

Děti inklinují ke konvenčním genderovým schémátům. Tuto tendenci lze ovlivnit prezentováním alternativních genderových schémat, respektive konkrétních podob maskulinity a femininity, u nichž bude zvýrazněna jejich zajímavost a atraktivita pro část populace. Pro střednictvím jednotlivých mužů a žen jako pozitivních vzorů může být posílen nárust flexibility, která vede k rozšiřování genderových schémat. Současně je ovšem důležité omezovat polarizaci (jak jsme viděli, ta není automaticky snižována při nárustu flexibility). K tomu například slouží učitelské odmítání komentářů srovnávacích mužů a ženy a opakované připomínání heterogenity uvnitř obou genderových kategorií.

B. Genderové vyjednávání ve školních třídách

V kognitivní psychologii panuje všeobecná shoda na tom, že základním procesem, jímž se lidé vztahují k sociální realitě, je kategorizace [Sternberg 2002]. Psychologie se tradičně snaží popsat a vysvětlit podstatu procesu kategorizace a faktory, které se na ní podílejí. Ukazuje se, že již od mládí věku je jako jeden z dominantních kategorizačních znaků použitívno gender. Původní výzkumy genderového vývoje se zaměřovaly na budování rozdílů mezi jednotlivci. Hledaly se biografické zkušenosti a osobnostní rysy, které by tvořily vnitřně konzistentní klastry. Ovšem ukázalo se, že takové klastry nemají silnou výpovědní hodnotu a zároveň že genderové projevy se liší v závislosti na konkrétních situacích, v nichž je gender různě důležitým znakem. Protože tento postup nebyl zcela spolehlivý, zaměřují se výzkumy posledních dvou dekad více než na jednotlivce na skupiny [Helgeson 2012; Stewart & McDermott 2004]. Eleanor Maccoby shrnuje nový směr výzkumů takto: „Aktuální výzkumy a teorie zdůrazňují to, jak je gender implikován ve formování, v interakcích a v sociálních funkcích sociálního seskupování během dětství“ [2002: 55].

Výzkum, který prezentuji v této publikaci, náleží do zmínované linie, a to je kladen důraz na sociální skupiny jako přirozené prostředí pro genderovou socializaci. Ovšem i vůči skupinově zaměřeným výzkumům existuje velmi silná kritická výhrada. Ty spočívají zejména v tom, že skupinový přístup může vést k falešné homogenizaci variability, která mezi skupinami existuje. Tento výzkum proto kombinuje jak individuální, tak skupinovou perspektivu, a zjišťuje, jak spolu obě roviny souvisí.

V této kapitole se budu zabývat genderovými vztahy a genderovými normami ve školních třídách a způsoby, jakými se na jejich ustavení podílí konkrétní dívky a chlapci. Jak souvisí téma této a předcházející kapitoly? Předcházející kapitola prezentovala genderová schémata, a ti miž operují chlapci a dívky školního věku. Tato schémata si děti uvádějí pod vlivem prostředí, v němž se pohybují. Jedním ze specifických prostředí jsou i školní třídy. Děti do tříd vstupují s určitými představami maskulinity a femininity. Ty je ovlivňují v tom, jak se ve třídě projevují a jak hodnotí chování druhých. Současně ale své představy pod vlivem ostatních dětí mohou měnit.

Školní třídy jsou specifickým druhem vrstevnických skupin, které jsou založeny formálně a jsou regulované činnostmi i pravidly, jež nastavuje škola. Zároveň v nich ale vznikají neformální kamarádské vztahy a odehrávají se aktivity dalece překračující požadavky definované žákovskými rolí. Jak na formální, tak na neformální rovině je školní třída platformou, kde se odehrává podstatná část genderové socializace dívek a chlapců. Jedná se ale o platformu obsahující několik třech ploch – střet školních pravidel s kamarádstvím, střet deklarované genderové neutrality školního vzdělávání a genderové příslušnosti konkrétních dětí, střet různých genderových představ přinášných z rodinného prostředí atd. Tyto střety můžeme chápat jako problém, a to jak pro individuální vývoj, tak pro vědecké uchopení školní genderové socializace. Avšak lze k nim přistupovat i naopak jako k vědeckým i vývojovým výzvám.

Jak uváděla kapitola 2., ve výzkumu bylo zahrnuto 20 školních tříd z různých ročníků základních škol. Ve všech třídách bylo (kromě kresby) provedeno pozorování a zadán sociometrický ratingový dotazník, který doplňovaly rozhovory s vybranými dětmi a vyučujícími. Analýza byla rozdělena do následujících dvou bloků: 1. kvalitativní rozbor záznamů pozorování a rozhovorů, 2. kvantitativní rozbor dat SO-RA-Du. V obou částech analýzy dominuje kvalitativní perspektiva, a to i v případě, že použité procedury spočívají v jednoduše statistice [srov. Flick 2002]. Nicméně aby bylo možné kvalitativní postupy v plné míře uplatnit, bylo pro část analýzy nutné snížit počet analyzovaných tříd. Některé podkapitoly

tak vycházejí z údajů všech 20 zúčastněných tříd, zatímco jiné prezentují podrobný rozbor jen osmi z nich. Zvoleny byly 3. a 7. ročník, z nichž byly zařazeny vždy čtyři třídy z různých škol. Analýza dat z těchto tříd dovoluje sledovat několik řezů: a) rozbor souhrnných výsledků za danou třídu včetně porovnání chlapecké a dívčí podskupiny, b) porovnání variability mezi třídami stejného ročníku, c) porovnání vývoje mezi třídami obou ročníků.

8.1. Význam vrstevnické skupiny v genderové socializaci

V sociálních vědách je dnes dominantně přijímáno, že na genderovém vývoji dítěte se v určité míře podílejí vlivy, které přicházejí od druhých osob. Bussey a Bandura [1999] ve své sociálně-kognitivní teorii předpokládají, že sociální ovlivňování se realizuje ve třech modech, z nichž každý evokuje mírně odlišný způsob kognitivního zpracování. Těmito módy ovlivňování jsou: 1) modelování v útlém dětství díky vzorům, jimiž jsou rodiče a vrstevníci, 2) hodnotící reakce na chování dítěte či pozorovaného člověka, jejichž prostřednictvím si dítě postupným rozlišováním a generalizací chování v různých situacích vytváří představy o genderových rolích a rozvíjí mechanismy auto-regulace, 3) přímé učení o genderových rolích, kdy dochází k předávání informací o společensky akceptovaných mužských a ženských životních stylech [Bussey & Bandura 1999: 685]. Třetí modus ovlivňování pomáhá zobecnit, teoretizovat a řídit chovatí výstupy prvních dvou typů, které jsou více zakotveny v přímých zkušenostech a prožitcích. Výsledkem je robustní systém genderových schémat, který děti aplikují na sociální realitu za účelem orientace v ní i na sebe sama.

S inspirací v socio-kognitivní teorii můžeme tvrdit, že družší lidé vystupují v rámci procesu genderové socializace ve čtyřech různých úlohách: jsou vzory maskulinity a femininity, které dítě záměrně či nezáměrně následuje, nebo odmítá jsou zdrojem explicitních informací o genderu prezentují dítěti hodnoty a normy spojené s genderovými kategoriemi

– poskytují dítěti zpětnou vazbu na jeho/její vlastní genderové projevy a porozumění sociální realitě prostřednictvím genderu

Vedle rodiny je hlavním socializačním prostředím vrstevnická skupina, je již význam postupně roste od předškolního období až po vrcholnou adolescenci. Jednotlivá vývojová období se vyznačují specifickými potřebami a různé rozvinutými schopnostmi v kognitivní i sociální oblasti. Povahu vztahu mezi dítětem a skupinou se proto s věkem mění, ale jako zásadní prostředí skupina přetrvává po celé dětství a dospívání. Podle řady autorů a autorek je dokonce vrstevnická skupina primární socializační síla genderového vývoje, jejíž vliv je z hlediska budování genderové identity větší než vliv rodiny [např. Maccoby 2002]. V těchto teoriích můžeme identifikovat dvě linie argumentace, z nichž jedna předpokládá působení skupiny ve stejném směru jako ostatní socializační prostředí (tj. genderová socializace je postupným působením jednotlivých prostředí zesilována), zatímco druhá zdůrazňuje relativní nezávislost vrstevnických skupin na širším společenském kontextu (tj. genderová socializace probíhající v jednotlivých prostředích může mít odlišné zaměření, ovšem vrstevnické skupiny mají silnější vliv než ostatní prostředí).

Proti tomu stojí teorie, které vidí jako primární vliv rodiny nebo větší společnosti a vrstevnickou skupinu chápou až jako doplňkové, byť důležité socializační prostředí. Například v socio-kognitivní teorii se předpokládá, že „vrstevnická skupina není sílou, která by iniciovala vznik genderové identifikace, ale spíše jen odráží normativní orientaci společnosti jako celku“ [Bussell & Bandura 1999: 700]. Jinými slovy, děti ve vrstevnickém kolektivu uplatňují představy a hodnotící kritéria, která načerpaly z rodiny a médií a která vnímají jako společensky legitimní, což je stvrzováno zásahy dospělých, kteří se skupinou interagují, namísto toho, aby konstruovaly vlastní specifické třídící znaky, jimiž budou skupinu organizovat. Podle těchto přístupů tedy nelze od vrstevnických skupin očekávat, že by se v nich zrodilo zcela alternativní uspořádání bez využití společensky konvenčního pojetí genderových kategorií, pokud děti náležející do těchto skupin nemohou ze širšího prostředí čerpat důkazy pro legitimitu navrhovaného uspořádání.

Naproti v rámci teorii, jež chápou skupinu jako primární a relativně autonomní socializační prostředí, lze uvažovat i možnost, že skupina si vytvoří specifické normy a způsoby porozumění, které se odchyľují od těch, jež převažují ve společnosti. To může znamenat, že skupina nevytvívá gender jako bazální třídící princip, případně že genderové kategorie asociuje s odlišnými atributy, než je obvyklé v celospolečenském pojetí¹⁰⁴ [Rutland et al. 2005]. Pro jedince by měl pobyt v takové skupině dopadnout jeho/její genderová schémata, na reálné rozvíjené schopnosti a na genderovou identitu i subjektivitu. Konkrétně lze předpokládat, že by u jednotlivých dětí mohly nastat následující situace [Bem 1994; Egan & Perry 2001; Hyde 2005; Klein et al. 2007]:

- rozšíření a relativizace obsahu genderových schémat
- ztráta centrálního postavení genderových schémat mezi ostatními kognitivními schématy, díky nimž dítě buduje své porozumění světu
- nárůst pestrosti aktivit, které nejsou omezovány genderovými labely
- komplexnější rozvoj schopností prostřednictvím pestřejší skladby aktivit a složení skupiny
- posílení osobní identity a relativní oslabení genderové identity

4.2. Genderové vzorce v prostorovém uspořádání tříd

Pro české základní školy jsou typické smíšené třídní kolektivy, což platí i pro všech 20 zkoumaných tříd. Společná přítomnost dívek a chlapců ve stejném prostoru a čase logicky vyvolává otázky, jak dívky a chlapci využívají třídní prostor, jakým aktivitám se věnují, jaký typ kontaktů mezi nimi existuje a zda je pro ně gender významným prvkem strukturujícím jejich bezprostřední realitu a chování.

Již na první pohled bylo ve všech třídách patrné, že dívky a chlapci využívají prostor školních tříd a případně celé školy odlišným způsobem.

¹⁰⁴ Reakce by však mohla být i opačná – zesílení genderové polarizace a prohloubení biologického esencialismu. V tom případě by mohla být posílena bariéra a dokonce nepřátelství mezi dívkami a chlapci.

Rozdíl existoval jak o přestávkách, kdy se děti pohybovaly po prostoru spontánně a jejich aktivity odrážely především jejich osobní a skupinové preference, tak o vyučovacích hodinách, kdy umístění dětí i jejich činnost byly do velké míry určovány vyučujícími. Zasedací pořádek během vyučovacích hodin je důležitý ze dvou důvodů – jednak navrhuje fyzickou a sociální blízkost, která odráží a zároveň podporuje vztahy mezi určitými dětmi,¹⁰⁵ jednak proto, že zasedací pořádek ovlivňuje komunikaci mezi dětmi a vyučujícími. Jak ukazují zahraniční studie, vyvíjí se vztahy mezi vyučujícími a chlapci vyplývají do velké míry právě z toho, jaké je rozesazení dětí [Einarsson & Granström 2002; Skellern et al. 2006].

Vě všech sledovaných třídách byla dominantně využívána klasická forma rozmístění lavic, tj. tři řady lavic po dvou dětech. Bazální jednotkou zasedacího pořádku je tedy dvojice. Zajímá nás, zda je dvojice tvořena dvěma dívkami, dvěma chlapci nebo chlapcem a dívkou. Kromě zkoumaných 20 tříd bylo pozorování zasedacího pořádku provedeno ještě v dalších třídách. Výsledky za obě části souboru byly porovnány a protože se shodovaly, prezentuje Tabulka 11 souhrnné údaje za celý řetězec tříd. Celkem tedy bylo sledováno 40 smíšených skupin a tradičním zasedacím pořádkem. Ve všech případech se jednalo o běžné třídy jejichž velikost variovala od 18 do 28 dětí, přičemž podíl chlapců a dívek dosahoval nejvýše rozdílu 18 procentních bodů. Celkem se ve třídách vyskytovalo 490 dětí, z nichž bylo sestaveno 363 dvojic a 127 dětí sedících v lavici samo.

¹⁰⁵ Sociálně-psychologické výzkumy vzniku přátelských vztahů ukazují, že vedle podstatnosti osobnostního založení a zájmů je klíčová fyzická blízkost. Právě podstatou vzniku kamarátského či přátelského vztahu je výrazně vyšší v případě vzájemné fyzické expozice osob [Sabini 1995].

Tabulka 11: Podíly různých typů dvojic v zasedacím pořádku (40 tříd)

Podíl	Počet tříd	Počet dvojice	Počet jednotlivců	Chlapecké dvojice	Dívčí dvojice	Smíšené dvojice
1	3	28	7	25 %	32 %	43 %
2	4	30	10	30 %	37 %	33 %
3	4	37	9	22 %	35 %	43 %
4	3	22	10	32 %	36 %	32 %
5	4	33	12	27 %	52 %	21 %
6	5	65	12	35 %	46 %	20 %
7	5	52	14	39 %	40 %	21 %
8	8	64	29	38 %	39 %	23 %
9	4	32	24	34 %	44 %	22 %
10	40	363	26	32 %	41 %	27 %

Tabulky vyplývají následující čtyři hlavní zjištění:

1. Téměř 3/4 dvojic v lavicích jsou genderově homogenní, tj. jsou tvořeny buď dívkami, nebo chlapci.¹⁰⁶ Z toho vyplývá, že v průběhu vyučovacích hodin může jen malá část řízené i neřízené žákovské komunikace probíhat mezi dívkami a chlapci. Tento výsledek koresponduje s odhady celkového podílu smíšené komunikace ve školním prostředí.
2. Podle Marion Underwood pouze 1/4 komunikace ve školním věku je zasazena do smíšených dvojic či skupin [Underwood & Rosen 2011]. Více dvojic je tvořeno dívkami než chlapci. Celkem ze všech sledovaných dvojic bylo 41 % dívčích a 32 % chlapeckých. Převaha dívčích

¹⁰⁶ Kromě rozboru dvojic v lavicích je možné sledovat i uspořádání dívek a chlapců v proboru školní třídy do větších celků. Za tím účelem jsem provedla srovnání tradičních zasedacích pořádků 90 tříd základních škol, z něhož vyplynulo, že na 1. stupni dívky častěji než chlapci sedí v zadních částech tříd a ve středu řady vzdálenější od katedry. Na 2. stupni pak dívky častěji než chlapci obsazují střed třídy, zejména v obou krajních řadách, zatímco chlapci sedí jak v prvních lavicích řady před katedrou a ve středu třídy, tak ve všech zadních lavicích. Zdá se tedy, že ve třídách vznikají jakési „genderované zóny“, které prostřednictvím kombinace s tzv. učitelstvími zónami pohybu interfereují do podílu a formy komunikace mezi vyučujícími a dívkami či chlapci.

dvojice platí pro všechny ročníky i pro všechny jednotlivé třídy. Vzhledem k přibližné vyrovnanému podílu chlapců a dívek ve třídách lze znamená, že samostatně v lavici sedí častěji chlapci než dívky.

S narůstajícím věkem se podíl smíšených dvojic snižuje. Vyvodění ze stoupení smíšených dvojic bylo přítomno na 1. stupni. Důvodem je odlišná míra dobrovolnosti zasedacího pořádku, které bude jedné věnována pozornost níže v textu. Vzhledem k tomu, že ve všech sledovaných třídách do zasedacího pořádku zasahovali vyučující (byť v různé míře), nelze z podílu smíšených dvojic vysuzovat spontánní preference dětí ke kamarádským vztahům napříč genderovými kategoriemi.

S narůstajícím věkem a s klesající velikostí třídy se zvyšuje podíl dětí, které sedí v lavici samy. Celkem se jedná o 26 % dětí. Zatímco na 1. stupni podíl jednotlivě sedících dětí varioval od 11 do 19 %, na 2. stupni od 9 do 27 %. Průměrně tedy v prvních pěti ročnících dělá samo 14 % dětí, ale v posledních třech ročnících 19 %. Sledované třídy 6. ročníku byly velmi početné – průměrná velikost třídy dosahovala 28 dětí, což je pravděpodobně důvodem, proč byl podíl jednotlivě sedících dětí nižší než v ostatních třídách. Mezi jednotlivě sedícími dětmi z 69 % převažují chlapci.

Ve 20 zkoumaných třídách bylo možné doplnit zasedací pořádek informacemi z rozhovorů s vyučujícími a s dětmi. Většina vyučujících uvádí, že by dávali přednost tomu, aby děti seděly tak, jak si samy zvolí, ovšem zároveň zdůrazňují, že to podle jejich zkušenosti obvykle nefunguje. Proto do zasedacího pořádku zasahují, a to buď preventivně ihned na začátku školního roku, nebo v jeho průběhu poté, co děti ve spontánně ustaveném rozesazení nejsou schopny dodržovat kázeňská pravidla. Ve třídách 1. stupně, zvláště v prvních třech ročnících, převažovala varianta, že zasedací pořádek vytvářeli vyučující ihned na začátku roku a ten pak následně platil pro všechny předměty. Při sestavování přitom zohledňovali několik kritérií – výšku, zrak, speciální vzdělávací potřeby, úroveň schopnosti, předpokládanou nekázeň a dosavadní začlenění do kolektivu.

Ve třídách 2. stupně existovala větší pestrost v učitelských přístupech, a to v několika rovinách. Jednak měly učitelské zásahy do zasedacích pořádků různou míru (několik zasedacích pořádků bylo kompletně sestaveno vyučujícími, v dalších byly učitelské vstupy jen částečné) a byly prováděny v různých fázích školního roku, jednak měly zasedací pořádky různou podobu a různou míru závaznosti pro jednotlivé vyučovací předměty. Pro některé předměty zasedací pořádek následně platil, ale v jiných, kde panuje větší volnost (např. výtvarná výchova), děti mohly své místo průběžně měnit. V některých školách byl také zasedací pořádek dán plošně pro všechny předměty, což obvykle znamenalo, že jeho podoba byla ztvárněna v třídní knize či na nástěnce ve třídě. Ale v jiných školách si každý vyučující utvářel svůj vlastní zasedací pořádek, který děti musely respektovat. Celkově však platí, že ani mezi třídami 2. stupně se nevyvíjela žádná, kde by podle vyučujících byl zasedací pořádek plně v režii samotných dětí. I v případě, že si děti nejprve na začátku školního roku mohly sednout podle svých preferencí, vyučující stanovili pravidla chování, která musí být v tomto zasedacím pořádku dodržována, a pokud opakovaně docházelo k jejich porušení, vyučující přistoupili ke změně míst. V žádné ze sledovaných tříd se nepodařilo spontánně sestavený pořádek v plné míře zachovat (alespoň některé děti tedy vyučující přesadili).

Opakovanými zkušenostmi s nevhodným chováním při spontánně zvoleném zasedacím pořádku pak více než třetina vyučujících zdůvodňovala, proč přistupují k preventivním zásahům ihned na začátku školního roku. Obecně tedy platí, že vyučující 1. i 2. stupně zasahují do uspořádání žáků a žákyň. Podle výpovědí lze rozlišit dva typy zásahů, přičemž ty se samozřejmě mohou kombinovat:

- 1) zásahy preventivní, které zohledňují hygienická a zdravotní hlediska, jako je zrak a výška, a zároveň vycházejí z obecných zkušeností vyučujících, kteří předjímají nekázeň, již se chtějí změnou rozmístění dětí vyvarovat,
- 2) zásahy intervenční, které následují po projevené nekázi a slouží jako potrestání a zároveň obrana před dalším zlobením, tj. intervenční zásahy mají vždy i preventivní dimenzi.

Mezi explicitně zmiňovanými kritérii, která vyučující zohledňují při stavování zasedacího pořádku, nebyla zařazována genderová příslušnost. Přesto ale tvorba zasedacího pořádku má genderový rozměr, jak ukazují následující výňatek z rozhovoru s třídní učitelkou druhé třídy [Zdroj 10]:

U: „Musela jsem ho (zasedací pořádek) vytvořit. Na začátku září si tři děti sedly tak, jak chtěly, ale už mám své zkušenosti (usměv). Bylo mi jasné, že to dlouho nevydrží. Tak jsem si otukala, jaké děti jsou, a asi po měsíci jsem je přesadila. V tu chvíli už taky zlobily, takže to stejně bylo nutné.“

T: „Jak jste se rozhodovala o tom, jak děti přesadíte?“

U: „Největší zlobil ke katedře, další zlobilové sami nebo s dětmi, se kterými nebudou moc mluvit.“

T: „Kdo jsou ti největší zlobilové?“

U: „No, jasně Jakub, pak Martin. Ti sedí sami. Potíže mají i Pepa a Jonáš. Pepu jsem přesadila k Monice, která je taková tichá. A Jonáš si sedl k Martině. No, (váhání) z holek jsem musela přesadit Kláru a Zuzku, původně sedly spolu, ale to nešlo. Takže jedna sedí sama a druhá si sedla k Pětě.“

T: „Proč jste Pepu a Jonáše přesadila k holčkám?“

U: „No, v tomhle věku se ještě kluci s děvčaty spolu moc nehaví, takže, ale jde o to, kdo s kým. Martina je moc hodná a pečlivá, takže s ní to půjde. Ale třeba ke Kláře bych je posadit nemohla, to by bylo ještě horší...“

Rozhovor dokumentuje intervenční typ zásahu, o němž učitelka uvádí tak, že je nutné jít proti preferencím a zvyklostem dětí, aby se do cílilo jejich ukáznění, respektive eliminace příležitosti k nekázní. Zdrojem nekázně jsou především chlapci, které lze ukáznit zbavením kontaktu s ostatními chlapci a/nebo sesazením s dívkami. Vytváření smíšených dvojic předpokládá, že obě skupiny jsou vzdálené až antagonistické, a proto nebudou mít důvod k hovorům, které jsou vnímány jako nekázeň. Zvlášť v případech, kdy vyučující provedou sesazení chlapců a dívek do hromady až na základě zlobení (obvykle mluvení), z toho v genderově homogenních dvojicích vyplývá pro děti jasný vzkaz – dívky a chlapci jsou vzájemně natolik rozdílní, že spolu nebudou mluvit, respektive zlobit.

Podobně i učitelka čtvrté třídy komentovala tvorbu zasedacího pořádku takto: „Koukám i na to, jak si děti můžou v lavicích pomoci. Je podle mě dobrý, když mám nesoustředěného kluka a vedle něj posadím holčičku, která je klidnější a má jako všechno v pořádku. On to od ní může trochu odkoukat. To je důvod, proč většinou dávám holky a kluky dohromady“ [Zdroj 11]. Ačkoliv učitelka nejprve uvádí nesoustředěnost a systematickosti jako osobní charakteristiky konkrétních dětí, vzápětí je však generalizuje na celé genderové kategorie.

Vidíme tedy, že zasedací pořádky jsou formovány i pod vlivem učitelkých představ o feminitě a maskulinitě.¹⁰⁷ Samotné zásahy spolu s učitelkými komentáři, které rozmístění dětí doprovází, logicky ve většině skupině zakládají nebo prohlubují genderovou polarizaci. Vydělávají totiž gender do popředí jako signifikantní znak a předpokládají odlišnost dětí i další rozdělování skupiny na jeho základě. Dělicím znakem je přitom skutečný gender, nikoliv pohlaví. První učitelka ve výňatku hovoří o jednom „zlobivém“ typu maskulinity a o dvou typech feminity – feminitě klidné, tiché, která má na zlobivé chlapce uklidňující vliv (Monika, Martina), a feminitě průrazné, která by chlapce zlobivostí facilitovala (Klára).¹⁰⁸ Učitelka tedy nepracuje s dichotomickým dělením na dívky a chlapce, které by schematicky homogenzovala, ale přesto staví obě genderové kategorie a jejich jednotlivé typy proti sobě.

Zasedací pořádek je samozřejmě také téma pro samotné děti, jejich názory, chování a manifestované preference vyučující berou v potaz při plánování změn. Když se v rozhovorech s dětmi objevilo téma zasedacího pořádku, obvykle vyjadřovaly touhu sedět se svými kamarády/kami a vždy jmenovaly děti, s nimiž by vytvořily genderově homogenní dvojici.

107 To vyplývá i z výzkumu L. Jarkovské [2012]. Právě na příkladu zlobení dokumentuje, jak učitelka pracuje s hierarchizací maskulinního a femininního. Učitelka totiž kluci zlobení vnímala jako očekávatelné, zdravé a pozitivní, zatímco dívčí zlobení spojovala s intrikami a zákeřností.

108 Jarkovská identifikovala v řeči učitelky dvě pozice feminity: pasivní – poslušná a neviditelná versus aktivní – démonická, nevyzpytatelná [2012: 168]. K podobnému závěru jsem dospěla i ve své analýze většího množství učitelských výpovědí.

Některé výjimky se objevily v 1. a v menší míře ještě ve 2. třídě, kde jen několik dívek a ještě méně chlapců navrhlo vytvoření smíšené dvojice s odůvodněním, že se dobře znají a kamarádí spolu. Jednalo se většinou o děti nastupující ze stejné mateřské školy a o děti dojíždějící společně do školy ze vzdálenějšího bydliště. Návrh na smíšené dvojice také zazněl v 8. a 9. třídách, kde jej ale naopak vzneslo několika málo chlapců a ještě méně dívek. V případě chlapců byl návrh doplněn explicitní motivací „*mohl bych od ní opisovat*“, „*je to kámoška, pomohla by mi při písničkách*“.

Nicméně v naprosté většině rozhovorů děti genderově homogenní dvojice v lavicích akceptovaly jako bezproblémové, a proto se k nim ani nijak zvlášť nevyjadřovaly nebo je dokonce přímo hodnotily jako dobré a lepší než dvojice smíšené. Zvláště mezi dětmi 4. až 6. ročníku, které děly ve smíšených lavicích, se ožívala nespokojenost. Ta mnohdy nebyla ani nijak konkrétně zdůvodňována – jako příčinu nespécificky uváděly „*je prostě děsná*“, „*takovéj debil*“ atd. Teprve ve vyšších ročnících některé děti sedící ve smíšených dvojicích byly smířlivější: „*je docela v pohodě*“, „*celkem si rozumíme*“, „*občas si pomůžeme*“, „*aspoň s ní tolik nekecám*“ atd. Ani v takových případech děti smíšené dvojice nepreferovaly, nýbrž jen přijímaly a hledaly pozitivita na stávajícím modelu.¹⁰⁹

8.3. Sociometrická struktura tříd

Každá sociální skupina má strukturu, která představuje rozřazení konkrétních členů a členek do určitých pozic, jež tvoří vzájemně propojený systém. Podle sociometrické teorie je každá sociální pozice určena ve dvou dimenzích – emocionální a mocenské. To znamená, že každá osoba

¹⁰⁹ Vzhledem k tomu, že se jedná o dospívající v rané adolescenci, ve které může být osobně problematické připustit porozumění a blízkost mezi chlapcem a dívkou, je nutné při interpretaci zvažovat i variantu, že některým může smíšená dvojice plně vyhovovat, ale explicitně to přiznat nemohou. I deklarovaný názor, který nemusí plně souznít s vnitřním přesvědčením, je však pro formování vrstevnické skupiny klíčový. Jeho prostřednictvím se nastavují explicitní skupinové normy. Pokud jsou v rozporu s implicitními normami, vzniká tím prostor pro interpersonální a intrapersonální konflikty.

ve skupině se těší určité oblibě a současně určitému vlivu. Oblibu lze zjednodušeně vyjádřit jako odpověď na otázku, v jaké míře mají ostatní danou osobu rádi, zatímco vliv je mírou ochoty ostatních řídit se názory dané osoby [Petrušek 1969]. Kombinace obou dimenzí vytváří specifickou pozici každého jednotlivého člena či členky skupiny. Platí přitom, že pozice jsou vzájemně provázané do komplexního systému, takže změna jedné z nich nutně vyvolává změnu v ostatních.

Způsobů, jak zjišťovat sociometrickou strukturu skupiny, je celá řada. Vedle pozorování spontánní komunikace mezi různými osobami ve skupině se nabízí využít specificky vyvinuté sociometrické techniky. V českém školním prostředí je velmi rozšířený sociometrický ratingový dotazník, tzv. SO-RA-D, jehož autorem je V. Hrabal [1979]. Sběr dat prostřednictvím SO-RA-Du je relativně jednoduchý a rychlý, což je jedním z hlavních důvodů jeho velké rozšířenosti. V dotazníku se každý člen či členka skupiny vyjadřuje o ostatních prostřednictvím tří skupin údajů, kterými jsou číselné hodnocení obliby, číselné hodnocení vlivu a slovní zdůvodnění zvolených hodnot. Číselná hodnocení se umísťují na škálu od 1 do 5, kde 1 znamená vysoce kladné vyjádření (nejvyšší obliba a nejvyšší vliv) a naopak 5 je záporné vyjádření (velmi nízká obliba a nízký vliv). Číselný charakter údajů usnadňuje vyplňování i následnou analýzu, ale obsahuje riziko redukce komplexity vztahů. Proto je důležité chápat výsledky SO-RA-Du jako orientační a kombinovat je s dalšími údaji, zejména s pozorováním.

Ve stávajícím výzkumu byl SO-RA-D použitý následujícím způsobem: v každé z 20 sledovaných tříd byl dotazník zadán v domluveném termínu všem přítomným dětem. U nepřítomných dětí nedocházelo k dodatečnému sběru dat. Podíl absencí byl ovšem velmi nízký (jednalo se o 5–9 %), takže validita analýz tím není snížena. Vedle sociometrického dotazníku bylo v každé třídě prováděno pozorování, a to jak během vyučovacích hodin, tak mimo ně, a dále byly s vybranými dětmi vedeny individuální skupinové rozhovory. Výsledky z pozorování a rozhovorů jsou porovnatelné s výsledky z dotazníku, přičemž shoda mezi oběma skupinami údajů svědčí o korespondenci behaviorální, afektivní a kognitivní roviny vztahů

mezi dětmi, zatímco rozdílnost mezi údaji naznačuje bariéru mezi tím, jak je vztah k druhému dítěti realizován a jak je vnímán. Pro analýzu je vhodné sledovat jak oblastí vzájemné shody, tak oblasti rozporů.

Analýza údajů ze sociometrického dotazníku měla standardní postup. Vyplněné formuláře byly přepsány do elektronické podoby, takže vznikly dvě matice – jedna s hodnocením oblíbenosti a druhá s hodnocením vlivu. Z matic byly spočítány následující skóry za jednotlivé děti a za celou skupinu:

- individuální skór oblíbenosti: průměrná hodnota známek, které konkrétní dítě získalo od ostatních v kategorii „oblíbenost“
- individuální skór vlivu: průměrná hodnota známek, které konkrétní dítě získalo od ostatních v kategorii „vliv“
- individuální skór náklonnosti: průměrná hodnota známek, které konkrétní dítě získalo od ostatních v kategorii „oblíbenost“
- individuální skór ovlivnitelnosti: průměrná hodnota známek, které konkrétní dítě získalo od ostatních v kategorii „vliv“
- skupinový skór oblíbenosti: průměrná hodnota známek, které získaly od ostatních v kategorii „oblíbenost“
- skupinový skór vlivu: průměrná hodnota známek, které získaly od ostatních v kategorii „vliv“

Při výpočtu skóre byly zdrojem matice za celou třídu, v níž figurovali chlapci i dívky. Následně ale byla třída rozdělena na podskupinu dívek a podskupinu chlapců a pro každou z nich vznikla nová samostatná matice. V ní se výpočet individuálních i skupinových skóre opakoval. V prvním případě tedy byla výsledkem průměrná hodnota známek přijatých či odevzdaných v rámci celého smíšeného kolektivu, v druhém případě pouze v rámci genderově homogenní podskupiny. Z celoskupinových údajů vyplývá, jak silně je třída organizována na genderovém principu, a prostřednictvím porovnání skóre z oddělených podskupin lze zjistit, nakolik se liší vzájemné vztahování dívek a chlapců.

Sociometrický dotazník byl zadán ve všech 20 třídách. Rozsah těchto dat je však příliš velký a neumožňuje skutečně podrobnou analýzu

výsledků včetně jejich srovnání s pozorováním. Proto byl pro tuto část výzkumu snížen počet tříd na osm. Konečný soubor tvoří čtyři třídy 3. ročníku a čtyři třídy 7. ročníku [Zdroj 1, 2, 3, 5, 8 a 9]. Jedná se o všechny třídy těchto dvou ročníků, které se zúčastnily výzkumu. Srovnání tříd v rámci jednoho ročníku umožňuje zaměřit se na variabilitu vrstevnické struktury i faktorů, které se na ní podílejí; porovnání 3. a 7. ročníku má vývojový charakter.

První pohled do genderové struktury školních tříd lze udělat přes žebříčky oblíbenosti a vlivu. Třídy byly porovnány podle toho, zda se na předních a zadních pozicích vyskytují dívky či chlapci. Ze čtyř tříd 1. stupně byli ve dvou případech nejvlivnějším dítětem ve třídě chlapci a ve dvou dívky. Stejný výsledek byl i v dimenzi oblíbenosti. Na konci obou žebříků se třídily vyskytovali chlapci a pouze jednou dívka. V 7. ročníku byla situace úplně odlišná. Nejvlivnější osobou byli ve třech třídách chlapci a pouze v jedné dívka (následovaná s minimálním rozdílem chlapcem). Nejmenší vliv připadl ve všech čtyřech třídách chlapcům. Dimenze oblíbenosti vykazovala u starších dětí vyrovnanější výsledky – nejoblíbenější i nejméně oblíbení byli ve dvou třídách chlapci a ve dvou dívky. Z osmi tříd samozřejmě nelze zobecnovat na celou žákovskou populaci. Ovšem s inspirací v zahraničních publikacích lze předpokládat, že větší výskyt chlapců hodnocených v dimenzi vlivu není náhodný [rov. Rutland et al. 2005; Tajfel 2010]. Při hodnocení chlapců je pravděpodobně kritériem moci či vlivu děti považovány ve vyšší míře. To by odpovídalo obecnějším nálezům, které se týkají dominance jako klíčového definičního atributu tradiční maskulinity [Prentice & Carranza 2002; Biernat 1991]. Absence vlivu může být u chlapců nápadnější než u dívek, a proto se v hodnocení silněji projeví.

Třídní struktura v sobě odráží sociální klima, které ve skupině panuje. Jako identifikaci slouží skupinové skóry. Sledovaných osm tříd nevykazuje jednoznačně pozitivní vztahy. V průměru se hodnoty na škále od 1 do 5 pohybují ve středu a pod ním – průměrná skupinová oblíbenost je 2,5 a průměrný skupinový vliv je 3,1. Mezi jednotlivými třídami však existuje rozptyl 1 až 1,3 bodu na příslušné škále. Částečně je rozptyl vysvětlitelný velkou a složením kolektivu (viz Tabulka 12).

Tabulka 12: Průměrná skupinová oblíba a skupinový vliv ve 3. a 7. ročníku

Ročník	Celá třída		Dívky		Chlapci	
	Oblíba	Vliv	Oblíba	Vliv	Oblíba	Vliv
3	2,48	3,01	1,58	1,88	2,46	3,00
7	2,46	3,16	2,16	2,52	2,25	3,44

Pro třídy mladšího ročníku je typičtější mírně vstřícnější vzájemné hodnocení dětí (s výjimkou oblíby mezi chlapci), zatímco u staršího ročníku panuje ve třídách větší kritičnost. Zároveň platí, že mezi dívkami je hodnocení mírně pozitivnější než mezi chlapci. Vzhledem k tomu, že údaje pocházejí pouze z osmi tříd (s celkovým počtem 160 dětí), je problematické prokázat statistickou významnost rozdílů. Ale i v tomto malém počtu byla nalezena signifikance korelačního koeficientu mezi ročníkem a oblíbou i vlivem v dívčích podskupinách.¹¹⁰

Vedle věku a složení třídy se na skupinových hodnotách zřejmě podílejí ještě další faktory. Mezi třídami totiž existuje značná variabilita, která je dokonce vyšší v případě mladší kohorty. Průměrné hodnoty za každou třídu uvádí následující Tabulka 13.

Z tabulky vyplývá, že skupinová oblíba dosahuje vždy lepších hodnot než skupinový vliv. Platí to jak na úrovni celé třídy, tak i jednotlivých genderově homogenních podskupin. Rozdíl mezi oblíbou a vlivem v jednotlivých třídách varíuje od 0,36 do 1,15, přičemž pro 3. ročník je průměrný rozdíl 0,53 a pro sedmý 0,73. S věkem tedy nejen dochází k celkovému poklesu udělovaných známek, které svědčí o nárůstu kritičnosti, ale zároveň platí, že při hodnocení vlivu je pokles markantnější než při hodnocení oblíby. Můžeme to chápat jako přirozený doprovod dospívání, jež s sebou přináší vyšší potřebu uznání a sebeúcty, jejímž důsledkem bývá negativnější vymezování vůči všem typům autorit, včetně vrstevnických.

¹¹⁰ $r = 0,72$, $r = 0,78$, $p = 0,05$

Tabulka 13: Skupinová oblíba a skupinový vliv ve 3. a 7. třídách

Třída	Počet dívek a chlapců	Celá třída		Dívky		Chlapci	
		Oblíba	Vliv	Oblíba	Vliv	Oblíba	Vliv
3.A	6+8	1,98	2,21	1,35	1,55	2,72	3,32
3.B	6+12	2,78	3,19	1,67	1,97	2,65	3,20
3.C	10+14	2,26	2,39	1,68	1,99	1,98	2,31
3.D	11+15	2,90	3,26	1,61	1,99	2,49	3,16
7.A	3+15	2,70	3,23	2,75	2,50	2,52	3,17
7.B	12+8	2,86	3,27	2,17	2,73	2,61	3,88
7.C	8+13	2,08	2,90	1,88	1,91	2,00	3,12
7.D	11+12	2,08	3,23	1,82	2,95	1,88	3,60

Vratně se ještě jednou k porovnání dívčích a chlapeckých podskupin za všechny 3. a všechny 7. třídy. Pro dívčí podskupiny platí, že souvislost mezi skupinovými skóry oblíby a vlivu je vyšší, zatímco u chlapeckých skupin je souvislost výrazně slabší.¹¹¹ To by naznačovalo, že dívky při hodnocení druhých více propojují afektivní a mocenskou dimenzi. Naopak chlapci spíše uplatňují kritéria týkající se sympatií a vlivu více odděleně. Toto zjištění vycházející ze skupinových skórů je plně prokázano i na úrovni individuálních skórů. Dále porovnání ukazuje, že hodnocení vlivu v chlapeckých a v dívčích podskupinách spolu částečně souvisí, avšak v menší míře to platí pro oblību.¹¹² Zdá se tedy, že zdroje a kritéria respektu jsou mezi dívkami a chlapci podobnější než zdroje a kritéria oblíby. Charakteristiky vlivného chlapce a vlivné dívky jsou vzájemně podobnější než charakteristiky oblíbeného chlapce a oblíbené dívky.¹¹³

¹¹¹ Korelace mezi skupinovým skórem vlivu a oblíby v dívčích podskupinách je $r = 0,61$ (hodnota však není vzhledem k malému souboru signifikantní). V chlapeckých podskupinách je korelace jen 0,35.

¹¹² Korelace mezi dívčím a chlapeckým skupinovým skórem vlivu je $r = 0,53$, mezi skórem oblíby ale jen $r = 0,3$.

¹¹³ To není v protikladu s výše prezentovaným zjištěním, že při hodnocení chlapců vystupuje dimenze vlivu jako významnější než dimenze oblíby.

V obou skupinách také bylo zjišťováno, jak je hodnocena opačná podskupina – tedy jak dívky vidí chlapce a naopak. Společným znakem všech tříd bylo, že chlapci udělovali dívkám nižší známky v dimenzi vlivu. Chlapci tedy vidí dívky jako méně vlivné v porovnání s tím, jak dívky hodnotí chlapce. Z jiného úhlu se tedy opět potvrzuje, že vliv, respektive dominance je ve zvýšené míře maskulinním atributem. Rozdíl byl výraznější ve starších třídách, kde dosahoval hodnoty 0,9 až 0,5, zatímco ve 3. ročníku byl 0,6 až 0,3. Rovněž hodnocení oblíbenosti (napříč podskupinami) vykazovalo odlišnosti, avšak nebylo v nich možné vysledovat jednotný trend společný pro všech osm sledovaných tříd. V některých třídách byli kritičtější chlapci k dívkám, v jiných naopak. Směr a velikost rozdílu ani nesouvisela s věkem dětí. Každopádně ale rozdíly v hodnotách na dimenzi oblíbenosti byly výrazně menší než v případě vlivu.

Z těchto výsledků lze usuzovat, že vzájemná sympatie mezi dívkami a chlapci je silně ovlivněna konkrétním osobnostním založením dětí, přičemž ležetostmi ke společným pozitivním zkušenostem a celkovým výkladovým rámcem pro potenciální společné kontakty. Jak naznačují i zahraniční výzkumy [např. Bigler & Lieben 2004], jestliže jsou třídy organizovány podle rozdílnosti genderových kategorií, vzájemná komunikace se minimalizuje a sympatie se nemožno zrodit. Naopak menší role genderové struktury vytvářejí možnosti pro společné trávení času a tedy vzájemné poznání, které přináší pocity blízkosti a oblíbenosti. Na rozdíl od oblíbenosti cházející z individuálně prožívané sympatie a emoční příslušnosti mezi dětmi je vliv více ukotven ve skupinových procesech. Ve větší míře proto do posuzování vlivu promítají celotřídně sdílená genderová očekávání a představy o konkrétních dětech. Výsledkem je, že dívky jsou chlapci viděny jako méně vlivné a naopak dívky vidí chlapce jako více vlivné.

Právě moc je v genderovém řádu klíčovou kategorií, a to ve dvojitým smyslu. Jednak – jak již bylo naznačeno výše – je moc definičním znakem maskulinity. Od mužů se očekává, že by se měli projevovali dominantně,¹¹⁴

¹¹⁴ Dominance (v protikladu k submisivitě) zahrnuje jednak výraznou prezentaci sebe sama, tj. prosazování se, které může vést až k nadřazování vlastních názorů a zájmů

„v případě, že takové projevy absentují, může dojít až k penalizaci. A jednak je moc součástí vazeb mezi femininitou a maskulinitou, respektive mezi konkrétními ženami a muži. Maskulinita a femininita mají vzájemně asymetrické postavení, přičemž ve většině sfér se prosazuje androcentrismus [Bem 1995; Kimmel 2000]. Můžeme dovozovat, že za poklesem dívčího vlivu v očích starších chlapců částečně stojí androcentrismus kombinovaný s dospíváním, v němž je pro chlapce rizikovější než pro dívky vyjadřovat úctu opačné genderové kategorii a tím se k ní přibližovat.

V jednotlivých třídách byl posuzován také rozptyl mezi tím, jak se děti vzájemně hodnotily. Vedle směrodatné odchylky udělených známek v celé skupině můžeme jako další ukazatel použít porovnání hodnot dětí, které se umístily na krajních pólech třídního žebříčku. V každé třídě bylo identifikováno dítě s nejvyšší a nejnižší oblíbeností a vlivem a totéž bylo provedeno v podskupině dívek a chlapců. Rozdíl mezi krajními hodnotami prezentuje následující Tabulka 14.

Tabulka 14: Rozdíly mezi nejvyššími a nejnižšími individuálními známkami ve 3. a 7. třídách

Třída	Počet dívek a chlapců	Celá třída		Dívky		Chlapci	
		Obliba	Vliv	Obliba	Vliv	Obliba	Vliv
3.A	6+8	3,1	3,4	1,8	1,9	3,8	3,7
3.B	6+12	2,1	2,2	1,0	1,6	2,9	2,7
3.C	10+14	2,3	2,1	1,9	2,0	2,0	2,3
3.D	11+15	2,3	2,4	1,8	2,0	2,5	2,7
7.A	3+15	2,5	2,8	1,5	2,0	3,1	2,6
7.B	12+8	2,2	2,4	2,6	2,6	2,4	2,6
7.C	8+13	1,8	2,1	2,0	2,3	2,0	1,6
7.D	11+12	1,7	1,6	1,6	2,0	1,4	3,0

nad druhé, a jednak schopnost činit rozhodnutí o sobě i druhých, včetně přijetí zodpovědnosti za tato rozhodnutí. Při popisu genderových kategorií se jedná o hodnotově neutrální charakteristiky.

Z tabulky vyplývá, že rozdíl mezi dětmi s nejvyššími a nejnižšími hodnotami zahrnují zhruba 40–50 % škály. Ve většině tříd je rozdíl mezi krajními hodnotami v dimenzi vlivu větší než v dimenzi oblíbenosti. To koresponduje s velikostí průměru směrodatných odchylek z individuálních skóre, které varíují mezi 0,36 a 0,64 v případě oblíbenosti a mezi 0,4 a 1,05 v případě vlivu. Při hodnocení vlivu tedy děti využívají větší část škály než při hodnocení oblíbenosti.

V chlapeckých podskupinách je rozdíl mezi nejlepším a nehorším hodnocením větší než v dívčích podskupinách. Chlapci tedy v posuzování druhých více polarizují, takže výsledné průměrné hodnoty přidělených známek jsou umístěny směrem k pólům škály. Dívky naopak volí mírnější, středové hodnocení. Nicméně podobnost hodnocení uvnitř obou podskupin je přibližně stejná, což naznačují blízké hodnoty průměrných směrodatných odchylek.

Kvůli silnější tendenci ke kritičnosti v dospívání by bylo možné očekávat odlišnost mezi mladšími a staršími třídami, a to ve směru větších rozdílů mezi krajně hodnocenými dětmi v 7. ročníku. Údaje ale toto očekávání nepotvrzují. Pokud tedy ve starších skupinách existuje negativnější hodnocení (viz výše), přistupuje k němu většina kolektivu, což znamená, že rozložení skupiny na škále se posouvá celkově níže, ale rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší postavenými dětmi zůstává obdobný. Výsledky zároveň naznačují, že odlišnost nevyplyvá z věku, nýbrž z aktuálního složení třídy. Třídy ve velikosti rozdílů mezi nejlépe a nejhůře hodnocenými dětmi značně varíují – rozdíl nabývá hodnoty od 1,6 po 3,4, tedy více než dvojnásobek.

Jak bylo řečeno, ve sledovaných třídách byla při hodnocení využívána celá pětistupňová škála včetně krajní negativní hodnoty. Hodnota 5 znamená „neoblíbenost“ a „nevlivnost“. Obvykle je užívána jen pro vyjádření velmi špatného postoje a vztahu mezi dětmi. S výjimkou jedné třídy dětí používaly známku 5 výrazně častěji při hodnocení vlivu než oblíbenosti. Rozdíl v obou dimenzích byl ovšem výraznější ve starších třídách, kde podíl známek 5 ve vlivu byl až třikrát vyšší než v oblíbenosti. Potvrzuje se tak, že dospívající jsou při posuzování moci kritičtější než při hodnocení oblíbenosti. U mladších ročníků byl podíl negativních známek v obou dimenzích podobnější.

Prekvapivým se ovšem může jevit celkově velký podíl slabých známek mezi mladšími dětmi. Děti z 3. ročníku použily v průměru 22 % nejhorších známek v dimenzi oblíbenosti a 20 % v dimenzi vlivu. Děti ze 7. ročníku hodnotily nejslabší známku oblíbenosti v 8 % a vlivu v 24 %. Zdálo by se tedy, že mladší děti používají polarizovanější hodnocení (s větším podílem krajních hodnot škály) a zároveň jsou vůči sobě navzájem kritičtější. Toto zobrazení na základě průměrných hodnot je však problematické, protože třídy se od sebe velmi liší. Ve 3. A se objevila známka 5 ve 4 %, respektive 6 %, zatímco ve 3. D v 37 %, respektive 26 %. V 7. ročníku byla variabilita menší, ale přesto silná. V 7. D byla nejhorší známka použita v 6 %, respektive 19 %, a v 7. B ve 13 %, respektive 30 %. Výsoká mezitřídní variabilita je vysvětlitelná spíše než věkem či poměrem chlapců a dívek skupinovými normami a klimatem, které vyplývá z celkového nastavení školy a způsobu učitelského vedení.

8.4. Interakce ve smíšených třídách

Z předcházejících dvou podkapitol vyplývá, že děti ve vyučování tráví většinu času v homogenních dvojicích, které se přelévají i do přestávek jako základ kamarádských skupin. Podle sociometrických údajů jsou vztahy v dívčí části podskupiny lepší než v chlapecké části. Současně se ukazuje, že sympatie jsou vyšší než vliv, což se projevuje zvláště u starších dětí. S věkem roste kritičnost, a to zejména v oblasti vlivu. Děti v dotaznících nedávají največ vzájemný vysoký respekt, přičemž pro chlapce je nízké hodnocení vlivu typičtější než pro dívky. Chlapci vyjadřují menší respekt než dívky jak vůči sobě navzájem, tak vůči dívčí podskupině.

Při interpretaci těchto výsledků je nutné mít na paměti, že hodnoty prezentované v sociometrickém dotazníku vyjadřují jednak souhrnné hodnocení druhé osoby, které vzniká na základě dílčích zkušeností v konkrétních situacích, a jednak uvědomované a záměrné prezentované hodnocení, které se nemusí kryt s globálním postojem vůči dané osobě. Proto je důležité informace porovnat s údaji z pozorování a z doplňkových rozhovorů, čemuž se bude věnovat tato část. Při analýze zachycených

situaci mě vedla otázka, prostřednictvím jakých momentů se ustavují hranice mezi dívkami a chlapci (které byly patrné ze sociometrických údajů) a zda či jak jsou v těchto momentech přítomny požadavky vůči maskulinitě a femininitě. Jinými slovy, sledovala jsem, jak děti prostřednictvím komunikace ve vrstevnické skupině vyjadřují a konstruují obsahy svých genderových schémat.

Rozbor zasedacích pořádků ukázal, že ve vyučovacích hodinách převažuje uspořádání do genderově homogenních dvojic. Ty vytvářejí příležitost ke komunikaci mezi dětmi, ať již na základě učitelských výzev (tj. spolupráce při plnění úkolů), nebo spontánního kontaktu, který je v krajních případech považován za nekázeň. V návaznosti na analýzy Marion Underwood a dalších [2011] lze předpokládat, že zhruba 1/4 komunikace probíhá ve smíšených dvojicích a skupinách (tj. komunikují spolu dívky a chlapci), zatímco zbývající 3/4 komunikace jsou vázány na genderově homogenní prostředí. Lze tento předpoklad v našich datech potvrdit?

Během pozorování bohužel nebylo možné přesně zaznamenávat frekvenci kontaktů mezi dívkami a chlapci, protože v hodinách a zejména o přestávkách nelze pozorovat vyčerpávajícím způsobem všechny existující kontakty.¹¹⁵ Aniž bych aspirovala na plně kvantitativní porovnání, záznamy z pozorování jasně naznačovaly vývojový trend v poměru homogenní a smíšené komunikace. S věkem dětí poměr komunikace mezi dívkami a chlapci narůstá. Výjimku tvořily třídy 1. ročníku, kde nedosahovaly kontakty mezi dívkami a chlapci v porovnání s ostatními ročníky nejnižší míry. Zvláště na začátku školního roku spolu děti komunikovaly podle vzájemné známosti z mateřské školy nebo z místa bydliště

¹¹⁵ Pozorovat úplný výskyt interakcí mezi dívkami a chlapci ve vyučovacích hodinách bylo možné prostřednictvím standardizovaného interakčního schématu, které by bylo užce orientováno pouze na zachycení kontaktů (bez aspirace na jejich obsah). V tomto případě by však již nezbyvala kapacita na sledování dalších složitějších aspektů a jejich zaznamenávání. Širší zaměření pozorování dostalo ve výzkumu přednost, protože cílem bylo zmapovat, v jakých oblastech a podobách se ve třídách tematizuje femininita a maskulinita. Děvčí a chlapecké interakce jsou toho součástí, ale zcela téma nevyčerpávají.

V průběhu 1. třídy se ovšem smíšená komunikace oslabovala na úkor nástupu genderově homogenních kontaktů.

Komunikace mezi chlapci a dívkami dosahovala pomyslného minima ve 2. a 3. ročníku. Od té doby se podíl smíšené komunikace postupně zvyšoval. Narůst ale nebyl zcela konstantní. I v rámci stejného ročníku se jednotlivé třídy od sebe značně lišily. Celkový trend sice nebyl zásadně narušen, ale přesto míra smíšené komunikace ve třídách variovala. Jako silné byly vysledovány zejména dva faktory – učitelské působení a časoprostorový rámec. Oba podrobněji představím.

8.4.1. Učitelské zásahy

Z pozorování jasně vyplývaly rozdíly mezi jednotlivými vyučujícími a jejich způsobem komunikace se třídou. Vyučující se lišili jak ve využívání genderu v obsahu a organizaci výuky, tak v reakcích na spontánní genderové projevy v žákovském kolektivu. Některé učitelky a učitelé ze zkoumaných škol považují genderové členění třídy za přirozené a správné, takže souhlasně reagují na polarizaci chlapců a dívek a sami ji dokonce zavádějí, zatímco jiní genderové rozdíly tolerují, ale nesnaží se je prohlubovat, a další dokonce proti nim vystupují. Vyučující tedy můžeme rozlišit na pomyslnou škálu od zdůrazňování genderových rozdílů přes neutrální přístup až po odmítání genderových rozdílů. Obecně lze říci, že žádná a žádný z pozorovaných učitelů a učitelů nepůsobili systematicky a explicitně proti genderové polarizaci a genderovým stereotypům. Vyučující tedy obsazovali spíše levou část pomyslné škály a její střed, představující využívání genderové polarizace ve velké a střední míře, zatímco pravá část škály, která reprezentovala aktivní tematizaci a odstraňování genderových stereotypů, zůstávala prázdná. To znamená, že všichni vyučující akceptovali genderové členění, s nímž přicházely samy děti, a nijak je neproblematizovali. Velká část vyučujících pak navíc sama genderové členění v nových situacích zaváděla.¹¹⁶

¹¹⁶ K podobným závěrům dospěl i výzkum Ch. Einarsson & K. Granström [2002].

To se netýká jen organizace činnosti a komunikace v žákovském kolektivu, ale také podnětů pro formování genderových schémat. V prvním případě se jedná o vytváření pracovních skupin, zásahů do zasedacího pořádku, disciplinačních komentářů o probíhajících interakcích atd. Ve druhém případě jde o poskytování informací týkajících se žen a mužů, tematizaci femininity a maskulinity jako sociálních konstrukcí, využívání a komentování genderových jazykových klíse, reakce na dětské průpovídky a vtipy prezentující ženy a muže ve vzájemné kontrastu atd. U většiny vyučujících se také vyskytovala přímá homogenizující vyjádření o ženách a mužích (např. „*Matěj jako správný kluk neumí dělat víc věcí najednou, že ano?*“ nebo „*Ženy jsou slabší pohlaví.*“) a akceptace takových vyjádření od dětí. Velmi často byla podobná vyjádření pro náslena v nadsázce a vtipu, nikoli však ironicky. Humorný tón dovoluje neřešit věcnou správnost podobných zkratkových názorů a naopak při opakovaném použití může dokonce fungovat jako legitimizace určitého stanoviska.

Mezi vyučujícími 1. stupně jednoznačně převažovali ti, kteří iniciovali členění skupiny podle genderového principu a zároveň podporovali podobné členění, pokud s ním přicházely samy děti. Ve všech třídách 1. stupně byl opakovaně zaregistrován učitelský organizační pokyn, který směřoval k vytvoření homogenních chlapeckých a dívčích skupin. Pozorovaným důsledkem takových organizačních pokynů byl kompetitivní vztah mezi skupinami. Nejčastěji to bylo za účelem skupinového řešení úkolu a soutěže v rámci opakování osvojeného učiva.

Konkrétním příkladem byla 4. A, kde třídní učitelka během pěti pozorovaných hodin matematiky čtyřikrát vyhlásila soutěž mezi dívkami a chlapci v rychlosti a správnosti počítání. Na začátek hodiny vždy zavazovala „rozehrávací opakování“, k němuž zadávala následující instrukci: „*Dáme si opakování násobilky. Takže, jak už to znáte. Holky do jedné řady, kluci do druhé řady. A jedem příklady. Kdo řekne první správný výsledek, jde na konec řady. Druhý si jde sednout.*“ Soutěž proti sobě stavěla chlapeckou a dívčí družstvo, která se podporovala k poražení druhého genderu a vzájemně se hecovala. Učitelčino vysvětlení volby tohoto postupu spočívalo

ve snadné organizaci a tedy rychlosti aktivity. Konkrétně učitelka v následném rozhovoru uváděla: „*Soutěž děti vředycky probudí. Proto ji používám docela dost, už od první třídy. Úplně u malých dětí je ale docela těžký je dostat rychle do družstev. Když řeknu – holky, kluci – je to pro ně snazší. A vyhovuje jim to. Takže to už pak používám pořád*“ [Zdroj 11.]

Ukázka dobře ilustruje, že učitelka přistupuje k genderovému členění třídy jako k organizačně nejsnazší variantě, což vyplývá z toho, že femininita a maskulinita jsou pro děti dobře viditelné a rozeznatelné, takže s nimi snadno pracují a samy se podle nich spontánně orientují. Rozdělování dětí na chlapce a dívky není primárním cílem, ale pouze prostředkem k efektivnímu plnění pedagogických úkolů. Podobně fungují i zásahy do zasedacího pořádku, které byly popsány v podkapitole 8.2. Vyučující často sesazují dívky a chlapce do lavic proto, aby předcházeli nekázní, která je silnější u homogenních dvojic. Zvláště z případů, kdy vytvoření smíšené dvojice je reakcí na aktuální zlobení a je provedeno s předpokladem, že v nové dvojici zlobení není pravděpodobné, vyplývá jasné genderové „poselství“ – dívky a chlapci jsou vnímáni jako dvě odlišné skupiny, které spolu nemají o čem komunikovat. I když by se tedy úprava zasedacího pořádku směřující ke zvýšení smíšených dvojic dala vykládat jako odmítání spontánní genderové polarizace, s níž přicházejí děti, ve skutečnosti je tomu naopak.

Z uvedených příkladů je patrné, že vyučující vystupují vůči třídě jako strážci pořádku. To znamená, že ustanovují či alespoň legitimizují pravidla výuky a fungování vřevstevnického kolektivu obecně. Protože se při tom odvolávají na instituci školy a obecný kulturní kontext, stávají se tato pravidla nejen zdrojem aktuálního pořádku, ale zdrojem šířejí platného řádu. Dochází přitom k prolínání školního řádu s řádem genderovým, přičemž toto prolínání zpravidla nebývá ve výuce reflektováno.¹¹⁷

¹¹⁷ Na absenci reflexe zásahů na genderovém principu upozorňuje ve svém výzkumu i L. Jarkovská [2012].

8.4.2. Přestávky versus výuka

Druhým faktorem, který se ukázal při pozorování komunikace ve třídách jako zásadní, byla formální časoprostorová organizace, tzn. rozdíl mezi vyučovacími hodinami a přestávkami. Podíl komunikace v genderově homogenních a smíšených dyádách či skupinách se měnil v závislosti na tom, zda probíhala vyučovací hodina nebo přestávka. Jak ukazuje O. Kašáček [2006] i další autoři a autorky, škola formálně rozděluje prostor i čas a stanovuje pravidla, jimiž se děti v závislosti na místě a době mají řídit. Předpokládá se přitom, že v konečném důsledku dojde k vnitřnímu přijetí těchto pravidel a k jejich plné interiorizaci¹¹⁸ a zároveň k prohloubení schopnosti distinkce. Ačkoliv vyučovací hodiny i přestávky jsou rámovány školními pravidly, která musí být dodržována, bezprostřední přítomnost vyučujících v případě výuky znamená přímější kontrolu pravidel a potenciálně i zavádění interních pravidel vázaných na konkrétní učitelku či učitele, která doplňují a případně mění pravidla školní.

Školní pravidla obsahují jen málo bodů, které by se specificky týkaly chlapců a dívek. Spíše stanovují obecně platné principy toho, jak musí osoby v žákovské roli chovat. Gender je explicitním obsahem školních pravidel jen ojedinele. Například se jedná o pravidla týkající se pohybu po budově školy, kdy je stanoven zákaz vstup do určitých prostorů, jako jsou toalety či šatny, které jsou určeny výhradně pro dívky nebo pro chlapce. Ačkoliv většina pravidel gender specificky nevyzdvihuje, formálně

genderová neutralita nutně neznamená také neutralitu faktickou. Tím, jak jsou pravidla interpretována a jak jsou aplikována na konkrétní chování chlapců a dívek, se v nich může posílit specifický genderový rozměr. Určité pravidlo sice může být formulováno obecně vůči všem dětem, ale reálně bývá vztahováno pouze na jednu genderovou kategorii nebo je pouze vůči jedné z nich uplatňováno.

Jedním z příkladů specifické aplikace určitého pravidla na dívky a chlapce byla v námi pozorovaných skupinách disciplinace vulgárních projevů. Jednotné pravidlo, které zakazuje vulgární vyjadřování, bylo realizováno napomenutími dvojího typu – „*takhle se ve škole nemluví*“, která směřovala k chlapcům, a „*takhle by dívky mluvit neměly*“, která směřovala k dívkám [Zdroj 12]. Zatímco první typ komentáře posiluje distinkci mezi prostředními (chlapci se jeho prostřednictvím učí rozlišovat mezi situacemi, kdy jsou vulgárismy zcela nepatřičné, a situacemi, kdy je používat mohou), druhý typ komentáře vede naopak ke generalizovanému závěru, že vulgárity není atribut vhodný pro feminitu (bez ohledu na situaci, v níž se dívky nacházejí). Opakovaný výskyt podobných komentářů tak podporuje představu, že vulgárity je součástí maskulinity a naopak že feminita by měla být vulgarity prostá.

Při pozorování přestávek a vyučovacích hodin bylo mimo jiné sledováno, které děti spolu komunikují. Z analýzy vyplynul rozdílný poměr komunikace v genderově homogenních a smíšených dyádách či skupinách, přičemž podíl se měnil v závislosti na věku. U mladších dětí bylo možné o přestávkách vysledovat více smíšených kontaktů než o vyučovacích hodinách. Naopak u starších dětí (při celkovém vyšším podílu smíšené komunikace oproti mladším ročníkům) byl patrný větší výskyt smíšené komunikace o vyučovacích hodinách. Vyučovací hodiny představují znatelně strukturovanější čas a prostor, který je ustavován a kontrolován autoritou. Jak jsem ukázala výše, vyučující mladších dětí ve výuce častěji operují s členěním třídy na dívky a chlapce. Protože mladší děti mají větší respekt vůči vyučujícím, jejich pokyny i jejich celkový přístup a „světonázor“ přijímají a podřizují se mu. Pokud tedy vyučující (např. formou zásahů do zasedacího pořádku) vyjadřují své přesvědčení,

¹¹⁸ Cílem školy je, aby děti byly schopny sebeovládání. Je proto logické, že škola věnuje nejprve velkou pozornost zacházení s tělem, které by děti měly dostat pod kontrolu. Dítě se učí, že jíst, pít či chodit na záchod je možné pouze v určený čas nebo že školní aktivity vymezující záka/žákyni vyžadují určitý správný způsob pohybu či sezení (jinak než mimo žákovskou roli). Jinými slovy, škola dětská těla, která jsou v mladším školním věku ještě dosud nedostupná plně sebereflexi a kontrole, postupně zvědomuje a kognitivizuje – činí je předmětem přemýšlení a vůle. Totéž pak dělá i se samotným myslí. Jakmile dojde k vědomému a racionálnímu přijetí preferovaného způsobu chování a myšlení, je možné z jejich fixace přejít ke zvnitřnění. Na úrovni těla lze hovořit spolu s P. Bourdieu [1998] o somatizaci školního řádu, který se vepisuje do žákovských těl a následně i do jejich myslí. Nebo ještě lépe o vřelené kognici [Shapiro 2010].

že dívky a chlapci jsou dvě různé, obtížně spojitelné skupiny, pak to většina dětí následuje. O přestávkách, kde učitelská autorita není přítomna, se projevuje dětská spontaneita a zájem, který často vyústí ve vzájemný kontakt.¹¹⁹ Například se jedná o situaci, kdy některé z dětí přinesou atraktivní hračku, která přiláká zájem jak dívek, tak chlapců. V takové situaci se gender dostává do pozadí, je přehlušen jiným znakem, který organizuje projevy a vztahy dětí.

U starších dětí se naopak ukázal poměrně velký rozsah smíšené komunikace o vyučovacích hodinách, který dále o přestávkách nenarůstá. Čím může být tento rozdíl způsoben? Při interpretaci vycházím z charakteristik dospívání, které za hlavní vývojový úkol staví formování silné a pozitivní osobní i genderové identity, a z principů genderového řádu, který kontakt mezi ženami a muži primárně zasazuje do romanticko-sexualizovaného rámce.¹²⁰ Pak můžeme usuzovat, že struktura vyučovacích hodin, existence explicitních pravidel a přítomnost autority, proti níž se dospívající mohou vymezovat, funguje jako zdroj určitého bezpečí, v němž se lze účastnit smíšené komunikace bez rizika, že publikum bude kontakt považovat za projev romanticko-erotického zájmu. Přítomnost vyučujících a pravidla, jež zavádějí, vytvářejí mantinely kontaktu mezi dívkami a chlapci, který se díky tomu nikdy nemůže vyvinout v nic „závazného“ (na rozdíl od přestávk).

I ve vyšších ročních vyučující stále pracují s genderovou polarizací, ačkoliv to nemusí mít tak explicitní formy jako na začátku školní docházky (např. pokyny k vytvoření dívčích a chlapeckých skupin od vyučujících zaznamenaly výrazně méně často než na 1. stupni). Smíšený kontakt mezi chlapci a dívkami tak plní dvojí funkci:

¹¹⁹ Vzájemný kontakt dívek a chlapců přitom nebývá cílem sám o sobě, ale je vedlejším produktem, respektive nástrojem. V takových situacích chování podléhá tzv. osobnostnímu modelu, kdy individuální preference přebíje nevhodnost aktivity z hlediska genderové kategorie [Powlishra 2002].

¹²⁰ Pod vlivem genderové socializace lidé považují vztahy mezi ženami a muži za a priori sexualizované a jiný vztah je výjimkou, která musí být obhajována [Beal 1994; Butler 1990; Bem 1995; Kimmel 2000 aj.]. Podrobněji viz kapitola 3.

- rebelie proti autoritám, která je pro dospívající vysoce atraktivní a pro budování osobní identity i velmi funkční
- testování vlastní atraktivity a zároveň ověřování své schopnosti komunikovat v rámci potenciálně partnerských vztahů

8.5. Genderová disciplína ve vrstevnických skupinách

Během pozorování školních tříd jsem zaznamenala mnoho událostí, v nichž se děti vyjadřovaly o adekvátnosti určitého chování pro chlapce, či dívky. Jednotlivá vyjádření se lišila mírou své explicitnosti, svojí formou i obsahem. Ovšem jejich společným jmenovatelem je, že jejich prostřednictvím děti dávaly najevo své genderové představy, kterými poměřovaly aktuálně probíhající situace, a zároveň v rámci kolektivu své genderové představy upravovaly pod vlivem ostatních. Ke komunikačním situacím tedy přistupuji jako k poli, na němž děti projevují svá genderová schémata, jež jsou dále mezi nimi vyjednávána. Prostřednictvím opakovaně komunikace se tak posměňují individuální genderová schémata a formulují se společná skupinová schémata, v jejichž mantinelech se ta individuální vyskytují. Akceptace skupinové normy je pak podmínkou pro to, aby konkrétní dítě bylo ve skupině přijímáno. Příliš časté a silné odchýlování od skupinových genderových norem vyvolává negativní sankce a může vést k poklesu obliby a vlivu daného dítěte.

Celkem bylo ve sledovaných 20 třídách zaznamenáno 69 jednoznačných situací, v nichž prostřednictvím komunikace mezi dětmi docházelo k definování genderových kategorií. Všechny situace se týkaly chlapeckých a dívčích projevů, které se buď odehrály a byly dětmi komentovány, nebo o jejichž možném výskytu se děti bavily. Situace byly rozprostřeny po všech ročních i po všech třídách, i když ne rovnoměrně. Průměrný počet událostí na jednu třídu byl 3,45, přičemž ale údaj napříč jednotlivými třídami varioval od 1 do 7. Obecně lze říci, že větší podíl situací byl zaznamenán od 1. do 4. ročníku, kde se zároveň jednalo o explicitnější formy komentářů. Pro třídy 2. stupně byla charakteristická větší heterogenita a současně vyjádření využívající větší implicitnost i humor. Na

obou stupních byly v převaze situace, které se týkaly maskulinity (tj. děti se vyjadřovaly o chování ne/vhodném pro chlapce).

Analýza těchto situací ukázala, jaké praktiky jsou ve třídách používány k formování obsahu femininity a maskulinity a jejich vzájemných hranic. Při vzájemném kontaktu mezi dětmi dochází k připomínání, obhajování, napadání a posouvání genderových hranic. Obecně můžeme vyjádřovat obsah genderových rolí ve vrstevnických skupinách názvem „border-work“, což je termín Barrie Thorne [1993], nebo „category maintenance“, který rozpracovala Bronwyn Davies [2006]. V českém prostředí oba pojmy používá ve svém výzkumu Lucie Jarkovská [2012]. Že dochází k vyjednávání, tedy považují za prokázané. Mě ovšem zajímalo, zda lze praktiky jemněji třdit. Na základě analýzy¹²¹ zaznamenaných situací byly identifikovány tři základní praktiky, které děti školního věku využívají k obhajobě již vytvořených hranic femininity a maskulinity a jedna praktika, která tyto hranice účinně posouvá:

- přznačení projevů
- bagatelizace projevů
- bagatelizace osoby
- akceptace nových projevů

Jednotlivé praktiky představím podrobněji, a to prostřednictvím aplikací na konkrétní situace. Z velkého počtu situací, jež lze k ilustraci použít, vybírám ty, které se týkají maskulinity. Hlavním důvodem je snaha o větší koherenci zdrojových dat, která posiluje validitu výsledků. Dalším faktorem je, že mezi přijímanými a odmítanými typy maskulinit existuje větší hierarchie než mezi krajními póly femininity [srov. Biernat 1991; Fagot et al. 2000; Lindsey & Christy 2011]. To vede k vyhraněnějším, a tedy viditelnějším praktikám. Předpokládám proto, že ilustrační příklady týkající se maskulinity tak budou působit výmluvněji. Nicméně všechny údaje

121 Analýza vycházela z otevřeného kódování všech situací. Analýza tedy byla prováděna nezávisle na zmiňovaných termínech border-work a category-maintenance (nejednalo se o ověřování jejich platnosti pro české dětské skupiny).

představené praktiky byly potvrzeny rovněž pozorovanými situacemi, které se týkaly femininity.

Praktika 1: přznačení projevů

První praktika spočívá v přznačení genderově atypických projevů. Pokud se v kolektivu objeví projev zpochybňující zavedenou genderovou polarizaci a převládající představu maskulinity, dojde k pokusu o jeho redefinici tak, aby původní genderové členění zůstalo zachováno. Příkladem je následující situace z 2. ročníku, která se odehrála o přestávkě, kdy jsem jako pozorovatelka zůstávala ve třídě a děti se mnou spontánně navázaly kontakt [Zdroj 10].

Učitelka dala na konci hodiny pokyn, aby si děti připravily o přestávkě pastelky. Děti si vydávají věci z aktovek a zároveň se začínají pohybovat po třídě. Některé mají v rukou penály, sešity, ale také svačiny a hračky. Mariana, Klára a Hanka (parta) přijdou ke mně a pastelky mi ukazují. Mariana je má uložené v penálu, který je růžový s obrázky koňů. Klára penál komentuje: „Ten je tak hezký. Taký bych takový chtěla. Já mám penál na pastelky po bráčkovi, ale ten je strašně ošklivý.“

Ptám se Klára: „Ukážeš mi ho?“

Klára: „Já ho nemám. Mně se nelíbí, tak jsem si vzala pastelky jen do pytlíku.“

Doptávám se: „Proč se ti nelíbí?“

Klára: „Je zelený, takovej jako... na vojně. A je i trochu ošoupanej.“

Mariana: „To bych taky nenosila. Nejlepší je růžovej, že jo?“
Obrací se na ostatní holky, které souhlasně kývou.

V tom k nám přichází Zbyněk, který zřejmě zaslechl poslední část rozhovoru. Vesele říká: „Já mám taky nový pastelky i penál. Je trochu jako takovej bolťič.“ Ukazuje žlutý penál.

Láda sedící ve své lavici přes uličku volá: „Vždyť je žlutěj, to není bolťič barva!“

Východiskem popsané situace je členění barev na maskulinní a femininní, které se projevovale ve všech sledovaných třídách. Zvláště na 1. stupni je pojetí barev silně genderované – s dívkami je asociovaná růžová, která naopak zcela absentuje u chlapců.¹²² Na 2. stupni barevná polarizace ustupuje do pozadí, ale přesto zůstává minimálně růžová barva jako obřížňová přijatelná pro chlapce/muže. Například ve 2. A [Zdroj 10] 2/3 dívek měly na sobě nějakou část oblečení v růžové barvě (triko, mikinu nebo kalhoty) a téměř všechny ostatní měly alespoň nějakou růžovou ozdobu (růžový obrázek na triku, růžové přezuvky, výrazné růžové gumičky a náramky atd.). Mezi chlapci se naopak růžová nevykytovala vůbec. V 9. B [Zdroj 11] byla růžová barva v oblečení zastoupena výrazně méně. Část růžového oblečení mělo zhruba 30 % dívek, ale také jeden chlapec, který nosil opakovaně světle růžové triko. Jednalo se o chlapce, který v jiných ohledech působil maskulinně a byl bezproblémově kolektivem přijímán. Tyto dva ilustrační příklady naznačují, že barvy spolu se stylem oblékání byvaly i součástí třídních norem, které se utvářejí na pozadí vývojových charakteristik, ale také specifického složení a vedení kolektivu. U mladších dětí tak sice vždy nacházíme silnější genderovou polarizaci barev a oblečení než v adolescenci, ale současně třídy shodného věku vykazují určitou variabilitu v důsledku toho, jak je gender tematizován konkrétními dětmi v kolektivu a vyučujícími.

Děti také genderovou přiměřenost barvy, které s nimi jsou či by mohly být asociovány, často komentují a brání se zpochybňování své „normality“ při užívání genderově atypických barev. Barvy tedy vystupují jako jasné dělicí prvek maskulinnity a femininity. Tematizace barev pak slouží k obhajobě zavedených hranic, ale také k jejich narušování. Takový zpochybňující potenciál nesl v popsané situaci Zbyňkův výrok o tom, že jeho penál je holčičí. Zbyněk tím jednak přijal, že může vlastnit „holčičí“ předmět (na rozdíl od Kláry, která bratrův, chlapeccky vypadající penál odmítla), a jednak operoval s neobvyklým, dosud ve třídě nezavedeným vymezením

122. Silnou asociaci růžové s femininnitou a naopak její odmítní pro maskulinnitu potvrzují i analýza kreseb (viz kapitola 7).

femininních barev.¹²³ Na to reagoval Láďa, jehož výrok vracel barevnou dělicí čáru na správné, ustálené místo. Současně ale Láďa také vravel Zbyňka do chlapecské skupiny tím, že odmítal připustit, že by Zbyněk vlastnil předmět holčičí barvy. Barva je totiž „propustka“ a/nebo „cejch“ určitého genderu. Zvláště u menších dětí má vyřazovací charakter – podle dětí lze přináležet pouze k jednomu genderu (*Jsi kluk, nebo holka.*), a to je nutné dávat najevo (mimo jiné) užíváním patričních barev. Aby Láďa dlel přístupoval ke Zbyňkovi jako k (plnohodnotnému) klukovi, musí odmítnout Zbyňkovo přiřazení k opačnému genderu prostřednictvím barev. Zbyňkův návrh chápat žlutou barvu jako holčičí Láďa pohotově „přeznačoval“ a tím uhlájil původní hranici mezi maskulinnitou a femininnitou (která je zároveň definicí maskulinnity). Klárina i Láďova reakce by tak svědčily o poměrně silné rigiditě a polarizaci jejich genderových schémat.

Praktika 2: bagatelizace projevů

Druhou praktikou k ohraničení genderu, kterou jsem našla v projevech dětí, byla bagatelizace projevů. Ta je velmi blízká přeznačení, ale zatímco první praktika se týká předmětu komunikace, tj. má věcný základ, v případě bagatelizace jde o nepřímé vyjádření k osobnosti aktéra. Tím, že je znevážena jeho/její motivace k danému projevu, přestává být samotný projev ohrožující. Tuto praktiku bychom také mohli chápat ve spojitosti s příslovím „Nemůžeš-li zabít poselství, zabij posla“. Ilustruje ji následující pozorovaná situace v 7. ročníku v hodině českého jazyka, kdy učitelka probírala písemnou práci [Zdroj 9].

Jednou z otázek bylo, jaký je význam sousloví černá ovce.

Veronika odpovídá (bez vyvolání): „To je, když někdo provede něco zlého. Něco hodně špatného.“

123. Je však třeba připomenout, že Zbyněk mluvil velmi vesele a mohl celou situaci tedy pojmát v legraci. V tom případě by tedy neplatilo, že akceptoval pro sebe vlastnictví „femininního předmětu“. Humor by však nic neměnil na tom, že svým výrokem zpochybnul genderovou hranici.

Učitelka pokračuje: „Někdo z vás napsal do písemky, že je černá ovce ve třídě. Nemůžu si ale vzpomenout, kdo.“

Třída reaguje překvapeně, děti se začínou dohadovat o tom, kdo to mohl napsat. Nikdo se k tomu nehlásí.

Učitelka podotýká, že nechce, aby se někdo ve třídě cítil jako černá ovce, že udělá vše pro to, aby se tak dotyčný necítil. Zvědavost dětí roste.

Někteří nahlas hádají, že to byla Lucie nebo Martin.

Ti však urputně kroutí hlavami a brání se, že to nebyli oni.

(Učitelka nám v následném rozhovoru prozrazuje, že autorem byl Ondřej.)

Učitelka přechází k další otázce. (...)

O přestávce se děti vracejí k tomu, kdo napsal, že je černá ovce třídy.

Ondřej chodí po třídě, má sklopenou hlavu k zemi, do debaty se nezapojuje. Po chvíli z něj sotva slyšitelně vypadne, že to byl on, kdo to tam napsal.

Dominik překvapeně: „Což? Ty? Proč si to tam napsal?“

Ondřej pokorně odpovídá: „Já ani nevím, prostě mě to nějak přijde, že jsem někdy jako ta černá ovce.“

Jakub vykřikne, že Ondřej kecá, že chce „bejt za frajerá“ a chce, aby byl zajímavý.

Ondřej už na to nic neříká, jen se „šourá“ třídou a jde ven na chodbu.

Pro porozumění popsané situaci je nutné uvést, že Ondřej je chlapcem s dobrým postavením v kolektivu. Je velmi živý, učitelka jej považuje za „zlobila“ a díky jeho inteligenci pro něj má určitou slabost. Ondřej patří do klíčové chlapecké party, která nejvíce ovlivňuje třídní život a reprezentuje dominantní (hegemonní) typ maskulinity, jejíž součástí je i určitá tvrdost ve smyslu neprojeování slabosti, obav a nejistoty o vlastních schopnostech. V tomto kontextu pak Dominikovo překvapení a Jakubův komentář o snaze být zajímavý získává význam bagatelizace Ondřejovy

nejistoty. Nejistota není kompatibilní s představou dominantní maskulinity platné v dané třídě, kterou Ondřej svým projevem ohrozil. Dominik s Jakubem měli buď možnost Ondřeje napadnout (a tím odsoudit nikoliv jeho projev, ale jeho osobnost), což však proto, že se jedná o chlapce dobře přijímaného a náležitěcívho do stejné party, bylo nemožné – narušilo by to celkovou strukturu třídy. Druhou možností tedy bylo zlehčit pouze jeho dílčí projev.

Praktika 3: bagatelizace osoby

Třetí identifikovaná praktika – odmítnutí osoby – představuje výše popsanou variantu, kterou však Dominik s Jakubem nevyužili. Atypický genderový projev, který aktivuje hranice maskulinity, může být odmítnut spolu s osobností aktéra. Příkladem je následující situace z přestávky v 9. ročníku [Zdroj 11].

Děti se rozdělily do skupinek. Petra a její kamarádky včetně

Žanety šly na chodbu. Hanka, Valerie a Zuzka sedí společně na lavici. Matěj a Honza si hrají s jo-jem. Kolem nich oscilují

Zbyněk a Leo. Kuba a skejtáci si hrají s telefony, všichni se sklánějí nad Markem.

Patrik nejdřív sedí v lavici, dělá něco s mobilem, působí trochu ztraceně. Potom jde ke skejtákům (největší skupinka) a naklání se, aby viděl, co Marek dělá. S nikým nemluví, kluci si ho nevěšimají.

Žaneta vejde do třídy, míří k sobě do lavice, cestou jde kolem skejtácké skupiny s Patrikem.

Plácne Patrika přes záda, usmívá se.

Patrik se na ní otočí, pobaveně jí říká: „Co děláš? Mám tě taky praštit?“

Kuba na to reaguje s ironickým tónem: „Bude bitka. S námi by ses ale nebral, co?“

Žaneta na oko uraženě: „My se nebudeme prát. Patrik mi dá masáž. Pojď, Patriku.“

Patrik jde k ní. Tváří se trochu rozpačitě i hrdě.

Kuba pronáší k ostatním: „*Patrik je slaba boleť. To mu nezávídím.*“

K popsání situací je třeba doplnit, že Patrikovo postavení v kolektivu je mírně problematické. Nestojí vyložené na okraji, ale přesto není ostatními chlapci dobře přijímán. Výrazná chlapecká parta Patrika nevyhledává a má jeho iniciativu téměř nereaguje. Pokud se však dostanou z vnějšího popudu do kontaktu, jsou schopni s ním spolupracovat. Občasné dobírání se nese v duchu znevažování Patrikových schopností v oblastech, které jsou pro dominantní chlapce významné (sport, počítačové hry, auta). Naopak s dívkami Patrik vychází poměrně dobře, zvláště s oběma hlavními dívkami skupinkami vedenými Petřou a Hankou se Žanetou. Protože sedí v lavici poblíž „dívčího ostrůvku“, často se s nimi podílí na skupinových úkolech. Dívky Patrika vnímají jako milého a citlivého, ale jejich přístup k němu je spíše kamarádký (na rozdíl od ostatních chlapců, které buď odmítají, nebo s nimi jemně flirtují). Jak naznačuje popsání situace, pro dívky Patrik navíc představuje bezpečný kontakt s představitelem chlapecké části třídy. Kubovy komentáře útočí na Patrika, znevažují ho a spojují s dívkami („*slaba boleť*“) ho exkomunikují. Celkově tedy popsání praktika spočívá nejen v odmítnutí Patrikových projevů jako nemaskulinních, ale v celkovém odmítnutí Patrikovy osobnosti.

Praktika 4: akceptace nových projevů

Tri výše popsané praktiky směřují k zachování původní představy maskulinity, která v dané třídě do té doby převládala. Vedle nich však analyzovat ukazovala i existenci čtvrtého postupu, jehož výsledkem bylo posunutí hranic přijímané maskulinity či femininity. Jeho podstatou je akceptace projevu i jeho autora či autorky sociálně významnými dětmi. Příkladem je následující situace z hodiny výtvarné výchovy v 8. ročníku [Zdroj 4].

Děti kreslí na hudbu. Učitelka je vybízí k volnosti, vyjádření pocitů z hudby, říká, že obrázek může být abstraktní nebo

konkrétní. Děti pracují, většina je sama v lavici, někteří pracují ve stoje. Občas se ohlížejí na ostatní nebo popocházejí po třídě.

Dominik nahlíží k Jakubovi a nahlas s posměskem říká: „*To vypadá jako barbie-world. Ty už to nepostouchěj, nebo s tebou po tréninku nejdou do sprchy.*“

Jakub reaguje: „*Co děláš? Růžová je in.*“ A ironickým tónem dodává: „*Ale tomu děti jako ty nemůžou rozumět.*“

Markéta sedí vedle, vkládá se do hovoru: „*To je fakt. Růžový tričko na bezkřmým klukovi je bustý. To chce odvahy, za to jsou body.*“

Dominik si něco mumlá, pouští se intenzivně do práce, působí našťavaně a po chvíli rezignovaně.

Pro průběh popsané situace je významné, že Dominik a Jakub jsou chlapci s přibližně stejným postavením v kolektivu, takže jejich výměna není a priori zatížena výraznou asymetrií. Dominik se pokouší uplatnit praktiku bagatelizace a odmítnutí aktéra, ale Jakub reaguje protiútokem. Převahu Jakub završuje ve chvíli, kdy se do rozhovoru vloží Markéta. Její přitakání růžové znamená zneplatnění Dominikova heteronormativního argumentu o neslučitelnosti růžové s maskulinitou, jejíž dominantní pozice bývá v daném věku vždy heterosexuální. Výsledkem situace tedy je pravděpodobně trvale posunutí hranice maskulinity v tom směru, že růžová barva v dané třídě nadále nebude považována za nemaskulinní.

8.6. Polarizace ve smíšených třídách a její důsledky

Všechny třídy v našem výzkumu byly koedukované. Smíšenost kolektivů před děti staví možnost či spíše nutnost rozlišovat mezi dívkami a chlapci. I když podíl chlapců a dívek v jednotlivých třídách značně varioval, pro všechny platilo, že přítomnost obou genderových kategorií vedla k tomu, že děti věnovaly velkou pozornost vzájemnému porovnávání na genderovém principu. Děni ve třídách bylo analyzováno i z hlediska toho, zda se v nich vyskytují znaky posilující psychologickou významnost specifických sociálních kategorií, včetně genderových.