podrobují se ztřeštěné disciplíně. Domnívám se, že Petra a Emílie ve svých odpovědích vyjádřily pocit, že kdyby byly chlapci, mohly by si zachovat své vysoké ambice, aniž by na sobě tak tvrdě pracovaly, a tudíž by měly více volného času a namísto kroužků by si jen tak mohly *chodit po venku*.<sup>90</sup>

### *Hierarchie genderu*

Dvě z odpovědí akcentují hierarchický aspekt genderu. Olda zcela odmítl představu, že by snad mohl být holčkou, a uvedl, že by se okamžitě nechal přeoperovat. Představa, že by mohl být ženou se pro něj rovnala hororu. S podobnou nevolí pohlížela na bytí ženou i Magda. Vzpomeneme-li si na její

<sup>89</sup> Tyto zkušenosti mladých žen popsala např. Mareike Herrmann (2000) a zaznamenala jsem i ve svém magisterském výzkumu (Jarkovská 2003).

<sup>90</sup> Součástí této fantazie je také symbolické rozdělení – ženy uvnitř, muži venku. Viz též kapitola III. 2, strana 86.

projevy popsané v kapitole III. 2., její odpověď nás nepřekvapí. Magda věří, že kdyby byla klukem, bylo by v jejím životě všechno lepší. Měla by hezčí věci i větší pokoj; zajímavé je, že napsala, že by byla starší a lépe se učila. V části kapitoly III. 2., kde jsem se věnovala věku jsem ukázala, že vyšší věk děti i dospělí spojují s větší svobodou a nezávislostí a pro děti je vyšší věk vytouženým stavem. Do Magdiny odpovědi se promítá frustrace ze skutečnosti, že je dívkou a že není starší. Oba dva tyto fakty ji staví v hierarchii, kterou sama zná a uznává, na nízkou příčku a ona v nich vidí příčinu všeho, co se jí na jejím životě nelíbí. Jako jediná ze třídy uvedla, že by se jako kluk lépe učila. V kapitole III. 2. jsem ukázala, že Magda si byla velmi dobře vědoma pravidel genderového řádu, který hájila, pokud se jí zdálo, že by mohl být narušen. V této odpovědi však popřela stereotyp, který zastávaly všechny ostatní děti. Domnívám se, že je to proto, že chtěla vyjádřit, že být kluk je prostě ve všech ohledech lepší a že kluci jsou v jejích očích i chytrější. Magda uvedla, že by se kamarádila s kluky a pomlouvala by s nimi holky. Podle toho, co jsem ve třídě viděla, se Magda s kluky velmi kamarádila i jako dívka, avšak z této odpovědi lze vyčíst, že vnímala svou pohlavní příslušnost jako bariéru toho, aby se mohla skutečně cítit jedním z nich, tak jak o tom snila.

### **Až mi bude třicet**

Fantazijní imaginace jsou běžnou praktikou využívanou při vyučování. Pokusila jsem se v experimentu nazvaném „Až mi bude třicet“ podívat se na fantazie dětí o jejich budoucích životech. Tento imaginativní experiment spočíval v tom, že jsem požádala děti ve třídě, aby si představily, že je jim třicet let a ocitly se na školním srazu. Mnoho let neviděly své spolužáky a spolužačky a nyní jim chtějí sdělit, jak se jim žije. Děti měly nakreslit obrázek, který by představoval fotografii, kterou by ze svého života chtěly ukázat svým přátelům na srazu, a zároveň měly na zadní stranu obrázku napsat něco o sobě. Níže následuje transkript textů, které děti napsaly.

#### *Alice*

*Je mi 39 let. Jmenuji se Alice Matulová můj manžel pracuje jako právník. Mám syna ROSTISLAVA. Je milý a učí se na střední škole. Přihlásil se do VYVOLENÝCH. Bydlíme ve vyle v Praze. Máme tři auta. Manžel má BMW. Syn má PORSE. Já mám NISSAN 350Z. Máme tři psy jeden se jmenuje ALKA, REX,*

BEN. O prázdninách jsme jeli na Havay. Manžel to vše zaplatil. I za psy. A s mojí kámoškou DIANOU. Toto je foto z letních prázdnin na Havay.

Diana

Je mi 39 let, mám návrhářskou firmu se svým bratrancem která se jmenuje JIDI [Jindra + Diana – pozn. autorka]. Jsem bohatá. Bydlím v Praze se svým manželem a dcerou Monikou. Naše firma je velmi úspěšná. Svoji dceru jsem přihlásila do reality show VYVOLENÍ. Já, moje dcera a moje kamarádka Alice a její syn Rost'a jsme jeli na Hawai, kterou nám zaplatili manželé. Monika má taky psa rotwajlera. Toto je foto z letních prázdnin na Hawai.

Soňa

Můj životopis. Je mi 39 let. Jmenuji se Soňa Milileová. jsem bohatá a bydlím ve vile s mojí dcerou Monikou a ta je v Pubertě. Je to fičák a to každopádně. S mím manželem jsem se rozvedla už když se Monika narodila. pracuji v bance, kde mám kancelář a vyhrála jsem ty peníze v loterii. Obě dvě máme ferari. Jsem zasnoubená s Jindřichem Hovorkou. Brzy se budeme brát, takže se budu jmenovat Soňa Hovorková. Monice je 19 let. Moje dcera Monika se kamarádí s Monikou a ta se přihlásila do VYVOLENÝCH a Rostislav se tam také přihlásil. Ve VYVOLENÝCH se Rost'a s Monikou zase potkali a začala pravá reality show.

Emílie

Jmenuji se Emílie a je mi 30 let. Já nejsem bohatá ani chudá, ale normální občan české republika. Mé povolání je spisovatelka nebo režisérka nebo herečka a nebo také máme se sestřenicí, bratrancem a sestrou firmu, která natáčí filmy a seriály. Máme psa Bena a dva kocoury Bonifáce a Serváce. Mám manžela a dceru Šárku.

Zuzka

Je mi 27 let. Bydlím v Olšanech. Mám 13 koní a jezdím parkuru. Mám tři psy, dvě kočky a jednoho králíka. Mám jedno dítě. je to holka a má 2 roky. Bydlím v rodinném domě. Jedna klisna má hříbě. Moje dítě se jmenuje Monika. Když vyhraju v parkuru, tak dostanu 20 000,- Kč. Vyhrála jsem už hodně závodů. Můj manžel má 30 let. Pracuje jako veterinář. Za týden vydělá kolem 10 000,-.

Hanka

je mi 30 let, mám mnoho zvířat, protože zvíře je nejlepší přítel člověka. Mám jedno dítě, jmenuje se Monička. pracuji jako prodavačka se stříbrem a zlatem, prostě se šperkama. Bydlím v rodinném domě. Můj muž pracuje jako architekt.

Vlad'ka

je mi 30 let. Bydlím v rodinném domě ve městě (Brně Merkur– rodné město). Mám 1 dítě a chci mít 2 děti (holčička a chci mít chlapečka). Moje dcera je Ester. Jsem architektka. Můj manžel se jmenuje Igor a je advokát. Máme 2 auta AUDI a já mám citroena.

Marika

Je mi 30 let. Mám 2 děti a moje dcera se jmenuje Ester a můj syn jse jmenuje Dominik. Mé dceři je 10 let a mému synovi je 9. Pracuji jako sekretářka. Můj manžel pracuje jako advokát je mu 33 let. Můj manžel se jmenuje George Bush. Bydlím v rodinném domě v tichém městečku. Jsem velice bohatá, dostávám každý

týden 40 000 Kč. je to strašně dobrá firma, můj manžel dostává 100 000 Kč za týden. Strašně jsem spokojená s mýma dětma a s manželem. Máme 2 auta já mám BMV a manžel má Ferari.

Petra

Je mi 32 let. pracuji jako architektka. Máme psa, králíky, kočky a koně. Mám 2 děti (Anetku a Dominika), jsou dvojčata a je jim 10 let. Bydlím v rodinném domě. Dostávám měsíčně 40 tisíc. Můj manžel pracuje jako veterinář. Je mu 34 let. Dostává měsíčně 20 000 Kč. (hlavně má rád zvířata). Potkali jsme se v Rakousku na škole.

Marie

~~Jmenuji se Maruška a je mi 30 let. Jsem svobodná, mám vilu, nádherné Alfa Romeo, jsem Bohatá a pracuji jako modelka. Mé rodiče už dávno zemřeli a po mé babičce mi zůstal byt. Chcu se přestěhovat do Itálie a cestovat po Zemi a oběvovat nové Země. Bydlím v Praze.~~

Je mi 30 let. Jsem svobodná, bohatá, bydlím v Itálii. koupila jsem si rodinný dům. jsem fotografa.

Lenka

Je mi 32 let. Mám jedno dítě, dceru. Mám manžela, je mu 32 – 33 let. Moje koníčky jsou koně a psi. Můj tajný sen je být navždycky mladá. protože se chci stále věnovat svým zálibám!!! Koňům a psům. (ústně sděleno: Chci být navždycky mladá, protože je to lepší. Člověk nedostane celulitidu).

Bořek

je mi 36 let mám děti kluka a holku mám ženu 5 milionů na kontě. Mám je od tatky. 2 auta Porche Carrera turbo 911 a Škoda Octavia Combi. A 2 firmi na výrobu aut Škoda. A mám rodinný dům.

Vítek

Je mi 30. Mám 2 děti. Hodnou ženu. Bilion na kontě. Pracuju jako obchodní makléř. Bydlím v Americe v Bevery hills. Jezdím každý týden na Malorcu, Ibiza, Itálii. Mám firmu.

Jan

je mi 30 let mám 2 děti ženu (žena vložena vsuvkou) a pracuji u policie Brno v jednotce psovodů. Mám rodiný domek který je v Modřicích mám 2 auta a soustu zvířat.

Erik

Je mi 29 let mám 1 dítě a vlastním má 2 firmi první firma vidělává 1,5 mil je to Škoda. A počítačovou firmu Mám nisan SKYLEIN a Homra. Mám takový menší domek.

Slávek.

Je mi 32 let. Jsem programátor všech vládních počítačů. Mám 2 děti a 50 miliard které jsem převedl počítačem z vládních účtů. Mám hodnou ženu která pracuje kde si vybere. Mám dva psi a jednoho křečka a rybičky. Bydlím v rodinném domku s obrovskou zahradou na které je moře s obrovskými žraloky.

*Jura*

*Je mi 30 let. Jsem podnikatel. Mám 3 děti. Bydlím v rodinném domku. Mám ženu. Je akorát jako já. jsem bohatý. pracuju ve firmě. Vlastním ve svém oceánu velryby.*

Na první pohled je opět zřejmé, že fantazijní příběhy jsou rozděleny podle genderové osy. Z textů jsou patrné vazby mezi dětmi, které nepřekračují genderovou hranici. Dívky opisují od dívek a uzpůsobují fantazijní biografie biografiím svých kamarádek (*Já, moje dcera a moje kamarádka Alice a její syn Rost'a jsme jeli na Hawai*), popřípadě vyznačují linie kamarádství tím, že svým imaginárním dětem dávají stejná jména. Vazby mezi chlapci se projevily stejným zaměřením firmy (*je to Škoda*), popřípadě soupeřením o to, kdo bude vlastnit zajímavější věc (*moře s obrovskými žraloky, oceán s velrybami*).

Dívky napsaly více informací než chlapci, kteří jsou v psaném projevu skoupí na slovo. Představy dívek jsou konkrétnější, uvádějí jména a věk svých manželů a dětí, konkrétní profese, které budou vykonávat, značky automobilů, které budou vlastnit. Představy chlapců jsou neurčitější. Dívčím i chlapeckým fantaziím je společné, že o sobě ve věku třiceti let sní jako o finančně zabezpečených a bohatých, avšak zatímco dívčí fantazie o bohatství jsou formulovány jako příjmy z profese a jsou vyčísleny v desítkách tisíc korun, chlapecké fantazie oplývají doslova pohádkovým bohatstvím (miliony a biliony) a mají podobu horentní sumy na kontě.

Pouze dva chlapci uvádějí konkrétní profesi (policista, programátor). Většina dívek uvádí konkrétní profesi (práce v bance, spisovatelka, režisérka, herečka, závodní jezdyně, prodavačka stříbra a zlata, architektka, sekretářka, modelka, fotografa) či zaměření své firmy (návrhářská) a pouze dvě dívky profesi neuvádějí. Tyto dvě dívky se vůbec nezmiňují o zdroji svých příjmů, v jejich fantazii, tak jak ji zachytily do textu, se zaměstnání nevyskytuje. V jednom případě je zřejmě zdrojem financí manžel (zaplatil dovolenou), v druhém případě není aspekt finančního zabezpečení vůbec zmíněn. Chlapci referují o svém povolání vágně (*mám dvě firmi, jsem podnikatel, zahrnout musím i bankovního makléře; když jsem se ptala Matěje, co bankovní makléř dělá, pokrčil rameny a řekl: „Má hodně peněz.“*).

Zdá se, že materiální nerovnost mezi muži a ženami, kterou evidují statistiky v reálném světě dospělých, existuje i ve fantazijním světě dětí. I zde mají dívky méně, a to nejen ve srovnání se skupinou svých spolužáků, ale ve většině případů i ve srovnání se svými imaginárními partnery (*dostávám každý týden 40 000 Kč. je to strašně dobrá firma, můj manžel dostává 100 000 Kč za týden*), nižší finanční příjem se dá předpokládat také podle statusového rozdílu možných budoucích povolání partnerů (*pracuji jako prodavačka se stříbrem a zlatem, prostě se šperkama. [...] Můj muž pracuje jako architekt*) anebo z faktu, že manželé platí dovolenou. V chlapeckých fantaziích se konkrétní povolání ženy neobjevuje ani jednou, hlavní charakteristika budoucí imaginární partnerky je, že to bude *hodná* žena. V jednom případě se objevuje úvaha nad tím, že žena bude někde pracovat (*[moje žena] pracuje, kde si vybere*). Fakt, že fantazijní sociální struktura, co se finančních zdrojů týče, odpovídá sociální struktuře reálné, vypovídá o tom, že dívky tento aspekt genderových nerovností znají, akceptovaly ho a zahrnuly ho dokonce do své vysněné budoucnosti. U chlapců povědomí o genderových nerovnostech není tak zřejmé a to, že o možných zaměstnáních a výdělcích svých budoucích partnerek nepsali, lze interpretovat tak, že povolání partnerek pro ně není důležité. Dívky vnímají povolání partnera jako důležité nejen z důvodu finančního zajištění, ale také proto, že jsou si vědomy, že jejich status se bude do značné míry odvíjet od statusu jejich partnera. Zdá se, že dívky jsou mnohem lépe informovány o struktuře společnosti, což, jak se domnívám, pramení právě z jejich (sociálně znevýhodněné) pozice, která vyžaduje mít po ruce konkrétní strategie potřebné k prosazení vlastních zájmů. Proto jejich fantazijní sny zahrnují možnou strategii dosažení žádoucího statusu jak pomocí povolání, tak pomocí zajištěného manžela. Naproti tomu chlapci jakoby svou budoucnost vážněji nepromýšleli; jejich ambice, co se týče majetkových poměrů, byly přesto vyšší než ambice dívků. Domnívám se, že za tímto fantazijním rozdílem stojí to, co Connell nazývá patriarchální dividendou (2002: 142), tj. chlapci jakoby počítali s tím, že budou těžit z toho, že jsou chlapci, a to jim dovoluje vidět se v budoucnosti jako bohatší (a tedy i vlivnější?), než jak se vidí dívky. Tato patriarchální dividenda však nefunguje pro všechny chlapce stejně. Chlapci z dobře situovaných rodin s ní mohou počítat, zatímco pro chlapce ze sociálně slabšího zázemí představuje spíše symbolickou vějičku, která jim dodá pocit nadřazenosti (alespoň nad ženami) přesto, že zůstanou na nízkém stupni

společenského žebříčku. Patriarchální dividenda tak dodá chlapcům sebedůvěru a víru v budoucí moc a bohatství, což může přispět k tomu, že přestávají o této budoucnosti přemýšlet realisticky a nevyvíjejí žádnou snahu k tomu, aby jí dosáhli. Chlapce ze středních a vyšších tříd pak velmi pravděpodobně dostane jejich statusový kredit a patriarchální dividenda nahoru, zatímco chlapce z dělnických rodin může tato falešná sebedůvěra přivést k tomu, že spokojeni sami se sebou, bez snahy o zlepšení své situace půjdou vstříc neveselé budoucnosti.<sup>91</sup>

Povolání dívek také nelze považovat za příliš realistické plány, pro které by se dívky již ve věku jedenácti let definitivně rozhodly. Profese jako herečka nebo závodní jezdce jsou spíše romantickou nežli realistickou představou o budoucnosti, přesto jde o fantazie jiného druhu, než chlapecké *mám dvě firmi*. Emílie, která by ráda byla herečkou nebo spisovatelkou, chodí do dramatického kroužku, Zuzka jezdí na koni a pomáhá na ranči; jejich fantazie má základ v tom, co ve svém reálném životě dělají.

Nemůžeme opomenout fantazie, které se v určitém aspektu vymykají povšečnému dojmů. Příběhy čtyř dívek neobsahují postavu dobře finančně zajištěného manžela. Marie je ve třiceti letech svobodná. Soňa je rozvedená a ačkoli je právě zasnoubená a chystá se svatba, zdá se, že delší dobu vychovávala své dítě sama. Petra vydělává více, než její manžel, Emílie *není* ani bohatá ani chudá a postava manžela je v jejím příběhu pouze konstatována bez uvedení zaměstnání, stejně jako v chlapeckých textech. Emílie dokonce zmiňuje manžela až v samém závěru svého textu, zatímco ostatní dívky i chlapci popisují svou rodinnou situaci na začátku či uprostřed. Symbolicky tak Emílie vymezila rodině nejméně podstatné místo, a je dokonce možné, že manžela a děti připsala až inspirována příběhy svých spolužáček. K této domněnce mě vede i fakt, že o svém povolání se Emílie rozepsala barvitěji a rozvitými větami. (I v jiných projevech během školního roku se Emílie vyjadřovala v písemném i slovním projevu ve srovnání s ostatními dětmi elaborovaně. Byla přemýšlivou dívkou s dobrými školními výsledky.) Příběhy těchto čtyř dívek dokládají, že ačkoli lze vysledovat určitou tendenci v projevech v závislosti na genderu, není gender vždy determinujícím faktorem. V případě Emílie se zdá závěrečné strohé konstatování

---

<sup>91</sup> Viz též bimodální status vzdělání zmíněný na straně 44.

*Mám manžela a dceru Šárku* dodatečnou snahou o genderovou konformitu, která však nebyla hybným motorem celé fantazie. Fantazie se neodvígela od femininní pozice, která předpokládá orientaci dívek od útlého věku na partnerské vztahy a domesticitu a v níž se má heterosexuální partnerský vztah stát centrální hodnotou života, kvůli které mají jiné vztahy zeslábnout. Emílie ve fantazii zachytila své současné vztahy se sestřenicí, bratrancem a sestrou, které považuje za důležité a ráda by je zachovala i do budoucna.

Naproti tomu *neprovdaná* Marie byla dívkou s podprůměrnými známkami. Ve třídě byla v daném školním roce nová a během roku se nestala nijak výrazně oblíbenou, stála spíše na okraji kolektivu. Marie napsala dva příběhy. V prvním byla úspěšnou modelkou, která je bohatá a hodně cestuje. Touha stát se modelkou, mít atraktivní vzhled, odpovídá genderovým očekáváním. Atraktivní vzhled je spojován s realizací dívek v heterosexuálním partnerském vztahu. V Mariině příběhu se však partnerský vztah nevyskytuje. Dokonce je to jediný příběh ze všech, kde se objevuje touha, která nesouvisí ani s rodinným stavem, ani se zaměstnáním, ani s vlastněním nějakého majetku, a to je touha cestovat a poznávat svět. Modeling se v případě Marie nevztahuje k hodnotám rámujeícím femininní pozici, ale je způsobem, jak dosáhnout bohatství, a tím svobody. V patriarchální společnosti jsou to především ženy, které se živí svým atraktivním vzhledem, které jsou považované za úspěšné a bohaté (Wolf 2000). Úspěšné ženy, které by realizovaly profesní kariéru ve školním kurikulu, stejně jako např. v médiích, jsou ve srovnání s příběhy profesionálních krásk výrazně podrepresentovány. Modeling v Mariině první fantazii nevyjadřuje femininní cíl, ale femininní prostředek. Tento první příběh si přečetla Petra, která se jejímu přání stát se modelkou smála a výsměšně volala na celou třídu: „*Marie chce být modelka.*“ Petra, v kolektivu oblíbená, chytrá a atraktivní dívka, demonstrovala svou moc nad Marií, kterou uvedla do trapné situace. Modeling má ambivalentní status, což je pro femininní hodnoty typické. Na jedné straně je sice něčím, po čem má správná dívka toužit, co je jí předkládáno jak vzor hodný následování. Na druhé straně však jeho povaha femininní hodnoty znamená, že může být považován za něco společensky pokleslého, nehodnotného, hodného výsměchu.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Problematická hodnota krásy je obsažena např. v přísloví, že žena je buď krásná nebo chytrá. Protože se podle tohoto stereotypu tyto dvě vlastnosti navzájem vylučují, předpokládá se, že chytrá žena musí být nehezká a hezká žena hloupá. Žena dle tohoto pořekadla nemůže skórovat

Petrin výsměch byl tak součástí mocenských her. Když Marie, dívka s nízkým statusem v třídním společenství, vyjádřila touhu po moci a nezávislosti, využila Petra právě ambivalentního statusu modelingu a učinila Mariino přání terčem posměchu, aby demonstrovala mocenské rozložení sil v kolektivu, kde ona je tou mocnější a Marie tou na okraji. Výsměchem však Petra útočila nejen na pochybnou hodnotu Marií zvoleného cíle, ale zpochybňovala také Mariiny možnosti tohoto cíle dosáhnout. Petra spolužačku shazovala jednak proto, že přání stát se modelkou je podle ní samo o sobě hloupé, a také proto, že chtěla přimět spolužáky, a především spolužačky, k potrestání Marie za to, že mířila příliš vysoko, chtěla něco, čeho jako šedá myška třídy nemůže nikdy dosáhnout, protože na to není dostatečně vybavená (v tomto případě dostatečně hezká). Petra byla zároveň třídní favoritkou, která měla ve třídě své ctitele. Tím, že nejdříve zpochybnila modeling jako možné pole pro získání prestiže a úspěchu, si zajišťovala elitní pozici jako dívka, která pohrdá úspěchem v takovéto oblasti a chce se prosadit v profesi, kde uplatní svou chytrost, tj. podobně jako Magda budovala svou pozici na identifikaci s maskulinními hodnotami. Přesto, že tímto hodnotu modelingové krásy jako takové zpochybnila, a mohlo by se zdát, že je emancipovanou dívkou, která sází na své schopnosti, nikoli na svůj vzhled, podrobila potom Marii i sebe korekci prostřednictvím hodnocení vzhledu. Ani chytrá, úspěšná a ambiciózní Petra se nevyvázala z nároků kladených na ženské tělo a definujících pozici ženy skrze její tělesnost.

### **Princezna v papírovém pytlíku: feministická pohádka**

Dětství je spojováno se světem fantazie a pohádek. Pohádky jsou příběhy, které obsahují magické motivy a předkládají idealizovaný svět, v němž dobro vítězí nad zlem a spravedlnosti je vždy učiněno zadost. Dochází v něm často k překonávání sociálních nerovností. Jsou překračovány hranice společenských tříd (chalupník se žení s princeznou), je zde značná sociální mobilita (chalupník se stává králem) a vyrovnávají se majetkové nerovnosti (chudí nacházejí poklady, listí se jim v rukách mění ve zlato), případně se bohatství obrací proti bohatcům (zůstávají

---

v obou těchto kvalitách. Tento stereotyp je velmi chytrým nástrojem pro udržování žen na jejich pozicích – krásné ženy jsou nedůvěryhodné a diskvalifikované z vážných debat, předpokládá se, že jsou jen krásnými, ale prázdnými loutkami bez vlastní vůle. Chytré ženy se mají obávat projevit svou inteligenci, aby nezavdaly příčinu k tomu, aby byl hodnocen jejich vzhled, a především se nemají spolčovat s jinými chytrými ženami, protože by mohly být paušálně klasifikovány jako ošklivé, muži nechtěné a proto frustrované.

uvěznění v jeskyních s pokladem, nedostává se jim základních potravin, jako je sůl apod.). Jiné nerovnosti však zůstávají zachovávány a k nim patří i nerovnosti genderové.

Bronwyn Davies uvádí, že v pohádkových příbězích pro děti se odráží morální řád. Řád, který si děti z narativ odnášejí, může představovat potenciál pro rozvoj i přinášet omezení. Děti mají pohádky rády, protože nabízejí uspořádaný náhled na každodenní svět. Rozdělení na muže a ženy představuje v dětských příbězích konzistentní uspořádávající nástroj. Davies tvrdí, že nasloucháním tradičním příběhům se děti učí rozpoznávat sebe i druhé v rámci genderovaných narací. Příběhy představují metafory, postavy a formy, prostřednictvím kterých můžou děti interpretovat svoje vlastní sociální umístění (Davies 2003: 45).

Zdá se, že většina v současnosti známých a vyprávěných pohádek, ačkoli v mnoha ohledech prolamuje hranice reálného světa a jeho sociálního uspořádání, zcela kopíruje tradiční genderovou strukturu, kterou můžeme označit za patriarchální. Muži v nich zauímají vyšší pozice než ženy, muži jsou aktivní, svobodnější, rozhodují o svém osudu, jsou jim k dispozici bohatší zdroje. Ženy mají často funkci objektu, udíleného jako odměna muži za prokázané služby (kdo zabije draka, získá půl království a princeznu za ženu k tomu). Toto poselství přichází k dětem ve velmi lákavě zaobalené a dobře stravitelné formě, dívkám i chlapcům se dostává vzorů, se kterými se mají identifikovat.

Ellena Gianini Belotti k tomu uvádí:

„...dětská literatura včetně pohádek je zodpovědná za diskriminační, reakcionářský, mizogynní a nehistorický postoj, který je o to horší, že si ho osvojují děti bez možnosti jeho kritické reflexe. Vzory předkládané takovým typem literatury nejenže nepomáhají dítěti růst a postupně si organizovat svoji budoucí societu, ale blokují ho přímo v dětství.“

(Belotti 2000: 22)

Belotti píše, že tradiční pohádky nabízejí mírné, nevýrazné, pasivní, nemožné a neschopné postavy žen, které se zaobírají pouze vlastní krásou. Naopak mužské postavy jsou aktivní, silné, čestné a inteligentní. Zmiňuje tři nejznámější pohádky, které se vyprávějí dětem dodnes: O Červené Karkulce, O Sněhurce a O Popelce; všechny tři patří k nejznámějším pohádkám i v Česku.

Belotti si všímá toho, že Červená Karkulka i Sněhurka jsou líčeny jako hloupé, naivní bytosti odkázané na pomoc muže, který se objeví ve správnou chvíli. Sněhurka je prototypem ženy uvězněné v domácnosti, která nemá, kam by šla, a tak vaří, pere, uklízí a čeká, až se její mužský protějšek, sedm trpaslíků, vrátí z práce domů. Ačkoli je nabádána, aby nikomu neotvírala, otevře stařeně a vezme si od ní hřebínek, nástroj pro zušlechtění své krásy (model ženy bez rozhledu, která se nechá obalamutit podomními prodejci cetek). Je nepoučitelná, neboť situace se opakuje třikrát, i když se při každém předchozím „nákupu“ spálí. Vysvobození princem si zaslouží proto, že je neskonale krásná i po smrti.<sup>93</sup> Model soužití trpaslíků a Sněhurky může být interpretován jako život ženy v násilném partnerském vztahu. Sněhurka zůstává s trpaslíky, protože nemá kam jít, ztratila se v lese a nezná cestu ven, zpět k městu. Trpaslíci jejího nevýhodného postavení využijí a zaměstnají ji péčí o jejich domácnost. Hlavní devizou těchto ženských pohádkových postav je pokora, úslužnost a krása; ženy tak představují rolové modely tradiční femininity.

Bronwyn Davies však připomíná, že feministická analýza příběhů vyžaduje nejen identifikaci stereotypů, ale kromě obsahu musí zaměřit pozornost také na metafory, formy vztahů, modely moci a touhy, které jsou v textu utvářeny (2003: 47). Poststrukturalistická perspektiva přenesla důraz z textu na čtenáře/čtenářku. Zásadní otázkou pro feministické čtení dětských textů je tedy i to, jak se dítě k textu vztahuje, jak se do textu vkládá a jak text interpretuje a používá. Text nefunguje přímočaře, jednoznačně, jeho interpretace záleží vždy na způsobu čtení, na zkušenostech čtenářstva, na jejich vztahování se k textu, na kontextu, v němž je text čten. Je zcela nejisté, že genderově stereotypní příběhy budou determinovat děti k tradičním genderovým uspořádáním jejich životů, stejně jako neplatí, že feministické příběhy budou děti od těchto tradičních uspořádání skutečně emancipovat.

Zajímalo mě proto, jakým způsobem budou mnou zkoumané děti rozumět feministickému příběhu o Princezně v papírovém pytlíku (The Paper Bag Princess), který četla dětem i Bronwyn Davies. Skupina dívek a chlapců, se kterou jsem pracovala, byla větší a moje studie měla širší záběr, než studie Davies. Můj výzkum není replikací jejího, výzkumem Davies se inspiroji pouze v základních

---

<sup>93</sup> Anebo je krásná právě proto, že je po smrti, tedy pasivní, zcela v moci druhých, což se jeví jako atraktivní.

obrysech. Pohádku jsem dětem převyprávěla a děti jsem požádala, aby k ní nakreslily ilustraci<sup>94</sup> a vymyslely pro pohádku název, který jsem jim neprozradila.

*The Paper Bag Princess, verze pro třídu 6.B*

Na jednom zámku žila princezna Elizabeth. Tahle princezna měla ráda prince Ronalda, a proto plánovali svatbu. Na zámku už vrcholily přípravy na slavnost, Elizabeth s Ronaldem vymysleli a nakoupili různé dobroty pro svatební hostinu, nechali si ušít krásné šaty a těšili se na ten významný den. Jenže co se nestalo. Jednoho dne, těsně před svatbou, přiletěl k zámku drak. Chrlil oheň a všechno spálil. Shořelo všechno, co bylo nachystáno na svatební obřad, shořel i zámek, všechn nábytek v něm. Ale co bylo horší, drak nejen všechno spálil, ale zakroužil nad spáleništěm a prosvištěl těsně nad hlavami Ronalda a Elizabeth, napřáhl po nich svoje drápy a unesl prince.

Šokovaná princezna Elizabeth viděla, že zámek i přípravy na svatbu jsou v troskách. Rozhodla se ale, že takhle to nemůže zůstat, že se musí s životem poprat a zachránit, co se dá. Ze všeho nejdřív musí zachránit prince Ronalda. Rozhlédla se okolo sebe a viděla, že shořelo i všechno šatstvo ve skříních a že si nemá na tu cestu co obléct. Vítr sem ale odněkud zavál papírový sáček, princezna se hned chopila svojí šance, udělala do něj díry pro hlavu a ruce a oblékla si ho na sebe jako šaty. V tomhle papírovém oblečku se pak vydala do světa hledat svého ženicha. Chodila křížem krážem a všude se vyptávala, jestli někdo neví, kde žije ten strašlivý drak, který unesl jejího prince. Někteří lidé se nad ní ošklíbili, protože byla tak podivně uboze oblečená. Jiní ale byli hodní a princezně pomoc neodmítli, poradili jí, kudy se dát, a často jí ještě přidali něco dobrého k snědku nebo jí nechali u sebe přenocovat. Jednoho dne princezna skutečně dorazila k dračí sluji. Nejdřív nevěděla, jak draka přemoci, ale nakonec dostala skvělý nápad. Počká do večera, až drak usne, pak se potichoučku vplíží do sluje, odváže prince, který byl svázaný uvnitř, a utečou spolu. Drak skutečně usnul a Elizabeth se podařilo Ronalda vyvést šťastně z dračího doupěte ven. Když společně utekli, už začínalo svítat. Princezna se na Ronalda usmívala a řekla: „A teď konečně můžeme uspořádat naši svatbu.“ Jenže princ uviděl, jak je princezna směšně oblečená a jak je po tom trmácení světem špinavá, a řekl jí: „Elizabeth, ty jsi ale

<sup>94</sup> Ilustrace viz obrazová příloha na konci kapitoly.

strašně špinavá a otrhaná. To se mi vůbec nelíbí. Takovouhle já tě za ženu nechci.“ Elizabeth nevěřila svým uším, tohohle prince, že si chtěla vzít za muže? Řekla princi: „Ronalde, ty máš sice krásné značkové oblečení, super nagelovaný účes, ale já tě taky nechci, když oblečení je to, na čem ti nejvíc záleží. Tak sbohem.“ A princezna Elizabeth si oddychla, že to má za sebou a že si takového člověka nevzala za muže a odcházela vstříc východu slunce, zvědavá, co zajímavého a dobrodružného ji v životě ještě čeká.

Pohádku jsem ve třídě převyprávěla během hodiny výtvarné výchovy. Když jsem ve třídě četla příběh, bylo to poprvé, kdy jsem byla se třídou sama bez učitelky. Ve třídě se mi podařilo dosáhnout soustředěného klidu, kterého se mi později už nikdy dosáhnout nepodařilo. Dětem jsem vysvětlila zadání: Jsme tým nakladatelství dětské literatury, hodláme vydat překlad této anglické pohádky a potřebujeme k němu ilustrace. Také potřebujeme vymyslet pohádce vhodný titul. V zadání jsem zmínila, že jde původně o anglickou pohádku. Tím jsem chtěla jednak vzbudit zvědavost dětí a přispět tím k tomu, aby poslouchaly a nerušily. Také jsem chtěla zvýšit toleranci dětí k tomu, že pohádka nekopíruje tradiční patriarchální syžet a nevychází vstříc genderovým očekáváním. Předpokládala jsem, že pokud je uvědomím o tom, že je to pohádka „cizí“, budou ochotnější toto uspořádání akceptovat, než kdyby to byla pohádka „naše“. Pohádku jsem přečetla přímo z přepisu v publikaci Bronwyn Davies, což na děti udělalo velký dojem. Viděly, že pohádku vykládám česky, ale text v knize je anglicky, a proto mě bedlivě sledovaly, jakoby chtěly odhalit, jestli jsem náhodou neudělala chybu v překladu, nezakotkala se, nebo se nezamotala do příběhu.

Chlapci i dívky tedy zaujatě poslouchali a jejich komentáře výjimečně neodbíhaly od tématu, ale vztahovaly se ke čtenému příběhu. První vlnu neklidu vyvolala informace o dračím únosu. Když jsem odříkávala: „...a drak unesl prince“, třídou projelo překvapené vzrušení a některé děti vykřikly: „Ne, prince, ne, unesl princeznu.“ Několik dětí v čele s Magdou a Slávkem mě potom vehementně přesvědčovalo, že jsem se jistě spletla, ať se podívám do knížky, že drak určitě unesl princeznu a ne prince. Zbytek třídy napjatě očekával, zda uznám svoji chybu, nebo jak je přesvědčím, že se nemýlím. Když jsem trvala na svém, že unesen byl princ, našla Magda řešení a vykřikla: „Ten drak byl homosexuál.“ Ve třídě nastal opět šum, tentokrát radostný, děti se smály jednak faktu, že drak byl

homosexuál, jednak měly radost, že našly klíč k pochopení této inkonzistence. Někteří chlapci, z nichž nejvíce bylo slyšet Pavla a Bořka, vykřikovali, že takhle to tedy chápou a že jsem to měla říct hned. Další pobouření nastalo ve chvíli, kdy jsem mluvila o tom, že drak všechno spálil a princezna neměla co na sebe. Tehdy se ozval Bořek, který vykřikoval: „Takže to byla nahatá? Ona byla nahatá! Je to tak paní učitelko?“ Což opět vzbudilo ve třídě smích. Poslední protesty zazněly, když Elizabeth mluvila o princových nagelovaných vlasech. To se nelíbilo Magdě, která oponovala, že nagelované vlasy nosí kluci teď, ale v pohádkách se to nenosilo.

Po převyprávění jsem se zeptala, zda se dětem pohádka líbila. První se ozvala Magda, která řekla, že jí se to nelíbilo, protože takhle to v pohádce vypadat nemá, že v pořádné pohádce zachraňuje princ, že sice chápe, že tenhle drak byl homosexuál, ale přeci jen by se jí to líbilo, kdyby to bylo *normálně*. Někteří kluci poznamenali, že to ušlo, ale že by nakladatelství mohlo spíš vybrat jiný příběh.

Děti se poté pustily do kreslení. Obcházel jsem lavice a s dětmi si o příběhu povídala. Magda stále protestovala proti celé zápletce a litovala, že jsem jim nevyprávěla něco hezčího, kde by se princezně nezničily všechny šaty, drak by unesl princeznu a princ ji mohl zachránit a na konci by byla svatba. V zadních lavicích v řadě u okna, kde seděly tzv. tiché dívky Diana, Emílie, Soňa a Alice příběh vzbudil největší ohlas. Holčkám se pohádka velmi líbila a oceňovaly, že princezna byla statečná a nenechala se zastrašit. Vyjádřily opovržení vůči princovi Ronaldovi, který pohrdl tak úžasnou princeznou. V klučičí skupince, kam jsem přisedla později, jsem se také dozvěděla, že se jim nelíbila postava prince. Ptala jsem se proč a Pavel mi odpověděl, že princ byl hloupý proto, že si nechtěl vzít princeznu. Mirek dokonce vybral pro příběh název Hloupý Ronald. Když jsem se ho ptala, proč byl Ronald hloupý, řekl mi, že hloupý byl proto, že se nechal unést, chytrý princ by se podle něho nikdy unést nenechal. Bořek se potutelně usmíval a pořád se ptal, jestli opravdu může kreslit cokoli. Odpověděla jsem, že samozřejmě ano, že mají kreslit, co je na příběhu nejvíc zaujalo, co jim připadá nejdůležitější. Ujišťoval se, jestli se ale nebude zlobit. Potvrdila jsem, že nikoli. Sedl si se svou čtvrtkou a pastelkami stranou ostatních, papír před všemi ukrýval a kreslil.

Hotové obrázky a vymyšlené názvy příběhu ukázaly rozmanitost vnímání pohádky. Pro mě osobně byl příběh v první řadě o nekonformní, statečné princezně, která se nenechala zlomit nepřízní osudu, nenechala ze sebe udělat

obětí. Příběh jsem dětem četla i s přáním, že pro ně postava princezny bude inspirativní a nabídne jim alternativu k tradičním pohádkovým vzorům pasivních princezen. Davies o této pohádce říká:

„Na první pohled se zdá, že jde o jednoduché převrácení rolí, při kterém zastává žena typicky mužskou hrdinskou úlohu, kdy hrdina veřejně předvede chabrost a veřejně bojuje za spravedlnost. Avšak není to tak jasné, jde o příběh s mnoha drobnými posuny a nečekaným koncem. [...] Postava Elizabeth není jednoznačná. Princezna jako subjekt zažívá mnohočetná a kontradiktorní umístění. [...] Na začátku zaujímá nekomplikovanou pozici šťastné a milující princezny, prožívající romantickou naraci nekonečné lásky a štěstí. Později je zatlačena do pozice drakovy oběti, ale tuto pozici odmítne a stane se aktivní, hrdinnou činitelkou, která má další události ve svých rukou. Podruhé čelí snaze o uvržení do pozice oběti Ronaldem, a opět tuto pozici nepřijme.

Když drak spálí Elizabethin zámek a unese prince, zničí také všechny její šaty a velmi ji ušpiní. V tomto momentě se pro mnoho dětí Elizabeth mění v negativní postavu, jakoby ji drak začaroval. Špatnost má v důsledku její nahoty negativní sexuální podtóny. Někteří chlapci jsou velmi zaujati její nahotou a stavem bezmoci a jsou fascinováni obrovským, mocným a ničivým drakem, který nejdříve zničil ji a později jde zničit celou krajinu.“

(Davies 2003: 62–63)

I v 6.B slyšely děti různé příběhy. Nejpriznivější ohlas, jak už jsem uvedla, vzbudila pohádka u skupiny „tichých“ dívek. Domnívám se, že tomu tak bylo proto, že feministické pohádky vznikly právě v jejich zájmu. Učinily hrdinkou ženskou postavu, se kterou se dívky mohly identifikovat a prostřednictvím které mohl být slyšet jejich jinak opomíjený hlas. Pro některé z dětí tato pohádka ovšem vůbec nebyla o Elizabeth a Ronaldovi, ale oslovily je zcela jiné úrovně příběhu. Jedna skupina dívek vytvořila obrázek hořícího zámku a příběhu přiřadila názvy jako: *Ohnivý zámek*, *Zámek v plamenech*, *O krásném hradu v troskách*. Když jsem se jich ptala, proč zrovna tento motiv, odpověděly mi, že to muselo být hrozné, když zámek shořel, a také, že jim bylo líto, že shořelo všechno, co měli připravené na svatbu. Z obrázků je patrné, že se dívky, stejně jako u experimentu „Až mi bude třicet“, navzájem inspirovaly a nakreslily velmi podobné ilustrace, čímž potvrzovaly členství v neformální kamarádské skupině. Na obrázku se objevuje i východ slunce, o kterém byla zmínka v závěru příběhu. Domnívám se, že u dívek rezonoval romantický podtext tématu východu slunce, a proto jej do obrázku také zakomponovaly.

U dětí v české šesté třídě jsem nezaznamenala, že by ve větší míře vnímaly Elizabeth jako negativní postavu. Davies zjistila, že děti, které měly pracující matku, vykazovaly schopnost interpretovat feministické poselství pohádky a vnímaly princeznu pozitivně (Davies 2003: 63). Předpokládám, že pro děti v našem kulturním kontextu není žena angažující se (vedle sféry rodiny) také ve sféře veřejné něčím nezvyklým. Jediný, kdo obrátil pozornost na Elizabethinu nahotu a vystavil ji odsudku pro její neskrývanou sexualitu, byl Bořek, který nakreslil nahou princeznu a pohádku nazval *Nahá baba*. Bořkův výkres byl v souladu s jeho projevy v jiných hodinách. Při hodinách sexuální výchovy byl často právě on iniciátorem sexuálních provokací a snah přivést učitelku do rozpaků. Sexuální provokace byla pro Bořka způsobem vyrovnávání se s ženskou autoritou. Bořek žil pouze s matkou, se kterou byl podle vyjádření učitelky stále v konfliktu, a evidentně bojoval i s vyučující Pavlou. Příběh o neohrožené princezně tedy přetvořil do příběhu o pokořené princezně.

Hořící zámek byl také tématem obrázku Slávka, který se pokusil o žánr komiksu a rozdělil obrázek na dvě části. První představovala situaci před náletem draka, druhá po něm. Ve svém obrázku zdůraznil fascinaci ničivou silou dračích plamenů. Žánrově se nechal inspirovat svým kamarádem Janem, se kterým seděl v lavici. I Jana zaujala především dračí destrukce. Do svého obrázku ale zakomponoval také zcela nečekané prvky. Nakreslil draka jako matku dvou malých dráčků. Zničení zámku neoznačil za ničení, ale nazval ho výukou dráčků. Příběh, který jsem vyprávěla, se v jeho podání transformoval a nabyl pro mě naprosto neočekávaných dimenzí. Janův příběh měl dvě zcela protichůdné stránky – dračí destruktivní a mateřskou pečující.

Tato rozporuplnost a především schopnost dětí kontradikce integrovat představuje jednu z možností, jak uplatňovat genderově citlivou výchovu. Jde o skuliny v logice genderové opozitní binarity, skrz které je možné dojít k rozrušování zdánlivě pevně nastavených hranic genderového řádu a rozvíjet u dětí ty schopnosti či stránky osobnosti, které by kvůli jejich příslušnosti k určité pohlavní kategorii mohly být opomíjeny a zanedbávány. V tomto případě skořápka drsné destrukce umožnila Janovi vyjádřit něco, co by ho v jiné formě<sup>95</sup> mohlo vystavit výsměchu či šikaně za to, že překročil genderovou hranici. Janův obrázek

---

<sup>95</sup> Kdyby např. nakreslil prince a princeznu, jak pečují o své děti.

ukazuje, že rozrušování tradičního genderového uspořádání není něčím, co by v rámci genderově citlivé výchovy museli nutně předkládat vyučující dětem. Dětské projevy obsahují podněty, které jsou, pokud gender není předmětem reflexe, opomíjeny, protože nezapadají do dominantních výkladových rámců. Pokud je vyučující identifikují, mohou je dále rozvíjet, aniž by museli dětem nanucovat svou vlastní vizi genderové rovnosti.

Podobně mimo úroveň příběhu Ronalda a Elizabeth a otázky jejich genderových rolí uvažoval o příběhu i Erik, který nakreslil obrázek sluje a připojil název *Dračí díra*. Pozornost na draka soustředilo více chlapců. Kuba a Olda v obrázku zvýznamnili draka. Olda se zaměřil na vyobrazení draka, Kuba na boj s drakem, s propracovanou strategií obrany zámku. Oba však v názvu zdůraznili jiný než dračí aspekt, a to zrušení svatby (*Nepovedená svatba*) a kolaps vztahu (*Ztracená láska*). I v Kubově případě šlo, stejně jako u Jana, o integraci protichůdných stránek. Kubův obrázek je typickým chlapeckým projevem, znázorňuje detaily boje s drakem, konkrétně obranu hradu. Když ale Kuba o týden později vyprávěl učitelce Pavle, jaký příběh jsem jim přednesla, slyšela jsem od něj velmi překvapivou verzi. Jeho verze příběhu začínala svatbou a končila záchranou prince a šťastným životem Ronalda s Elizabeth. Kuba se ve své verzi zaměřil na harmonizaci vztahů. I on tak integroval maskulinní i femininní důrazy. Jeho verze příběhu obsahovala jak zaujetí bojovou strategií, tak potřebu uspokojivého uspořádání partnerských vztahů a romantický šťastný konec.

Magda i ve svém postoji k pohádce zůstala nejvýraznější strážkyní genderového řádu. Nejdřív se mi zdálo, že nakreslila docela konvenční obrázek bez nějakého hlubšího poselství. Když jsem se jí ptala, co je na obrázku, odpověděla, že drak a významně u toho zdvihala obočí. Měla jsem si všimnout, že drak je růžový. Zeptala jsem se jí, proč je drak růžový, a ona na to, že růžová je hezká barva, a u toho potlačovala smích. Došlo mi to až po chvíli, Magda vybarvila draka růžovou, protože chtěla vyjádřit, že je gay. Magda mi to už nehodlala opakovat, ale významně připomněla, že v té jeskyni za sebou drží prince a že drakovi bude pěkně smutno, až o prince přijde. Když jsem se jí zeptala proč, tvrdila, že neví, a víc už mi říct nechtěla. Příběh, který jsem vykládala, představoval pro Magdu takové narušení genderového řádu, které nemohla tak, jak byl, akceptovat. Dostáváme se opět k teorii Judith Butler a triádě pohlaví-gender-touha (Butler 2003). Magda nemohla uvést do souladu všechny tři tyto prvky, sladila tedy

alespoň gender s touhou. Pokud jsem se já rozhodla trvat na zpochybnění genderu, zachránila Magda platnost genderového řádu tím, že obdařila draka homosexuální touhou. Připsáním homosexuální touhy drakovi uplatnila opět praktiku práce na zachování kategorie, tedy diskursivní záchranu stávajícího řádu. Zároveň se mnou mluvila o homosexualitě takovým způsobem, abychom neřekly nic otevřeně, tedy přeci jen jsme vykazaly homosexualitu na okraj. Magdě se homosexualita hodila jako prostředek k překonání propasti mezi tím, co znala a uznávala, a tím, co ode mě slyšela. Homosexualitu jsme v naší konverzaci použily a zároveň zneviditelnily tím, že jsme o ní mluvily pouze v narážkách.

### **Shrnutí**

V poslední empirické kapitole jsem se zaměřila na to, co gender znamená pro děti samotné. Ukázala jsem, že děti si rozdíl mezi pohlavími spojují v první řadě s tělesností a faktem, že ženy rodí a menstruuje. Kromě toho se celkem nepřekvapivě vyjevilo, že dětské představy odpovídají v mnohém již mnoha teoretiků a teoretičkami popsanému stereotypnímu rozdělování vlastností a sfér na mužské a ženské (Parsons a Bales 1955: 46, 51; Connell 1987: 183–188; Harding 1986: 18). Dívky jsou vnímány jako ty jemnější, pečlivější, ve škole svědomitější, angažující se v péči o rodinu, zatímco chlapci jsou drsnější, lajdačí, mají výchovné problémy, vyvolávají konflikty a přísluší jim angažmá v profesi, kde musejí vydělávat mimo jiné proto, aby mohli (protože musejí) platit za dívky.

Na základě analýzy dětských výpovědí jsem však došla i k závěrům, které tak jednoduché, jednoznačné a očekávatelné nejsou. Některé domény tradičně připisované jednomu z pohlaví mají různé aspekty. Např. dívkám připisovaná péče o vzhled je na jedné straně mechanismem disciplinace dívek a hodnocení vzhledu může být způsobem, jak je možné zpochybnit dívčí intelektuální schopnosti či ponížit ji (Marie), na straně druhé však může móda být prostorem, ve kterém se dívky stávají aktivními činitelkami, které uplatňují svou kreativitu, vyjadřují své názory, vytvářejí aliance a vymezují se vůči klukům. Unikají tak heteronormativním nárokům, které je tlačí k tomu, aby to, co dělají (tedy i to, jak se oblékají), podřizovaly zvyšování své atraktivity v očích chlapců.

Dětské výpovědi na první pohled nevykazovaly znaky toho, že by podřývaly existující genderový řád. Identifikovala jsem různé způsoby práce na zachování kategorie (dívky se lépe učí, drak homosexuál), jejichž účelem bylo zacelit

praskliny, které by se mohly v genderovém řádu případně objevit, pokud zkušenost či narace neodpovídaly genderovým očekáváním. V debatě o rozdílech mezi dívkami a chlapci, muži a ženami však děti zároveň zdůraznily fakt, že to, co dělá muže muži a ženy ženami, jsou povinnosti, to, co musejí dělat. Děti se neodvolávaly na přirozenost či vnitřní nastavení žen a mužů k určitým činnostem, ale ve svých vyjádřeních pomocí normativního slovesa *muset* odkazovaly ke společenským tlakům na sebe samé jakožto dívky nebo chlapce, k tlakům, které v mnoha případech nepovažovaly za spravedlivé.

Vedle práce na zachování kategorie v případě rozporu s genderovým řádem jsem však identifikovala i momenty, v nichž některé děti ve svých artefaktech integrovaly na první pohled kontradiktorní a neslučitelné prvky. Šlo především o chlapecké výtvary vztahující se k pohádce *O princezně v papírovém pytlíku*. Olda, Kuba a Jan integrovali ve způsobu, jakým přijali příběh, jak prvky charakterizované jako ženské (péče, mateřství, vztahy) tak prvky označované za mužské (agresivita, destrukce, násilí).

Domnívám se, že tato zjištění představují impulzy pro tvorbu genderově citlivých přístupů ve výuce. Ukazují, že chlapce a dívky a ani jejich zájmy nelze paušálně charakterizovat pomocí genderových stereotypů. Otvírání genderových hranic není třeba dětem vnucovat, ale lze využít toho, co děti samy vyjadřují. Problémem pedagogických přístupů nereflektujících genderové aspekty je právě to, že tuto rozmanitost, kterou je možné kreativně a hravě využít, ignorují nebo přímo popírají.

## **Závěrem**

Když jsem se svou disertací dospěla do fáze psaní závěru, cítila jsem jako mnoho mých kolegyně a kolegů, kteří se ocitli ve stejné situaci, únavu a obavy, že na ten poslední krok mi už nezbyvá dostatek sil. Lámala jsem si hlavu, z které strany se do textu pustit, a zároveň jsem měla pocit, že už nezvládnou napsat ani řádku. Chtěla jsem, aby to už bylo za mnou. Po tom, co jsem bezradně proseděla u počítače mnoho hodin, kdy se vždycky našla nějaká jiná práce (nebo zábava), kterou bylo možné dělat místo psaní závěru, nastala chvíle, kdy začala být situace kritická – jestli závěr nenapíšu, neodevzdám v termínu. Očekávání, že ze sebe dostanu dokonalou a geniální tečku za svým opus magnum, mě blokovalo v tom, abych napsala cokoli. Viděla jsem ale, že násilím to/sebe nezlomím. Že na sebe musím jít pedagogicky a položit si nějakou vhodnou otázku, kterou bych se nasměřovala k žádoucímu cíli, tak jako se to snažím dělat při výuce ve svých kurzech. Připadla jsem na následující: Proč jsem to všechno vlastně dělala?

Tato otázka mě postavila opět na začátek, kdy byl výzkum teprve přede mnou. Prostředí školy mě přitahovalo, nemyslím však, že má valný smysl přemýšlet o tom, proč tomu tak je. Téma vzdělávání mě zajímá a baví stále. Se skutečností, že mě vzdělávání nenechává chladnou, souvisí i určitá představa o tom, na jakých principech by mělo fungovat a k čemu by mělo směřovat. Věřím tomu, že vzdělávání by mělo vést k osobnímu i občanskému rozvoji, že by mělo chlapcům i dívkám umožnit emancipaci od pozic, do kterých se narodili a do kterých je směřuje společnost, v případě, že jsou tyto pozice pro ně nevýhodné, stresující a blokují je. Smyslem mojí práce je přispět k tomu, aby se vzdělávání mohlo tomuto cíli přiblížit. Gender je jednou z kategorií, které v případě, že zůstávají nereflektovány, můžou dobré záměry vzdělavatelů a vzdělavatelek, mařit. Pokud není gender rozpoznán a promýšlen, dochází ve vzdělávacím procesu k nevědomé reprodukci genderových nerovností a demokratický duch školství, který má všem otvírat možnosti, nikoli je uzavírat a omezovat, je zpochybněn.

Genderová reflexe vzdělávacího procesu může, dle mého názoru, přinést mnoho pozitivního, a to nejen z hlediska vyrovnávání nerovností mezi ženami a muži. Citlivost v tomto ohledu přispívá k obecnějšímu porozumění sociálním nerovnostem a procesům jejich reprodukce. Kromě toho vede také k občanskému uvědomění a angažovanosti, na které by se ve vzdělávání nemělo, kvůli

ekonomickým zájmům individuálním ani kolektivním,<sup>96</sup> zapomínat. V závěru práce bych tedy ráda shrnula poznatky plynoucí z mého výzkumu a poukázala na jejich využitelnost v pedagogické praxi.

Ve svém výzkumu jsem usilovala o komplexní pohled na genderovou reprodukci uvnitř školní třídy a snažila jsem se zachytit ji v interakcích, diskurzech i v představách dívek a chlapců. Vyšla jsem z etnometodologické perspektivy (West a Zimmerman 1987, česky 2008; Fenstermaker a West 2002) a inspirovala se poststrukturalistickými studiemi dětství a genderu (především Davies 2003), a to zejména při analýze diskursu. Etnometodologie pojímá gender jako situované jednání sociálních aktérů a umožňuje analýzu mechanismů, prostřednictvím kterých dochází k navození zdání, že znaky sociálního života (gender) jsou objektivní, reálné a pevně dané. Tím tato perspektiva integruje sociální struktury a projevy genderu na individuální úrovni. Co toto znamená v prostředí školní třídy a v pedagogickém procesu? Na první pohled je třídní kolektiv jasně rozdělen na chlapce a dívky a nic nenasvědčuje tomu, že by hranice mezi nimi mohla být nejasná. Dívky se sdružují spíše s dívkami, chlapci spíše s chlapci. Komunikace mezi dětmi rozdílného pohlaví probíhá většinou škádlením a pošťuchováním. Zdá se, že nikdo nemá zájem tuto hranici zpochybňovat. Když se ale podíváme do třídy pozorněji, vidíme, že linie mezi femininním a maskulinním tak pevná a jasná není. Existuje zde diverzita maskulinních a femininních identit a charakteristiky některých dětí odpovídají spíše charakteristikám spojovaným s druhým pohlavím (kapitola III. 2).

V rámci své analýzy jsem identifikovala několik způsobů, kterými dochází k udržování obrazu jasně oddělených kategorií chlapec / muž, dívka / žena. Jedním z nich je neschopnost tyto odlišnosti postřehnout a interpretovat způsobem, díky němuž by aktér/ka přehodnotil/a obraz o genderovém uspořádání světa. To se ukázalo na příkladu zlobení. Všimla jsem si, že učitelka reagovala jiným způsobem na vyrušující chlapce a na vyrušující dívky. Chlapeckému zlobení věnovala mnohem větší prostor, komentovala ho, vyjmenovávala negativní konsekvence, které může jejich chování mít. V případě, že obdobným způsobem zlobila některá z dívek, dostalo se jí jen strohé odmítavé reakce.

---

<sup>96</sup> Individuálním ekonomickým zájmem ve vzdělávání rozumím cíl zabezpečit žákům/žákyním v budoucnu uspokojivý příjem, kolektivním ekonomickým zájem pak důraz na ekonomický růst společnosti.

Učitelka Pavla vycházela z předpokladu, že kluci ve třídě více zlobí, a to tím, že vyrušují, provokují, jsou nepozorní a nezpůsobní. Toto přesvědčení ji vedlo k tomu, že dívčí zlobení stejného typu neviděla, a pokud si ho všimla, interpretovala ho odlišně – jako jednorázový exces. Tím vytvořila diskursivní prostor pro to, aby klučí zlobení existovalo a svou existencí potvrzovalo stávající řád, v němž chlapci zlobí a dívky jsou poslušné.

Domnívám se, že tento poznatek je pro pedagogickou praxi velmi relevantní. Poukazuje na skutečnost, že absence genderové reflexe výuky je nevýhodná jak pro rozvoj dívek, tak pro rozvoj chlapců. Dívkám se nedostává patřičného uznání, protože jsou buď neviditelné, nebo zavrženíhodné. Kluci zase nemají důvod s vyrušováním a provokacemi přestat. Vyučující je od nich očekává a pro jejich zlobení vytváří prostor. Výtržnictví přináší klukům sankce (poznámky, důtky), ale zároveň určitý lesk odvážných hrdinů, a to nejen v očích vrstevníků, ale i v očích učitelky. Tento lesk je zajímavý zvláště pro chlapce, kteří jsou jinak ve výuce spíše podprůměrní, a ti také později čelí negativním důsledkům tohoto uspořádání. Vysloužené důtky a zhoršené známky z chování ve spojení s podprůměrnými známkami mohou negativně ovlivnit jejich budoucí studijní možnosti. Tito chlapci často pocházejí z rodin se slabším sociálním zázemím a genderová reprodukce pak jde ruku v ruce s reprodukcí třídní. Problémoví žáci dosahují nízkého vzdělání a často předčasně ze vzdělávacího systému vypadnou a rebelující maskulinita je tím, co k tomuto nezdaru ve vzdělávání přispívá. Ve své analýze jsem se k průsečíku sociální třídy a genderu dostala pouze okrajově, avšak z hlediska reprodukce nerovností ve školní třídě je to téma důležité a ráda bych se mu věnovala v budoucnu.

Nejde ale jen o reprodukci koherentních definic maskulinity a femininity, k níž dochází i přes nesoulad s projevy konkrétních individuů. Příklad se zlobením odkazuje ještě k dalším aspektům genderového řádu. Jedním z nich je hierarchizace maskulinního a femininního. V očích učitelky Pavly bylo klučí zlobení něčím sice obtěžujícím, ale zároveň pozitivním. Spjovala ho s určitou férovostí, přímostí a aktivitou. To, že dívky podle ní tímto způsobem nezlobí, z nich v jejích očích nedělalo lepší bytosti. Z rozhovoru, ve kterém srovnávala dvě paralelní třídy jednoho ročníku, vyplynulo, že je podle ní lepší, pokud ve třídě udávají tón kluci ranaři, než když třídu ovládají dívky intrikánky, jejichž praktiky jsou „hnusné“ a „neuchopitelně zákeřné“. V jejím vyprávění existovaly dvě

pozice femininity: pasivní – poslušná a neviditelná (o které vlastně explicitně nemluví), anebo aktivní – démonická, nevyzpytatelná. Pozitivní hodnocení dívek přichází pouze tehdy, pokud dívky odpovídají určitým (pozitivním) klíčovým charakteristikám (Pavla si chválí dívky ze své třídy, protože jsou *sportovní*).

Tyto dvě pozice femininního – pasivní a neviditelná vedle viditelné a problematické, se objevily také v analýze hodin sexuální výchovy (kapitola III. 3). V ní přesto, že se mluvilo z převážné části o jevech, jako je menstruace, početí či porod, nevystupovaly ženy jako aktivní subjekty. Ženy byly zredukovány na zpředmětněné ženské tělo, které bylo pojednáváno pomocí opozitních adjektiv čistý/nečistý, spojováno s problémy (křeče při menstruaci, nechtěné těhotenství) a vyjmuto z ženské zkušenosti tím, že procesy v něm probíhající byly popsány pomocí maskulinních metafor. To jsme měli možnost sledovat na příkladu početí, ze kterého se stal příběh s mužským hrdinou v hlavní roli a ženským tělem jako samozřejmou a nepojmenovávanou kulisou. Prostřednictvím těchto diskursivních praktik se reprodukuje struktury a symbolické významy, v tomto případě dívčí pasivita a symbolická mytizace ženského těla. Zatímco ženy mají jen málo možností vystoupit z role objektu, pro mužské tělo jako objekt zase v diskursu mnoho prostoru není, což může mít také své negativní dopady.

Pro pedagogickou praxi z tohoto zjištění vyplývá, že vyučující musí usilovat o reflexi symbolických významů toho, o čem a jak s dětmi mluví. Jak jsem ale ukázala v kapitole věnované sexuální výchově, snaha o změnu směru, ke kterému nás vede diskurs, není snadná. Pokud vyučující chce vytvořit prostor pro skutečnosti jinak opomíjené (např. ženská sexuální slast), potýká se s nedostatkem adekvátních slov, metafor a příběhů, které se jinak tak automaticky nabízejí pro pojmenovávání běžného a samozřejmého. Analýza, kterou jsem provedla, tedy není návodem k tomu, co by vyučující měli dětem říkat. Představuje inspiraci k reflexi vlastní pedagogické práce, která pak může usnadnit hledání nových možností, jak chlapcům i dívkám otevřít pozice do té doby pro ně nepřístupné. Podobným účelům může sloužit i analýza práce s feministickým příběhem (kapitola III. 4), ve které jsem ukázala, že sdělovanému rozumějí různé děti různě a potenciál k změně lze hledat právě i v rozpoznání a zvědomění této diverzity.

Dalším mechanismem, který přispívá k samozřejmosti a nezpochybnitelnosti genderového uspořádání a genderových nerovností, je esencializace této kategorie (kapitola III. 2). Ve své analýze jsem ukázala paralely mezi konstruováním

různých kategorií jako přirozených. Věk či gender jsou považovány za přirozený základ sociálních nerovností. Mnohdy je zastíráno hierarchické uspořádání těchto kategorií a nerovná distribuce moci. V případě věku odkazem na to, že dnes podřízené děti a mládež získají moc s vyšším věkem. V případě genderu bývá hierarchická rozdílnost prezentována jako rovnocenná jinakost. Pojetí těchto sociálních kategorií jako přirozených vytváří logický rámec, který zamezuje sociálně znevýhodněným dětem, aby se vymanily ze svých pozic v sociální struktuře, neboť tato sociální struktura je prezentována jako přirozená a v rámci výuky není zpochybňována.

Překvapivým zjištěním pro mě bylo (kapitola III. 4), že děti ve svých výpovědích o genderu (co pro ně znamená být klukem/holkou) s touto kategorií pracovaly spíše jako s normou (co holky nebo kluci musí) než jako s přirozeností (jáci kluci a holky jsou). Domnívám se, že právě tato skutečnost představuje potenciál pro pedagogickou praxi, neboť otvírá možnost diskuse o sociálním původu norem, jejich smyslu a významu pro jednotlivce i komunitu.

Esencializace sociálních kategorií kromě jiného také formuje pedagogický přístup, který je založen na hierarchii a autoritě, o níž se nemá pochybovat, spíše než na rovnosti a vyjednávání. Tento způsob výchovy a vzdělávání nepodporuje občanskou angažovanost, ale hájí stávající sociální nerovnosti a pasivní přístup ke společnosti stejně jako k vlastnímu životu, a to speciálně v případě dětí ze znevýhodněných sociálních skupin. Má-li být vzdělání nástrojem emancipace, je třeba, aby se ve výukovém procesu nepohlíželo na kategorie jako gender, věk, etnicita jako na individuální charakteristiky žáků a žákyň, ale aby byly reflektovány jako charakteristiky sociální struktury. Překvapivým zjištěním pro mě v tomto kontextu bylo (kapitola III. 4), že děti ve svých výpovědích o genderu (co pro ně znamená být klukem/holkou) s touto kategorií pracovaly spíše jako s normou (co holky nebo kluci musí) než jako s přirozeností (jáci kluci a holky jsou). Domnívám se, že právě tato skutečnost představuje potenciál pro pedagogickou praxi, neboť otvírá možnost diskuse o sociálním původu norem, jejich smyslu a významu pro jednotlivce i komunitu.

Dokud nebudou zmíněné kategorie vyučujícími takto nahlíženy, zůstává emancipační potenciál školy značně limitován. Otázka této proměny však souvisí s širším pojmáním vzdělávání, jehož úloha nesmí být úzce omezena ekonomickým úspěchem národních ekonomik ani orientována na výkon jedince

vnímaný jako výsledek jeho vlastních zásluh, popřípadě selhání. Součástí vzdělávání se musí mnohem výrazněji stát také téma kvality života, občanské zodpovědnosti či solidarity. Toho může být dosaženo tehdy, pokud nebude vzdělávací systém nahlížen pouze jako inkubátor kvalitní pracovní síly podřízený trhu, ale také jako instituce přispívající ke kulturnímu rozvoji a sociálnímu smíru. Přes předchozí důraz na praktickou aplikaci vnímám význam svého výzkumu nejen v rovině praktické, ale i v rovině akademické. Domnívám se, že je relevantním a poměrně unikátním příspěvkem, jak na poli výzkumu vzdělanostních nerovností, tak v oblasti genderových studií. V obou těchto disciplínách je ve středoevropském kontextu etnografický výzkum zřídkačý,<sup>97</sup> avšak výsledky, které může tento typ bádání přinést, se ukazují být stejně důležité jako výsledky velkých sociologických šetření. Ta nám umožňují získat přehled o určitých charakteristikách populací i o společenských trendech. Kvalitativní výzkum a obzvláště výzkum etnografický přispívá pomocí studia jemných detailů každodennosti k porozumění mechanismů, jimiž jsou v daném kulturním kontextu ustavovány a rekonstruovány významy, i k pochopení toho, jak jsou tyto významy interpretovány a jaké konsekvence ony interpretace mají.

---

<sup>97</sup> Přesto se i v českém kontextu můžeme setkat s brilantními etnografiemi, za všechny připomenu studii z prostředí ženské věznice Kateřiny Nedbálkové (2006).

## **Literatura**

2005. *Čas proměn*. Praha: Procter & Gamble.

Acker, Joan. 1991. „Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations.” In: Lorber, Judith, Farrell, Susan A. (Eds.). *The Social Construction of Gender*. Thousand Oaks, SAGE.

Alexander, Bryant Keith. 2003. „(Re) Visioning the Ethnographic Site: Interpretive Ethnography as a Method of Pedagogical Reflexivity and Scholarly Production.” In: *Qualitative Inquiry*, 9 (3), s. 416-441.

Allen, Louisa. 2006. „Beyond the birds and the bees: constituting a discourse of erotics in sexuality education.” In: Madeleine Arnot, Mairtin Mac an Ghaill (eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge, s. 180-193.

Áries, Philippe. 1986: *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Harmondsworth: Penguin.

Arnot, Madeleine, Mairtin Mac an Ghaill. 2006. (Re)contextualising Gender Studies in Education. In: Madeleine Arnot, Mairtin Mac an Ghaill (eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge, s.1-14.

Badinter, Elizabeth. 1998. *Materská láska: od 17. storočia po súčasnosť*. Bratislava: Aspekt.

Bandura, Albert. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bartky, Sandra Lee. 1988. "Foucault, Femininity and the Modernization of Patriarchal Power." In Lee Quinby and Irene Diamond (eds.). *Feminism and Foucault: Paths of Resistance*. Boston: Northeastern Univ. Press, s. 61-86.

Basow, Susan A. 1998. „Student Evaluations: The Role of Gender Bias and Teaching Styles.” In: Lynn H. Collins, Joan C. Chrisler (Eds.). *Arming Athena: Career Strategies for Women in Academia*. Thousand Oaks: SAGE, s. 135-156.

Beal, Carol R. 1994. *Boys and Girls. The Development of Gender Roles*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Beauvoir, Simone. 1966. *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis.

Beck, Ulrich. 2004. *Riziková spoločnosť*. Praha: Slon.

Belotti, Elena. 1975. *Little girls*. London: Writers and Readers Publishing Co-op.

Belotti, Elena. 2000. Hra, hračky a detská literatúra. In: *Aspekt* 1/2000, s. 22-30.

Bernstein, Basil. 1975. *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Benjamin, Shereen, Melanie Nind, Kathy Hall, Janet Collins, Kieron Sheehy. 2003. „Moments of inclusion and exclusion: pupils negotiating classroom contexts.“ *British Journal of Sociology of Education* 24 (5), s. 547-558.
- Bittnerová, Dana. 2002. „Holky si fakt nehrají?“ In: Pražská skupina školní etnografie. 8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné na <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/8/bittner.pdf>
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Budínský, Václav, Jaroslav Zvěřina. 2004. *Vše o sexu – Sexuologie a sexuální praxe pro každého*. Praha: Ikar.
- Bussey, Kay, David G. Perry. 1982. „Same sex imitation?“ In: *Sex Roles*, 8, s. 773-784.
- Butler, Judith. 2003. *Trampoty s rodem: feminizmus a podrývanie identity*. Bratislava: Aspekt.
- Castãeda, Claudia. 2001. „The child as a feminist figuration: Toward a politics of privilege.“ In: *Feminist Theory* 2, s. 29-53.
- Connell, Raewyn. 1987. *Gender and Power*. Stanford Calif: Stanford University Press.
- Connell, Raewyn. 1995. *Masculinities*. California: University of California Press.
- Connell, Raewyn. 2000. *The Men and The Boys*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn. 2002. *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn, Dean. J. Ashenden, Sandra Kessler, Gary W. Dowsett. 1982: *Making the Difference: Schools, Families, and Social Division*. Boston: Allen and Unwin.
- Corsaro, William A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Corsaro, William A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Davies, Bronwyn. 2003. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Davies, Bronwyn. 2006. „Identity, Abjection and Otherness. Creating the self, creating difference.“ In: Madeleine Arnot, Mairtin Mac an Ghaill (eds.). *The Routledge Flamer Leader in Gender and Education*. London: Routledge, s. 72-90.

- Delamont, Sara. 1990. *Sex Roles and the School*. New York: Routledge.
- Denzin, Norman K. 1997. *Interpretive ethnography: Ethnographic practices in the 21st century*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Díaz de Rada, Angél. 2007. „School bureaucracy, ethnography and culture: Conceptual obstacles to doing ethnography in schools.“ In: *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 15 (2), s. 205–222.
- Dillabough, Jo-Anne. 2001. „Gender Theory and Research in Education. Modernist Traditions and Emerging Contemporary Themes.“ In: Becky Francis, Christiane Skeleton (eds.). *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press, s. 11-26.
- Doubek, David. 2001. „Drsňáci a frajerky.“ In: Pražská skupina školní etnografie. 6. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné na <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/6/doubek.pdf>
- Doubek, David. 2002. „Kluci v osmé třídě.“ In: Pražská skupina školní etnografie. 8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné na <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/8/doubek.pdf>
- Dubberley, William S. 1993. „Humor as resistance.“ In Peter Woods, Martyn Hammersley (eds.). *Gender & Ethnicity in schools. Ethnographic account*. London: The Open University, s. 75-94.
- Epstein, Debbie, Sarah O'Flynn, David Telford 2003. *Silence Sexualities in Schols and Universities*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Epstein Debbie, Richard Johnson. 1998. *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Fausto-Sterling, Ann. 1992. *Myths of Gender: Biological Theories about Women and Men*. New York: BasicBooks.
- Fenstermaker, Sarah, Candace West (eds.). 2002. *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*. New York, London: Routledge.
- Fine, Michelle (2002): „Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire“. In: *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*. San Francisco: Jossey-Bass. s. 375 – 406.
- Flyvberg, B. 1998. *Rationality and power: Democracy in practice*. Chicago: Chicago University Press.
- Foucault, Michel. 2000. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.

- Foucault, Michel 2002. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Frýdecká, Lucie, s přispěním Lenky Nejezchlebové. 2008. „Sexuální výchova na školách bude důkladnější. Ministerstvo chystá učebnici sexu a vztahů.“ *MF Dnes*, 30. 4. 2008
- Garfinkel, Herold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Geertz, Clifford. 2000. *Interpretace kultur*. Praha: Slon.
- Giddens, Anthony 1993. *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociology*. Cambridge : Polity Press.
- Gilligan, Carol. 2001. *Jiným hlasem*. Praha: Portál.
- Goffman, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Goffman, Erving. 1961. *Asylums*. New York: Doubleday Anchor.
- Good, Thomas L., Jere E. Brophy. 2003. *Looking in Classrooms*. Boston: A and B.
- Grabrucker, Marianne. 2006. *Typické dievča?* Bratislava: Aspekt.
- Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hardman-Matoušková, Jana. 2004. „Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné.“ In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum 1/2004*, s. 10-13.
- Heitlingerová, Alena, Zuzana Trnková. 1998. *Životy mladých pražských žen*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Herrmann, Maraike. 2000. „S BRAVOM "mám lepší pocit": nemecké dievčatá a ich populárny časopis pre mládež.“ In: *Aspekt 1/2000*, s. 85-97.
- Chodorow, Nancy. 1979. *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Illich, Ivan. 2001. *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon.
- Jackson, Stevi. 1982. *Childhood and Sexuality*. Oxford: Basil Blackwell.
- James, Alison, Alan Prout. 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jarkovská, Lucie. 2003. *Genderově ideologická socializace žen*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jarkovská, Lucie, Kateřina Lišková. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ In: *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 44 (4), s. 683-701.

- Kehily, Mary Jane, Anoop Nayak. 2006. „‘Lads and Laughter’. Humor and the Production of Heterosexual Hierarchies.” In: Madeleine Arnot, Mairtin Mac an Ghaill. (eds.). *The Routledge Flamer Leader in Gender and Education*. London: Routledge. s. 131 – 145.
- Keller, Jan, Lubor Tvrđý. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Kelly, Rita Mae. 1991. *The gendered economy : work, careers, and success*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Kessler, Suzanne J., Wendy McKenna. 1985. *Gender: an ethnomethodological approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kiczková, Zuzana. 1998. *Príroda: vzor žena!? Hľadanie alternatív v ekofeminizme*. Bratislava: Aspekt.
- Kimmel, Michael. 2001. „What Are Little Boys Made Of?” In: Sheila Ruth. *Issues in Feminism*. Mountain View: Mayfield Publishing Company, s. 75-78.
- Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007*. Dostupné na <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-do-roku-2007>
- Lamb, Sharon. 2001. *The Secret Lives of Girls: What Good Girls Really Do*. New York: The Free Press.
- Lawrence, David Herbert. 1999. *Duha*. Praha: Argo.
- Lee, Nick. 1998. „Towards an Immature Sociology.” In: *The Sociological Review* 46(3): s. 458–83.
- Lever, Janet. 1976. „Sex Differences in Games Children’s Play.” In: *Social Problems* 23, s.478-487.
- Levínská, Markéta. 2002. „Chlapecká móda v osmé třídě.” Pražská skupina školní etnografie. 8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Lišková, Kateřina. 2007. *Analýza feministického antipornografického diskursu*. Brno: Masarykova univerzita.
- MacKinnon, Cathrine A. 1979. *Sexual Harassment of Working Women*. New Haven: Yale University Press.
- MacKinnon, Cathrine A. 1982. „Feminism, Marxism, Method and the State: An Agenda for Theory.” In *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 7, s. 515-544.
- MacNaughton, Glenda. 2003. *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Contexts*. Maidenhead: Open University Press.

- Marádová, Eva. 2000a. *Rodinná výchova. Zdravý životní styl 1*. Praha: Fortuna.
- Marádová, Eva. 2000b. *Rodinná výchova. Zdravý životní styl 2*. Praha: Fortuna.
- Maguire, Meg. 2006. „Gender and Movement in Social Policy.“ In: Skelton Christine, Becky Francis, Lisa Smulyan: *The Sage handbook of gender and education*. Thousand Oaks, CA: SAGE, s. 109-124.
- Martin, Emily. 1991. „The Egg and The Sperm: How Science has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles.“ In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 16 (31), s. 485-501.
- Matějů, Petr, Jana Straková 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Maynard, Mary, June Purvis (eds.). 1994. *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis.
- McRobbie, Angela. 1991. *Feminism and Youth Culture*. London: Palgrave Macmillan.
- Mead, George Herbert. 1967. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- Millman, Marcia, Rosabeth Moss Kanter (eds.). 1975. *Another Voice. Feminist Perspective on Social Life and Social Science*. New York: Anchor Books.
- Moravcová-Smetáčková, Irena. 2004. *Teoretická studie k výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni*. Praha: SoÚ AV ČR.
- Murín, Gustáv a Petr Weiss. 2004. *Abeceda tělesné lásky*. Praha: Triton.
- Nedbálková, Kateřina. 2007. „Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum).“ In: Roman Švaříček, Klára Šed'ová: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Oakley, Ann. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Parsons, Talcott, Robert F. Bales. 1955. *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, IL: Free Press of Glencoe.
- Pavlík, Petr, Irena Smetáčková. 2006. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
- Petrusek, Miloslav. 1993. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum
- Piaget, Jean, Barbel Inhelderová. 2000. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pilcher Jane, Imelda Whelehan. 2004. *50 Key Concepts in Gender Studies*. London: SAGE.

- Pipher, Mary. 1996. *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*. New York: Ballantine Books.
- Pražská skupina školní etnografie 2005. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Plzák, Miroslav a Radim Uzel. 1995. *Zákony ženské přitažlivosti: intimní rozhovory o manželství a sexu*. Praha: Eminent.
- Prout, Alan, Allison James (eds.). 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Flandr.
- Pýchová, Iva. 1993. „K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu.“ In: *Pedagogika* 1993/4, s. 405-413.
- Radimský, Jan. 2001. Genderové stereotypy v českých učebnicích. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 1-2/2001, s. 7-8.
- Reay, Diana. 2006. „Spice Girls‘, ‚Nice Girls‘, ‚Girlies‘, and ‚Tomboys‘: gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom.“ In: Madeleine Arnot, Mairtin Mac an Ghaill (eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge, s. 117–130.
- Rich, Adrienne. 1980. „Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence.“ In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 54 (4), s. 631-660.
- Roberts, Helen (ed.). 1997. *Doing Feminist Research*. London: Routledge.
- Rotter, Julian B. 1954. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rybová, Markéta. 2001. „Holky 2000.“ In: Pražská skupina školní etnografie. 6. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné na <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/6/rybova.pdf>
- Sadker, David, Myra Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Toronto: Simon & Schuster Inc.
- Sadker, David. 2000. „Gender equity: still knocking at the classroom door.“ In: *Exity and Excelence in Education*, 33, s. 80-83.
- Shorter, Edward. 1976. *The Making of the Modern Family*. London: Collins.
- Simpson Ruth, Patricia Lewis. 2007. *Voice, visibility and the gendering of organizations*. Houndmills, Hampshire, New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Smetáčková, Irena (ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodů žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Spender, Dale. 1982. *Invisible Women: the schooling scandal*. London: Writers and Readers.

Spindler, Georgie D., Louise S. Spindler. 1987. *Interpretive Ethnography of Education: at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Steedman, Carolyn (1994) *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Interiority 1780–1930*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Strauss Anselm (ed.). 1956. *The Social Psychology of Georgie Herbert Mead*. Chicago: Phoenix Books.

Sweetman, Caroline (ed.). 2000. *Gender, Education and Training*. Oxford: Oxfam.

Swain, Jon .2006. „An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School“. In: *International Journal of Social Research Methodology*, 9 (3), s. 199-213.

Šed'ová, Klára. 2007. „Škola jako terén.“ In: Roman Švaříček, Klára Šed'ová. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 123-126.

Šmausová, Gerlinda. n.d. *Láska jako práce*. (rukopis)

Šmausová, Gerlinda. 1999. „Rasa“ jako rasistická konstrukce.“ In: *Sociologický časopis*, 35 (4), s. 433-446.

Šmausová, Gerlinda. 2002. „Proti tvrdošíjně představě o ontické povaze gender a pohlaví.“ In: *Sociální studia* (7), s. 15-27.

Šmausová, Gerlinda. 2004. „Věková struktura společnosti“. In: Sýkorová, Dana a Oldřich Chytil (eds.): *Autonomie ve stáří. Strategie jejího zachování*. Ostrava: Zdravotně sociální fakulta Ostravské university v Ostravě, s. 13-28.

Šmídová, Iva. 2008. „Muži na okraji: systémové znevýhodnění mladých mužů bez maturity?“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 9 (2), s. 22-28.

Šmídová, Iva, Klára Janoušková, Tomáš Katrňák. 2008. „Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému.“ *Sociologický časopis*, 44 (1), s. 23-53.

Švaříček, Roman. 2007. „Kritéria kvality kvalitativního výzkumu.“ In: Roman Švaříček, Klára Šed'ová. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 28-50.

Thorne, Barrie. 1987. „Re-visioning Women and Social Change: Where Are the Children.“ In: *Gender & Society* 1 (1), s. 85–109.

Thorne, Barrie. 2001. „Gender and interaction: Widening the conceptual scope.“ In: Betina Baron, Helga Kotthoff: *Gender in Interaction*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 3-18.

Thorne, Barrie. 2004. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Tuček, Milan. 2000. „Sociální struktura a stratifikace mužů a žen na konci devadesátých let.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 1 (4), s. 10-11.

Uzel, Radim. n.d. *Sexuálně přenosné nemoci a jejich rizika*. Praha: VZP.

Uzel, Radim. 1990. *Mýty a pověry v sexu*. Praha: Práce.

Uzel, Radim. 1999. *Antikoncepční kuchařka, aneb Cesty k sexuálnímu zdraví*. Praha: Grada.

Valdrová, Jana. 1999. „‘Mužské zaměření’ výchovy a výuky z pohledu lingvistiky.“ In: Eva Věšíňová-Kalivodová (ed.). *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, s. 153-157.

Walkerdine, Valerie. 1990. *Schoolgirl Fiction*. London: Verso.

Walkerdine, Valerie. 1993. „Beyond Developmentalism“. In: *Theory & Psychology* 3(4), s. 451–469.

Walkerdine, Valerie. 1996. „Working class women: psychological and social aspects of survival.“ In: Sue Wilkinson (ed.). *Feminist social psychology: interantional perspective*. Buckingham: Open University Press, s. 145–162.

Walkerdine, Valerie. 1997. *Daddy's Girl. Young Girls and Popular Culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Walkerdine, Valerie, Helen Lucey, June Melody: *Growing up girl : psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: Palgrave

Walterová, Eliška, Karel Černý. 2006. „Vzdělávací potřeby pro 21. století.“ In: *Orbis Scholae* 1/2006, s. 60-76.

Weiss, Petr a kolektiv. 2005. *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Grada.

West, Candace, Don H. Zimmermann. 1987. „Doing gender.“ *Gender & Society* 1 (2), s. 125-151.

Wetherell, Margaret. 1998. „Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue.“ In: *Discourse and Society*, 9(3), s. 387-412.

Willis, Paul. 1977. *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Saxon House.

Wolf, Naomi. 2000. *Mýtus krásy*. Bratislava: Aspekt.

Woodhead, Martin. 2009. Childhood studies. Past, present and future. In: Kehily, Mary Jane (ed.): *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, s. 17-34.

Wyness, Michael. 2006. *Childhood and Society*. London: Palgrave.

Yin, Robert K. 2005. *Introducing the World of Education. A Case Study Reader*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Young, Iris Marion. 2004. *On female body experience: "Throwing like a girl" and other essays*. New York: Oxford University Press.

Zábrodská, Kateřina. 2009. *Variace na gender. Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

*Zdraví 21- Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století*. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zdravi-21-dlouhodobý-program-zlepšovani-zdravotního-stavu-obyvatelstva-cr-zdravi-pro-vsechny-v-21-stoleti-projednan-vladou-ceske-republiky-dne-30-rijna-2002-usneseni-vlady-c-1046>

Zimmerman, Don H. 1978. „Ethnomethodology.“ In: *American Sociologist* 13, s. 6-15.

Zvěřina, Jaroslav. 2003. *Sexuologie: (nejen) pro lékaře*. Brno: CERM.

## **Anotace**

### **Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy: Etnografický výzkum**

Disertační práce se zabývá re/produkci genderu ve školní třídě. Teoreticky se opírá o etnometodologické přístupy k genderu (West a Zimmerman 1987, česky 2008, Fenstermaker a West 2002) a inspiruje se současnými výzkumy dětství a genderu ovlivněnými poststrukturalismem (Davies 2003). Výzkum byl realizován v šesté třídě základní školy ve školním roce 2005/2006 jako etnografické pozorování v hodinách rodinné, výtvarné a hudební výchovy. Studie reprezentuje komplexní pohled na genderovou reprodukci uvnitř školní třídy na různých úrovních, a to 1) na úrovni každodenních interakcí (doing gender), 2) v rovině diskursu a umísťování jedinců v rámci diskursu a 3) v rovině individuálních identit a významů, které genderu připisují samy děti.

Gender představuje jako kontinuum a rozebírá ho v souvislosti s dalšími kategoriemi, konkrétně věkem a etnicitou/národností. Tyto kategorie bývají často vnímány jako přirozený základ sociálních rozdílů a slouží jako legitimizace nerovností. Analýza přibližuje způsoby, jakými jsou tyto kategorie re/konstruovány a rozehrávány v sociálním poli, jak se protínají a jak se jejich souhra projevuje v chování a strategiích různých sociálních aktérů a akterek, žáků a žákyň ve třídě. Další část analýzy je zaměřena na reprodukci genderu v diskursu, a to prostřednictvím analýzy výuky sexuální výchovy. Analýza vychází z prvotního překvapivého zjištění, že se v hodinách sexuální výchovy dívky stávají výrazně méně aktivními a méně se zapojují do diskuse než v hodinách věnovaných jiným tématům. V této části dokumentuji, jak se oblast symbolicky považovaná za ženskou (tj. oblast biologické reprodukce) stává v důsledku určitých diskursivních praktik prostorem, v němž jsou dívky zneviditelňovány. Poslední část práce je inspirována tvrzením Valerie Walkerdine, která říká, že femininita a maskulinita jsou mocné fikce naplněné ve fantazii, ale žité jako fakta (Walkerdine 1990). Pomocí technik, k nimž patří kreslení či krátké slohové útvary, jsem zjišťovala, jakou roli hraje gender v představách dívek a chlapců o jejich vlastních životech i o světě obecně.

Klíčová slova: dětství, etnografie, gender, genderové nerovnosti, sexuální výchova, vzdělávání

## **Abstract**

### **Gender reproduction in the everyday life of a classroom: ethnographic research**

The thesis analyses (re)production of gender in the classroom. The theoretical framework of the analysis is ethnomethodological in approach (West and Zimmerman 1987, Fenstermaker and West 2002) and is also inspired by poststructuralist research on children and gender (Davies 2003). The research was conducted in the 6<sup>th</sup> grade of a grammar school (children aged 11 – 13) in the school year 2005/2006 as an ethnographic study in the music, art and family education classes. The analysis strives to apply a complex perspective on gender reproduction within the classroom and focuses on gender at different levels: 1) the level of everyday interaction (doing gender), 2) the level of discourse and positioning of individuals within the discourse and 3) the level of individual identities and significance of gender for girls and boys in the observed classroom. Gender is analysed as continuum and the analysis focuses also at the interplay of gender and other categories: age and ethnicity/nationality. These categories are common-sensually understood as natural and the thesis shows the parallels between how they were (re)constructed and lived in the classroom. The next part of the thesis is dedicated to gender reproduction within the discourse of sex education. The paper reveals that beliefs about sex education as a “girls' thing” is a myth and shows how the discursive practices leave the girls out of the discussion about sexuality and make them more silent and less involved in the classroom interaction than they are in other subjects in school. The last part of the thesis is inspired by Valerie Walkerdine’s statement that gender is theorised as a fiction, shot through with fantasy, yet lived as a fact, produced and struggled over within the regulatory daily practices of schooling (Walkerdine 1990). Using such techniques as drawing, short stories and fairytale interpretation the role of gender in children’s fantasies was researched.

Key words: childhood, education, ethnography, gender, gender inequalities, sex education

## **Jmenný rejstřík**

|                                                                                                         |                       |                                             |                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------|-------------------------|
| Acker .....                                                                                             | 54, 69                | Frýdecká .....                              | 107                     |
| Alexander .....                                                                                         | 53, 57                | Garfinkel.....                              | 11, 15                  |
| Allen .....                                                                                             | 137                   | Geertz .....                                | 49, 50, 59, 66, 143     |
| Áries .....                                                                                             | 21                    | Giddens.....                                | 11, 20                  |
| Arnot.....                                                                                              | 40, 44                | Gilligan.....                               | 31                      |
| Austin .....                                                                                            | 11                    | Goffman.....                                | 10, 11, 15, 16, 28, 88  |
| Badinter .....                                                                                          | 21, 22                | Good .....                                  | 47                      |
| Bales .....                                                                                             | 23, 24, 93, 101, 179  | Goodall .....                               | 57                      |
| Bandura .....                                                                                           | 26                    | Goodenough .....                            | 50, 143                 |
| Barth .....                                                                                             | 34                    | Grabrucker.....                             | 26                      |
| Bartky .....                                                                                            | 158                   | Guillaumin.....                             | 91                      |
| Basow .....                                                                                             | 43                    | Hajnová .....                               | 112                     |
| Beal.....                                                                                               | 27, 28, 39, 46        | Harding... 22, 49, 68, 70, 74, 94, 101, 179 |                         |
| Beauvoir .....                                                                                          | 102, 126              | Hardman-Matoušková.....                     | 38                      |
| Beck.....                                                                                               | 40, 41                | Harlow .....                                | 122                     |
| Belotti .....                                                                                           | 41, 43, 47, 171, 172  | Hearn .....                                 | 54                      |
| Benjamin .....                                                                                          | 97                    | Heitlingerová.....                          | 61                      |
| Bernstein.....                                                                                          | 42                    | Herrmann.....                               | 43, 162                 |
| Bittnerová .....                                                                                        | 38                    | Chodorow .....                              | 30, 31                  |
| Bourdieu .....                                                                                          | 40, 42, 86, 123, 158  | Illich.....                                 | 39                      |
| Brophy.....                                                                                             | 47                    | Jackson .....                               | 105, 106, 137           |
| Budínský.....                                                                                           | 111                   | James .....                                 | 21, 23, 33              |
| Bussey .....                                                                                            | 27                    | Jarkovská.....                              | 38, 41, 43, 45, 60, 162 |
| Butler.....                                                                                             | 14, 18, 104, 157, 178 | Johnson.....                                | 121                     |
| Caftanzoglou .....                                                                                      | 53                    | Kanter .....                                | 22                      |
| Cahill .....                                                                                            | 94                    | Kehily .....                                | 122                     |
| Castañeda.....                                                                                          | 33, 57, 58            | Keller .....                                | 39                      |
| Connell 19, 33, 41, 96, 101, 103, 167, 179                                                              |                       | Kessler .....                               | 14, 15, 154             |
| Corsaro .....                                                                                           | 23, 52                | Kiczková.....                               | 93                      |
| Černý .....                                                                                             | 39                    | Kimmel.....                                 | 44                      |
| Davies. 17, 18, 19, 20, 24, 25, 28, 33, 36, 37, 47, 48, 80, 134, 144, 171, 172, 174, 176, 182, 197, 198 |                       | Kohlberg.....                               | 31, 93                  |
| Delamont .....                                                                                          | 117                   | Lamb.....                                   | 137                     |
| Denzin .....                                                                                            | 57                    | Lather.....                                 | 51                      |
| Díaz de Rada .....                                                                                      | 52                    | Lawrence .....                              | 63                      |
| Dillabough .....                                                                                        | 38                    | Lee .....                                   | 33, 158                 |
| Doubek .....                                                                                            | 38                    | Lever.....                                  | 32                      |
| Dubberley .....                                                                                         | 47                    | Levínská .....                              | 38                      |
| Epstein.....                                                                                            | 105, 121, 122         | Lewis .....                                 | 18, 19, 122             |
| Fausto-Sterling .....                                                                                   | 74, 91                | Lišková .....                               | 38, 41, 45, 91, 92, 112 |
| Fenstermaker ... 13, 16, 182, 197, 198                                                                  |                       | Lucey .....                                 | 41                      |
| Fine .....                                                                                              | 105, 107, 137         | Mac an Ghaill .....                         | 40, 44                  |
| Flyvberg.....                                                                                           | 135                   | MacNaughton .....                           | 46                      |
| Foucault.....                                                                                           | 16, 20, 88, 104, 106  | Maguire .....                               | 41                      |
| Freud.....                                                                                              | 29, 30                | Malson .....                                | 20                      |
|                                                                                                         |                       | Marádová.....                               | 113, 119, 127, 129      |
|                                                                                                         |                       | Martin .....                                | 118, 123, 124           |

|                            |                          |                    |                                                               |
|----------------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------|
| Matějů.....                | 38                       | Simpson .....      | 18, 19, 122                                                   |
| Maynard.....               | 61, 62                   | Smetáčková .....   | 9, 38, 41, 43                                                 |
| McKenna .....              | 14, 15, 154              | Spender.....       | 41, 43, 47                                                    |
| McKinnon.....              | 69                       | Spindler .....     | 52                                                            |
| McRobbie .....             | 32, 97                   | Stanley .....      | 62                                                            |
| Mead.....                  | 10, 27                   | Steedman .....     | 33                                                            |
| Melody.....                | 41                       | Strauss .....      | 27                                                            |
| Millman .....              | 22                       | Sweetman .....     | 38                                                            |
| Moravcová-Smetáčková ..... | 42                       | Šed'ová.....       | 50, 64                                                        |
| Možný.....                 | 125                      | Šlesingerová ..... | 96                                                            |
| Murín .....                | 111                      | Šmausová....       | 9, 27, 28, 70, 75, 80, 87,<br>91, 129                         |
| Nayak.....                 | 122                      | Šmídová.....       | 6, 38, 44                                                     |
| Nedbálková.....            | 59, 186                  | Švaříček .....     | 64                                                            |
| Nejezchlebová .....        | 107                      | Telford .....      | 105, 122                                                      |
| O'Flynn .....              | 105, 122                 | Thorne .....       | 10, 16, 22, 23, 24, 29, 32, 33,<br>34, 35, 37, 58, 80, 89, 95 |
| Oakley .....               | 12, 44                   | Trnková .....      | 61                                                            |
| Park.....                  | 10                       | Tuček .....        | 44                                                            |
| Parkin.....                | 54                       | Tvrdý .....        | 39                                                            |
| Parsons.....               | 23, 24, 93, 101, 179     | Uzel .....         | 111                                                           |
| Passeron.....              | 40, 42                   | Valdrová .....     | 38                                                            |
| Pavlík.....                | 41                       | Walkerline .       | 33, 41, 57, 97, 106, 133,<br>134, 143, 197, 198               |
| Perry .....                | 27                       | Walterová .....    | 39                                                            |
| Petrusek .....             | 10, 11, 50               | Weiss .....        | 107, 111                                                      |
| Piaget .....               | 28, 93                   | West.....          | 13, 15, 16, 94, 182, 197, 198                                 |
| Pilcher.....               | 29                       | Wetherell .....    | 51                                                            |
| Pipher.....                | 32, 55                   | Whelehan.....      | 29                                                            |
| Plzák .....                | 111                      | Willis .....       | 31                                                            |
| Prout .....                | 21, 23                   | Wise.....          | 62                                                            |
| Purvis.....                | 61, 62                   | Wolf.....          | 169                                                           |
| Pýchová .....              | 50                       | Woodhead.....      | 20                                                            |
| Qvortrup .....             | 23                       | Wyness .....       | 22                                                            |
| Radimský.....              | 38                       | Yin .....          | 51, 52, 54                                                    |
| Reay.....                  | 45, 78, 79               | Young .....        | 36                                                            |
| Rich .....                 | 130                      | Zábrodská .....    | 20, 51, 160                                                   |
| Roberts.....               | 61                       | Zimmerman ..       | 13, 15, 16, 85, 94, 182,<br>197, 198                          |
| Rotter .....               | 26                       | Zvěřina.....       | 111                                                           |
| Rybová.....                | 38, 158, 159             |                    |                                                               |
| Sadker .....               | 42, 43, 47, 85, 114, 117 |                    |                                                               |
| Shorter .....              | 21                       |                    |                                                               |
| Schutz .....               | 11                       |                    |                                                               |
| Simmel.....                | 10                       |                    |                                                               |

## **Příloha 1 – Seznam obrazových příloh a tabulek**

Příloha 1: obrazová dokumentace ke kapitole III.1<sup>98</sup>

Příloha 2: obrazová dokumentace ke kapitole III.3

Příloha 3: obrazová dokumentace ke kapitole III.4

Tabulka 1. Přehled hodin sexuální výchovy a jejich náplně

---

<sup>98</sup> Obrazová příloha se nalézá vždy na konci příslušné kapitoly.

## **Příloha 2 – Souhrnná tabulka „Výhody a nevýhody být holka/kluk“**

Podle holek (n=9)

| <b>výhody být holkou</b>                                            | <b>četnost</b> | <b>nevýhody být holkou</b>                                       | <b>četnost</b> | <b>výhody být klukem</b>                 | <b>četnost</b> | <b>nevýhody být klukem</b>                                       | <b>četnost</b> |
|---------------------------------------------------------------------|----------------|------------------------------------------------------------------|----------------|------------------------------------------|----------------|------------------------------------------------------------------|----------------|
| můžou se líčit a nosit šaty a sukně a boty na podpatku a podprsenku | 4              | mají menstruaci                                                  | 7              | nemusí rodit                             | 7              | sprostí                                                          | 5              |
| mají lepší prospěch                                                 | 3              | porod                                                            | 6              | nemají menstruaci                        | 6              | mají horší známky (a víc poznámek)                               | 3              |
| učitelé jim nadřezují                                               | 2              | musí dbát na svoji krásu (česat se, péče o obličej apod. )       | 4              | nemusí se starat o svůj vzhled           | 6              | mají horší chování                                               | 2              |
| nenadávají si sprostě                                               | 2              | musí se chovat slušněji / očekává se to od nich víc než od kluků | 3              | jsou vtipnější, veselejší                | 2              | učitelé je mají méně rádi, nadávají jim                          | 2              |
| jsou chytřejší (myslí oběma půlkama mozku)                          | 2              | musí být čistotnější                                             | 2              | více si užijí sex/neboli je to           | 1              | musí nosit slipy                                                 | 2              |
| neperou se                                                          | 1              | jsou namyšlené                                                   | 1              | vybírají si holky podle krásy            | 1              | musí čůrat ve stoje                                              | 2              |
| vypadají líp                                                        | 1              | dělají ze sebe víc než jsou                                      | 1              | nemusí se snažit balit kluky             | 1              | musí si dávat pozor na penis (pohlavní orgány, prostata, sperma) | 2              |
| jsou talentovanější na kreslení a jiné umění                        | 1              | jsou více citlivé                                                | 1              | musí balit holky                         | 1              | jsou nadřezení                                                   | 2              |
| mají lepší práci                                                    | 1              | bolí je to při sexu                                              | 1              | mohou být nepořádní                      | 1              | perou se                                                         | 2              |
| můžou provokovat kluky                                              | 1              | starat se o antikoncepci                                         | 1              | líp se učí                               | 1              | nasazování kondomu                                               | 1              |
| mají více zálib                                                     | 1              | musí se starat o domácnost                                       | 1              | lepší jim jde matematika                 | 1              | machrují                                                         | 1              |
| jsou hubenější                                                      | 1              | musí se starat o manžela                                         | 1              | nemusí kupovat vložky                    | 1              | musí se holit                                                    | 1              |
| nedostávají ve škole tolik poznámek                                 | 1              | když jdou na WC, tak se musí celé vysvléct                       | 1              | můžou se vždycky koupat                  | 1              | jsou hloupější (myslí jen půlkou mozku)                          | 1              |
| nemusí balit kluky, zatímco kluci musí balit holky                  | 1              | musí si kupovat vložky                                           | 1              | když jdou na záchod, tak se jen rozeznou | 1              | mají na výběr méně oblečení                                      | 1              |
| poslouchají HIP HOP                                                 | 1              | nachlazený močák                                                 | 1              | mají hezcí jména                         | 1              | jsou posedlí počítačem                                           | 1              |
|                                                                     |                | nemůžou se koupat při menstruaci                                 | 1              | poslouchají RAP                          | 1              | jsou později v pubertě                                           | 1              |
|                                                                     |                | po porodu 6 týdnů menstruace                                     | 1              |                                          |                |                                                                  |                |

Podle kluků (n=7)

| <b>výhody být holkou</b>                   | četnost | <b>nevýhody být holkou</b>                                       | četnost | <b>výhody být klukem</b>                                         | četnost | <b>nevýhody být klukem</b>                                         | četnost |
|--------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------|---------|
| učitelé jim nadřezují                      | 4       | porod                                                            | 5       | nemají menstruaci                                                | 3       | sexuální vzrušení je vidět a přichází i nechtěně (ztopořený penis) | 3       |
| jsou chytřejší                             | 2       | menstruace                                                       | 4       | nemusí tolik času věnovat vzhledu (např. si nelakují nehty)      | 3       | tělesná konstrukce (překáží penis, varlata)                        | 2       |
| vzhled                                     | 2       | tělesná konstrukce (prsa)                                        | 2       | nemusí rodit                                                     | 2       | jsou hloupější                                                     | 2       |
| tělesná konstrukce (prsa, pohlavní orgány) | 1       | jsou slabé                                                       | 2       | příjemnější spodní prádlo (volnější spodňáry, nenosí podprsenky) | 2       | hůř se učí                                                         | 1       |
| jdou po nich kluci                         | 1       | péče o vzhled zabere hodně času (musí si dlouho sušit vlasy)     | 2       | tělesná konstrukce (varlata, spermie)                            | 2       | méně chápající                                                     | 1       |
| přivedou na svět dítě                      | 1       | musí nosit gumičky                                               | 1       | krátké vlasy                                                     | 2       | zlobivější                                                         | 1       |
| nezapomínají                               | 1       | musí si holiť pohlaví                                            | 1       | hlubší hlas                                                      | 1       | nechají se zatáhnout do průšvihů                                   | 1       |
| mají lepší prospěch                        | 1       | musí se chovat slušněji / očekává se to od nich víc než od kluků | 1       | lepší rapeři                                                     | 1       | akné                                                               | 1       |
| nikdo je nebije                            | 1       | musí se starat o děti                                            | 1       | lepší způsob balení holek                                        | 1       | dožíváme se nižšího věku                                           | 1       |
| kluci jim všechno platí                    | 1       | obtížnější způsob masturbace                                     | 1       | jsou odvážnější                                                  | 1       | více nemocí                                                        | 1       |
| všichni na ně berou ohled                  | 1       | musí si brát antikoncepci                                        | 1       | lepší způsob masturbace                                          | 1       | mají vousy                                                         | 1       |
| dožívají se vyššího věku                   | 1       | musí chodit za družičky                                          | 1       | rychlejší sexuální prožitek                                      | 1       | musí holkám všechno platit                                         | 1       |
| hubené                                     | 1       | jako nadávka se více používá slovo pi...                         | 1       | lepší v hraní na počítači                                        | 1       | musí pracovat                                                      | 1       |
| rozumné                                    | 1       | musí nosit kalhotky a podprsenky                                 | 1       | síla                                                             | 1       | hodně koukají na telku                                             | 1       |
| můžou zneškodnit dítě v břiše              | 1       | používají rtěnku, řasenku a náušnice                             | 1       | lepší hlášky                                                     | 1       |                                                                    |         |
| vybírají si kluky                          | 1       | dlouhé nehty a dlouhé vlasy                                      | 1       |                                                                  | 1       |                                                                    |         |
| můžou jít na mateřskou dovolenou           | 1       |                                                                  |         |                                                                  |         |                                                                    |         |
| můžou si koupit vibrátor                   | 1       |                                                                  |         |                                                                  |         |                                                                    |         |

### **Příloha 3 - Seznam článků uveřejněných v odborných periodikách**

Některé části disertace se objevily jako odborné stati v recenzovaných časopisech, zde předkládám seznam již publikovaných textů.

Jarkovská, Lucie. 2009. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, Praha : Sociologický ústav AV ČR, 45, 4, s. 727–752.

Jarkovská, Lucie. 2009. Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností. *Orbis scholae*, Praha : Univerzita Karlova v Praze, 3, 1, s. 21-34.

Jarkovská, Lucie, Kateřina Lišková. 2008. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, Praha : Sociologický ústav Akademie věd ČR, 44, 4, s. 683-701.

Jarkovská, Lucie. 2007. Úskalí genderově senzitivního vzdělávání. In: *Vztahy, jazyky, těla. Texty z Konference českých a slovenských feministických studií*. 1. vyd. Praha: FHS UK, s. 219-231.

Jarkovská, Lucie. 2006. Feminismus a sexuální výchova. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 7, 2/2006, s. 41-45.

Jarkovská, Lucie. 2005. Gender v českém školství - teorie a praxe. In Dopita, Miroslav - Staněk, Antonín. *RVP v praxi učitele výchovy k občanství - se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 132-142.

Jarkovská, Lucie. 2004. Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností. In: Igor Nosál (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister&Principál, s. 42-52.