

Lucie Jarkovská

Gender před tabulí

*Etnografický výzkum
genderové reprodukce
v každodennosti školní třídy*



EDICE STUDIE

muni
PRESS



SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ

Ediční rada SocioLOGického Nakladatelství:

Luděk Brož, PhD. (Etnologický ústav AV ČR, v.v.i.)

Prof. PhDr. Miloš Havelka, CSc. (Univerzita Karlova)

Prof. PhDr. Jan Holzer, Ph.D. (Masarykova univerzita)

PhDr. Helena Kubátová, Ph.D. (Univerzita Palackého)

† Prof. PhDr. Miloslav Petrusek, CSc. (Univerzita Karlova)

PhDr. Jiří Šafr, Ph.D. (Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.)

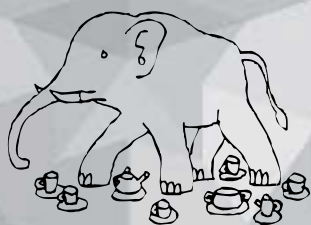
Mgr. Zuzana Uhde, Ph.D. (Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.)

Ing. Alena Vodáková, CSc.

Gender před tabulí
Etnografický výzkum
genderové reprodukce
v každodennosti školní třídy

Lucie Jarkovská

Pro Emu (a jemu podobné)



Lucie Jarkovská

Gender před tabulí

*Etnografický výzkum
genderové reprodukce
v každodennosti školní třídy*

Praha – Brno 2013

klíčová slova: gender, škola, děti, socializace, sexuální výchova, etnografie

Grantová podpora:

Tato publikace byla vydána za podpory projektu speciálního výzkumu MUNI/A/0833/2011 a s podporou Grantové agentury České republiky v rámci výzkumného záměru „Vzdělávací strategie dětí migrantů a dětí z etnických menšin“ (P404/12/1478).

Odborně posoudily Mgr. Kateřina Cidlinská a PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Vydalo SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (SLON) v koedici s Masarykovou univerzitou, Praha a Brno 2013.

Vydání první.

Copyright © Masarykova univerzita 2013

Copyright © Lucie Jarkovská 2013

ISBN 978-80-210-8616-6 (online : pdf) (Masarykova univerzita. Brno)

ISBN 978-80-210-6098-2 (brožovaná vazba) (Masarykova univerzita. Brno)

ISBN 978-80-7419-119-0 (brožovaná vazba) (Sociologické nakladatelství /SLON/. Praha)

Obsah

Poděkování	9
Úvod	10
I. Jak na gender ve škole?	14
I. 1. Gender v perspektivě interpretativní sociologie	15
I. 2. Gender a dětství	24
<i>Dítě ve (feministické) teorii a výzkumu</i>	24
<i>Genderová socializace (?)</i>	26
<i>Výzkumy dívčích a chlapeckých kolektivů</i>	29
I. 3. Škola, vzdělávání a gender	35
<i>Genderová reprodukce ve vzdělávání</i>	35
<i>Genderově citlivá škola</i>	42
II. Genderová etnografie ve školní třídě	45
II. 1. V terénu aneb Metodologické poznámky	45
<i>Metody sběru dat</i>	45
<i>Role výzkumnice ve výzkumném poli</i>	47
<i>Etická diskuse</i>	55
II. 2. Do školy se správnou aktovkou: Mapování terénu před vstupem do třídy	57
II. 3. Školní třída pod genderovou lupou	64
<i>Gender jako osa nerovnosti: od pólu k pólu</i>	64
<i>Věk jako „přirozený“ základ hierarchické struktury</i>	75
<i>Etnicita/národnost a gender: vyjednávání pozice v kolektivu</i>	82
<i>Shrnutí</i>	88
II. 4. Moc a bezmoc v diskursu: Analýza hodin sexuální výchovy	90
<i>Kde je ve škole místo pro sexuální výchovu</i>	91
<i>Sexuální výchova jako dívčí téma?</i>	100
<i>Jazyk – metafora – zkušenost</i>	102
<i>Provokace a humor jako performance maskulinity</i>	109
<i>Biologický výklad v sexuální výchově jako dívčí břemeno</i>	112

<i>Kdo za to může?</i>	118
<i>Zázrak zrození: Jak říci to, co diskurs skrývá</i>	122
<i>Shrnutí</i>	127
II. 5. Gender Fiction: Analýza dětských výpovědí a genderu	128
<i>Kdybych byla kluk, kdybych byl holka</i>	130
<i>Jinakost</i>	139
<i>Tělesnost a (hetero)sexualita</i>	140
<i>Vzhled</i>	142
<i>Role/očekávání/ohledy/chování</i>	144
<i>Schopnosti uplatňované ve škole</i>	146
<i>Hierarchie genderu</i>	147
<i>Až mi bude třicet</i>	148
<i>Princezna v papírovém pytlíku: feministická pohádka</i>	155
Shrnutí	164
Závěr	166
Literatura	171
Jmenný rejstřík	180
Přílohy	185

Poděkování

V první řadě děkuji paní profesorce Gerlindě Šmausové, své školitelce, za cenné komentáře, trpělivou podporu a inspiraci při realizaci výzkumu i při analýze.

Za kritické čtení pracovních verzí textu i za přítelkyňskou podporu děkuji Kateřině Liškové, Ivě Šmídové, Tereze Stöckelové, Kláře Janouškové, Patrice Hanzlové a Emě Hrešanové. Svým recenzentkám Ireně Smetáčkové a Kateřině Cidlinské za komentáře, které na mnoha místech vedly k projasnění textu i samotné analýzy. Dále děkuji Pavlíně Binkové za korektury, Slávce Ferenčuhové a Jolaně Navrátilové za dopisy do poustevny.

Neméně děkuji:

Rodině za velikou podporu i shovívavost.

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, zvláště Analii Meo a Paulu Wakelingovi.

Kavárně Minor za prostor bez internetu.

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, Vítkovi, Vladě a Zuzce¹ 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.

1 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.

Pro mě osobně znamenala tato zkušenost přínos v mnoha ohledech. V lektorské roli se zde vystřídal celá řada českých a slovenských odborníků a odborníků z oblasti sociálních a humanitních věd. Kromě přístupu na tyto zajímavé přednášky jsem díky setkávání s participantkami a participanty kurzů měla možnost proniknout do světa vyučujících a vzdělávacích institucí. S některými vyučujícími se podařilo navázat bližší spolupráci, jež funguje dodnes.² Nejceněnější, 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 přece jen v mnohém vzdálen rigorózním výzkumům a složitým sociálněvědním teoriím. Mnozí z účastníků a účastnic si s obtížností výkladu poradili a jistě vyískali i něco, co bylo přenosné do jejich vlastní výuky. To nejdůležitější je

2 Za všechny bych připomněla 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 žákům) jejich školy, ale také trebičské odborné veřejnosti z řad sociálních služeb, policie a zdravotnictví. Neměně mě těší trvalá 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.

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 svých aprobací 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 kladeným na ně jako na vyučující, 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 (OSF) prostředky, za které jsme mohli uskutečnit několik přednášek pro studující těch středních škol, na kterých působily účastnice a účastníci našeho kurzu. Tak 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 (Smetáčková, Vlková 2005). 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 (Smetáčková 2006, 2007a, 2007b). 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 aktivitu 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 také 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 rovněž vtipně ilustrovaná publikace, která shrnuje teorii i aktivity realizované v rámci workshopů (Babanová, Miškolci 2007).

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 nejednoznačnější. 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 žactvu nedůvěru. Zahraniční zkušenosti navíc ukázaly, že mnoho z toho, co hlásá tzv. nesexistická výchova, nefunguje a vyučující jsou z neúspěchů frustrování (MacNaughton 2003). 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, porozumět reprodukci genderu v rámci výuky a přispět tak k diskusi nad tím, jak zajistit, aby gender děti ve škole nelimitoval, nesegregoval či z určitých sfér nevyklučoval. A při tom všem porozumět vyučujícím – v jakém kontextu a proč říkají to, co říkají, a proč jednají tak, jak jednají. To, že česká pedagogická veřejnost gender příliš nereflektuje a s rovností dívek a chlapců ve vzdělávání si nijak zvlášť hlavu neláme,³ je známo z jiných výzkumů

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

(např. Smetáčková 2005), ale o tom, jak je tomu s genderem v každodennosti české školní třídy, zatím mnoho nevíme.

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, jednou pro vždy platnou definici, ale jde o náročnou a zřejmě nekonečnou cestu hledání a reflexe.

Kniha, kterou držíte v ruce, je tedy studií, jejímž cílem je přispět k poznání o genderové reprodukci, a to konkrétně ve školním prostředí. Je určena jak akademické veřejnosti zabývající se genderem a/nebo vzděláváním, tak také vyučujícím, kteří chtějí ke své praxi přistoupit reflexivně, kteří chtějí přicházet na kloub tomu, proč se něco v kolektivu holek a kluků děje. Doufám, že jim pomůže kreativně promýšlet jejich práci tak, aby jejich pedagogické působení přispívalo k redukci sociálních nerovností a prolamování genderových ohrádek, do kterých jsou děti zavírány.

První část knihy je věnována konceptualizaci genderu a vzdělávání. Vysvětluji zde, z jakého pojetí genderu vychází moje výzkumná sonda, a zabývám se shrnutím poznatků o genderové reprodukci ve školním prostředí.

Druhá část knihy přináší zjištění z mého vlastního výzkumu. Po metodologickém vstupu se v kapitole II. 2 snažím zmapovat fyzický prostor školy a ukázat jeho genderovanost. V kapitole II. 3 ukazuji, jakým způsobem vstupuje gender a další kategorie jako věk a etnicita do fungování třídního kolektivu a jaký mají vliv na postavení jednotlivých dětí ve třídě. V kapitole III. 4 se zabývám sexuální výchovou. Její analýza ukazuje, jakým způsobem dochází k reprodukci genderu prostřednictvím učiva. V poslední analytické kapitole III. 5 pak zpracovávám dětské výpovědi věnované představám o genderu.

I. Jak na gender ve škole?

Abychom se mohli pokusit odpovědět na otázku, jak je gender (re)produkovan v každodennosti školní třídy, je třeba vyrovnat se s několika teoretickými kontexty. V úvodní kapitole knihy 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 paradigmatu⁴ spočívá v důrazu na detaily každodenního života a na tvorbu kulturních významů prostřednictvím interakcí odehrávajících se v každodennosti sociálních aktérů. Miroslav Petrušek uvádí, že interpretativní sociologie se snaží pojmut jako fenomén a učinit předmětem zkoumání to, co každý ví, to, co je zřejmé (Petrušek 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 60. 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 teoretiček.⁵ Poststrukturalistické perspektivy, kterými je tato práce také inspirována, přesahují interpretativní paradigma v analýze mocenských vztahů. Zaměřují se na vztah mezi subjek-

4 Jde o přístup, jehož kořeny sahají až do konce 19. století k 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 50. a 60. letech 20. století díky Ervingu Goffmanovi, který se zaměřil na specifitu sociálního kontextu, dynamiku interakce tváří v tvář a sociální rámování zkušenosti (Thorne 2001).

5 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 (Goffman 1976).

tem, věděním a mocí. Z hlediska výzkumu genderové reprodukce je inspirativní především téma ustavování subjektu prostřednictvím diskursu, v němž se uplatňují disciplinační techniky moci.

1. 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 dítěti začít uvažovat, vztahovat se k němu/ní, oslovovat ho/ji, 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 paradigmat interpretativní sociologie; z tohoto širokého proudu jsem zvolila pro svůj výzkum etnometodologickou perspektivu. 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 znesamozřejmování 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 oddělený od druhé varianty této kategorie. V důsledku tohoto 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. Pohlaví a gender rozlišila analyticky na počátku 70. let 20. století např. Ann Oakley (1972, česky 2000). Zatímco pohlaví v jejím pojetí odkazuje k biologickým rozdílům mezi muži a ženami, gender se vztahuje k rozdílům ve sféře sociální. 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, Don H. Zimmerman rozlišují mezi pohlavím, pohlavní kategorií a genderem (West, 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 individuů 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 uskutečnění situovaného chování ve světle toho, jaká normativní očekávání jsou kladena na muže a jaká na ženy (West, Zimmerman 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 etnometodologického zkoumání je analyzovat situované chování sociálních aktérů za účelem pochopení toho, jak je dosaženo „objektivního“ charakteru sociálního života (Fenstermaker, West 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 a sám/a se za něj/ni považuje. 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.“ (Kessler, McKenna 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 inkonzistencemi v případech, že se individuum, kterému má být přisouzen gender, nejeví jednoznačně jako muž nebo žena. Sledovaly také, kterým znakům přiřazují lidé větší význam a kterým menší. Jejich výzkum ukázal, že přiřazování genderu se uskutečňuje z největší části 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 genitálie⁶ (Kessler, McKenna 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 genderu⁷ (c.d.: 155).

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

6 S. Kessler a W. McKenna uvádějí příklad transsexuální 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 postaviček. 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 střih vlasů.

7 Tento poznatek potvrzuje Judith Butler, podrobněji viz níže.

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, 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, jako je tomu ve společnostech západních (Garfinkel 1967).

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 drammatizace kulturní idealizace femininní a maskulinní povahy, hraná pro publikum, které je dobře proškolené ve formě prezentovaného stylu (Goffman 1976). Podle West a Zimmermana ale Goffmanovo gender display zatemňuje vliv genderu na širokou škálu lidského jednání, a proto navrhuje posunout se ještě za představu gender display, aby bylo možné uchopit vše, co je zahrnuto do doing gender⁸ jako trvající aktivity zakotvené v každodenní interakci (West, Zimmerman 2008). Gender se netýká pouze lidí, transcenduje lidské interakce a způsobuje, že instituce jsou podrobeny jeho normativním koncepcím. Fenstermaker a West 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 (Fenstermaker, West 2002: 43).

8 V českém překladu někdy překládáno jako dělán genderu.

Etnometodologie jako výchozí teoretické paradigma mého výzkumu určuje, jakým směrem se má zaměřit výzkumnická 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 vyučující. Analyzuji především interakce probíhající během vyučování. To znamená ty, které jsou iniciovány světem dospělých, přičemž tyto impulsy lze považovat za vysoce normativní, neboť jsou součástí školního vyučování. To je definováno svou vzdělávací funkcí, tedy má děti formovat a přizpůsobovat kultuře, již 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 (Thorne 2004: 46),⁹ a proto je zajímavé podívat se, jak k tomu dochází.

Silnou stránkou etnometodologie je pozornost věnovaná jednotlivci a jeho konání. Slabou stránkou je nedostatečné osvětlení toho, jak je propojeno chování jednotlivce se sociálními strukturami.¹⁰ Z tohoto důvodu jsem využila i toho, co nabízí poststrukturalistická analýza moci uplatňované prostřednictvím diskursu. Inspirací mi byly především výzkumy realizované v posledních desetiletích na téma děti a gender, které jsou ovlivněny poststrukturalistickými teoretickými východisky. Jedná se především o výzkumy Bronwyn Davies a Barrie Thorne. Pozornost etnometodologie je soustředěna zejména 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 samu jako jednotnou, racionální bytost, která je oddělena od ostatních, a přitom je pro ostatní srozumitelná (Davies 2003: 13).

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

10 Což platí o interpretativních přístupech v sociologii obecně (Giddens 1994).