

## IDEOLOGIE PŘIROZENOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PŘEKÁŽKA PŘEKONÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH NEROVNOSTÍ

LUCIE JARKOVSKÁ

**Anotace:** O instituci školy se často diskutuje z hlediska reprodukce sociálních nerovností. Obecně se má za to, že vzdělání je v současných vyspělých demokratických společnostech nástrojem vzestupné sociální mobility a čím více vzdělání, tím lépe. Ukazuje se však, že vzdělání samo o sobě není spasitelem nabízejícím stejnou šanci každému. V tomto článku bych ráda ukázala, že škola nejen reprodukuje sociální nerovnosti, což už přesvědčivě ukázali jiní (např. Bernstein 1975, Bourdieu; Passeron 1977, Beck 2004, Shavit; Blossfeld 1993), ale že způsoby, jakými dnes funguje vzdělávání ve školách, může blokovat (především znevýhodněné) děti na jejich sociálních pozicích. Pomocí zjištění z vlastního etnografického výzkumu chci ukázat, jakými způsoby jsou dětem sociální nerovnosti prezentovány jako přirozené či zasloužené, aniž by docházelo k reflexi sociálních struktur, které tyto nerovnosti produkují. Tímto způsobem škola nerovnosti nejen reprodukuje, ale i legitimizuje.

**Klíčová slova:** nerovnosti, gender, věk, přirozenost.

**Abstract:** The institution of school is often discussed as a place where social inequalities are reproduced. In general, in democratic countries it is believed that education serves as a mean of a growing social mobility. However, it was proved that education does not provide everybody with same chances. In this article I would like to show that school not only reproduces social inequalities that had already been described by others (Bernstein 1975, Bourdieu; Passeron 1977, Beck 2004, Shavit; Blossfeld 1993) but also that the way the education of children is organized can block (especially unprivileged) children in their social positions. The text will present particular outcomes of an ethnographic research. I will demonstrate the ways in which social inequalities are presented to children as natural or deserved without a critical reflexion of social structures that produce them. This is the way the school not only reproduces the inequalities but also legitimizes them.

**Key words:** inequalities, gender, age, naturalization.

## 1 ŠKOLA A NEROVNOSTI V NÍ VE SVĚTLE NEOLIBERÁLNÍCH TLAKŮ

Škola představuje instituci, která je součástí struktury společnosti a společenská struktura se v ní nevyhnutelně odráží. Jan Keller a Lubor Tvrký uvádějí, že kdysi představovala škola jakýsi chrám vědění, byla exkluzivní institucí dostupnou pouze úzké elitě vyvolených, přičemž však tato elita vzdělanostní nebyla totožná s elitou žijící v blahobytu a disponující mocí (Keller; Tvrký 2008). V moderních demokratických společnostech došlo k zeškolnění společnosti (Illich 2001) a vzdělání je považováno za lék na všechny společenské neduhy. Má sloužit k zvýšení životního standardu obyvatel, k zvýšení konkurenceschopnosti národních ekonomik, má „sloužit jako výtah, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel dostanou sociálně o několik pater výše v sociální struktuře, stanou se pevnou součástí širokých a v blahobytu žijících středních vrstev (Keller; Tlustý 2008, s. 23).“

Pokud by vzdělání fungovalo jednoduše jako mechanismus sociální mobility, jak je konvenčně pojímáno, pak by umožňovalo překonat askriptivní charakteristiky jedince, neboť by se řídilo podle výkonu, nikoli podle jejích/jeho připsaných znaků. Avšak mnohé výzkumy a mnozí teoretici a teoretičky ukazují, že princip meritokracie není zárukou demokratického ducha školství, ve kterém mají všichni stejnou šanci na úspěch a v němž tak záleží jen na výkonu, který podají jiní (např. Bernstein 1975, Bourdieu; Passeron 1977, Beck 2004, Shavit; Blossfeld 1993, Šmídová; Janoušková; Katrňák 2008). Bourdieu a Passeron uvádějí, že školství absolventskými diplomami jen potvrzuje výsadní postavení elit (Bourdieu; Passeron 1977). Ulrich Beck upozorňuje na fakt, že ve společnostech s masovými vzdělávacími systémy v současnosti dochází k tomu, že vzdělanostní kvalifikační kritéria pro profesně výhodné pozice splňuje tak velké množství kandidátů, že kritéria selekce, jakými jsou pohlaví, etnicita, náboženské smýšlení, která měla být původně vzděláním překonána, nabývají na novém významu. Při výběru mezi formálně stejně kvalifikovanými kandidáty se tyto kategorie znovu uplatňují a unikají tlakům nutícím ke zdůvodnění (Beck 2004, s. 249). Dobré vzdělání už není klíčem odemykajícím dveře dobrého zaměstnání, ale pouze oprávněním ke vstupu do předpokoje, kde budou ty správné klíče teprve (podle libovolných pravidel) rozdělovány (Beck 2004, s. 246). Představa o vzdělávacím systému jako o jednoduchém sociálním výtahu, který funguje pro každého stejně, se ukazuje být neudržitelná. Struktura vzdělávacího systému odráží strukturu sociálních nerovností, a ty se skrze tento systém vštěpují aktérkám a aktérům a dále se reprodukují (Jarkovská; Lišková 2008).

Součástí mechanismů, které zajišťují reprodukci nerovností, je skryté kurikulum, v rámci kterého se děti učí, že sociální nerovnosti jsou buď přirozené (nerovnosti genderové, nerovnosti na základě věku, etnické nerovnosti), anebo zasloužené (nerovnosti třídní). Víra v princip meritokracie ve vzdělávání, tedy každé/mu podle jejích/jeho zásluh, úzce souvisí s marketizací školství, kdy se hlavním požadavkem kladeným na školy stává to, aby na pracovní trh dodala adekvátně připravené jedince, a to v adekvátním množství pro jednotlivé segmenty průmyslu i dalších od-

větví pracovního trhu. Otázka provázanosti vzdělávání a pracovního trhu či ještě přesněji požadavek, aby školství sloužilo v první řadě potřebám rozvoje průmyslu a tím růstu HDP, je ve veřejných diskusích o vzdělávání slyšet stále častěji. Výchova k občanskému angažmá či otázky kvality života zůstávají stranou.

Školy jsou zaměřeny na soutěživost, přičemž úspěch je měřen ve společensky rozpoznatelné formě, jako je např. úspěšnost absolventů v přijetí na další vzdělávací stupeň, úspěšnost žákyň a žáků v republikových i mezinárodních soutěžích, z vyšších stupňů potom uplatnitelnost na trhu práce, výše průměrného výdělku absolventů apod. Důsledkem takové politiky je to, že školy raději investují peníze a energii vyučujících do aktivit, které bude možno prezentovat na veřejnosti jako měřitelné úspěchy. Projevuje se to například tím, že ve škole mají v rámci výukových předmětů marginální status tzv. výchovy. Měkký, nesoutěživý charakter výchov z nich dělá okrajové předměty, na kterých nezáleží a kterým není třeba věnovat tolik pozornosti.<sup>1</sup> Tyto předměty, zvláště obvyklé je to v rodinné výchově, jsou přidělovány na rozdíl od výukových „tvrdých“ předmětů nezářadka vyučujícím bez aproby pro tento předmět jen proto, aby se jim doplnil úvazek, popřípadě aby dostali více prostoru pro práci se svou třídou v rámci třídnictví. Potvrzují to i průzkumy zaměřené na to, jaká důležitost je přikládána různým předmětům. Jak uvádí Walterová a Černý, význam humanitních předmětů (sociální vědy, umělecká výchova, občanská výchova), ale i tělocviku, je ve srovnání s výukou přírodovědných a technických předmětů a jazyků podceňován, což je podle autorů dáno především „instrumentálním“ chápáním vzdělání (2006, s. 65).

Škola je tlačena k tomu, aby se stala továrnou na výrobu vhodné pracovní síly, společenský akcent na školu jako prostoru k seberozvoji a rozvoji společenského *well-being* slábné. Otázka eliminace nerovností se dostává do pozadí, popřípadě je modifikována tak, aby odpovídala diskurzu výkonu a mezinárodní hospodářské soutěže. Arnot a Mac an Ghail uvádějí, že např. agenda rovných příležitostí ve vzdělávání se přizpůsobila výkonovému diskurzu, zatímco otázky sociální spravedlnosti byly vytěsňeny na okraj (Arnot; Mac an Ghail 2006). Tzn. že legitimitu politiky rovných příležitostí dodává víra v to, že její naplňování přispěje k ekonomickému růstu. Argumentuje se např. plýtváním talentů, nikoli spravedlností a kvalitou života jedince i společnosti. Uvádějí také, že prostřednictvím neoliberalních reforem ve vzdělávání, ke kterým došlo např. ve Velké Británii, USA a Austrálii, a které přinesly vyšší míru marketizace a komodifikace vzdělávání, došlo k upevnění diskurzu nadvlády a podřízenosti ve vzdělávání. To se projevuje zpřísněním disciplíny a dozoru nad žactvem na úkor na dítě zaměřených, progresivních či demokratických pedagogických přístupů (Arnot; Mac an Ghail 2006). Sinclair; Ironside a Seifert uvádějí, že školské britské reformy z roku 1988 (Education Reform Act 1988) znamenaly radikální redistribuci autority ve vzdělávání. Škola se stala vstupní branou na soutěživý trh, demokratické struktury, které byly dříve oporou britského státního školství, podlehly erozi a došlo k centralizaci moci nad financováním i pedagogickými záležitostmi (1996).

<sup>1</sup> O tom se snadno přesvědčí každá výzkumnice či výzkumník, který bude chtít např. distribuovat ve škole dotazníky a v hodině je vyplnit. Nejspíš se jí/mu dostane následující odpovědi: „Přijďte do té devítky ve čtvrtek v osm, to mají výtvarku/hudebku/rodinku.“

Tak jako je jedinec činěn zodpovědným za svůj vlastní úspěch, je škola volána k odpovědnosti za ekonomický úspěch státu. Pokud se absolventů a absolventek určitého oboru nedostává, nebo jich naopak přebývá, je to považováno za selhání školství. Pokud jedinec na cestě za vyšším vzděláním neuspěje, popřípadě disponuje vzděláním, se kterým obtížně hledá uplatnění, je to považováno za selhání jedince. V rámci mocenských vztahů dochází k přelévání odpovědnosti vždy na slabší element. Školství se neodvažuje sebevědomě povstat proti ekonomické moci a říci, že trh a průmysl není všechno. Jedinci je vštěpován pocit viny za jeho selhání, přičemž se neberou v úvahu strukturální nerovnosti, které může individuum ze své pozice jen velmi obtížně ovlivnit.

Požadavky trhu také ovlivňují každodenní práci ve třídě. Stephen Ball upozorňuje na to, co pro vzdělávání znamená masové rozšíření standardizovaných testů, které se stávají jediným měřítkem efektivity vzdělávání. Vzdělání je v neoliberálních společnostech redukováno na sadu měřitelných ukazatelů (2006). Andy Hargreaves (2003) tvrdí, že tato tendence k standardizaci znamená také deprofesionalizaci práce vyučujících. Standardizované testy měří nejen výkon studujících, ale posuzují práci vyučujících. Podle Hargreavese (2003) okrádá tento proces vyučující o jejich flexibilitu a kreativitu a devalvuje jejich expertízu. Tato politika způsobuje korozi procesu učení, a to jak školních předmětů, tak v širším slova smyslu obecně učení se pro život.

České školství, domnívám se, stojí v současné době před rozhodnutím, zda se vydá cestou podřízenosti ekonomickému růstu a vyhoví globalizačním a standardizujícím tlakům, anebo zda vykročí směrem k větší komplexnosti. Walterová a Černý (2006, s. 61-62) shrnuli sociální trendy, které je třeba zohlednit při identifikaci vzdělávacích potřeb a reformách vzdělávacího systému. Kromě vlivů ekonomických a technologických zmiňují také riziko sociální polarizace, demografické proměny a to především zvyšující se míru mezinárodní migrace, ekologická rizika a proměňující se podobu rodinných uspořádání. Vzdělávání by tedy mělo kromě příspěví k ekonomickým zájmům společnosti přispívat také k sociálnímu smíru, stabilitě společnosti a angažovanosti (budoucích) občanů a občanek ve věcech veřejných.

K tomu, aby bylo možné vytvořit ze vzdělávání komplexní a svébytný systém, který kromě ekonomického hlediska zahrnuje obecně i hlediska občanské společnosti, je třeba (krom jiného) porozumět mechanismům reprodukce sociálních nerovností a motivovat žákyně a žáky k sociální citlivosti, stejně jako vytvořit možnosti pro emancipaci žákyň a žáků ze sociálně znevýhodněných skupin. Doposud jsem se věnovala především problematice genderových nerovností (např. Jarkovská; Smetáčková 2006, Jarkovská 2006, 2007, Jarkovská; Lišková 2008), avšak nerovnosti konstruující se podle dalších os, jako je etnicita, věk či třída, působí podobně a není možné je studovat jako fenomény navzájem neprovázané.

V rámci vzdělávacího systému se nerovnosti reprodukují na nejrůznějších úrovních, od makroúrovně vzdělávacích politik až k mikroúrovni každodenní pedagogické komunikace či komunikace mezi žactvem. Ve školním roce 2005/6 jsem realizovala etnografický výzkum<sup>2</sup> v šesté třídě jedné základní školy. Zaměřila jsem se

2 Další výstupy z tohoto výzkumu byly publikovány v periodiku *Gender, rovné příležitosti a výzkum* (Jarkovská 2006) a článek zaměřený na prolínání kategorií věku, genderu a etnicity v každodenním

v něm na výzkum reprodukce genderových nerovností v každodenním životě třídy. Při vstupu do školy jsem si však nemohla nevšimnout dalších os nerovnosti, podle kterých se strukturuje život ve škole i v jednotlivých třídách. Přestože jsem si vytkla za cíl studovat reprodukci genderu, podrobila jsem analýze i tyto další kategorie. V následujícím textu představím některá zjištění z výzkumu, která, domnívám se, mohou přispět k reflexi reprodukce sociálních nerovností v pedagogickém procesu. Zaměřím se především na konstrukci věku a genderu a pokusím se ukázat, jakým způsobem se stávají tyto kategorie legitimizačním nástrojem nerovností.

## 2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl pojat jako případová studie (case study) jedné školní třídy. V této případové studii jsem využila etnografického designu. Ve srovnání s jinými metodami spočívá síla případové studie v její schopnosti prozkoumat do hloubky „případ“ v kontextu „skutečného života“ (Yin 2005, s. 380). Etnografický přístup dobře ladí s povahou případové studie, neboť klade důraz na porozumění významů každodenního života (Špindler; Spindler 1987, s. 17). Případová studie umožňuje provádět přímá pozorování a sbírat data v „přirozených“ podmínkách. O přirozených podmínkách lze mluvit především ve srovnání s výzkumy, které spoléhají zejména na odvozená data posbíraná v dotaznících a rozhovorech, které by se byly bývaly neuskutečnily, nebýt výzkumu. Ačkoli moje přítomnost situaci i interakce ve třídě ovlivnila, nebyl výzkum příčinou existence zkoumaného. Jak připomíná Yin, dobrá případová studie těží z vícečetných zdrojů dat (2005, s. 386). Zdroji pro mou analýzu se tak stala přímá pozorování v rámci výuky nebo při různých školních akcích, jakou byly například vánoční besídka či školní výlet, rozhovory, písemné dokumenty, a to především materiály využívané k výuce: učebnice, brožury apod., a dále potom dokumenty vytvořené při vyučování, především obrázky, krátké textové útvary a sešity. Součástí výzkumu byly také experimenty, kdy děti psaly texty nebo kreslily obrázky na zadaná témata.

Stejně jako v každé jiné případové studii, ani zde se zkoumaný vzorek nestává formální reprezentací světa. Přínos analýzy nespočívá v možnosti zobecnění statistických závěrů, ale v reflexivním přístupu k tématům a otázkám a ve vyvozování závěrů logických (tamtéž, s. 385).

Pozorování se uskutečnila během deseti měsíců, od září 2005 do června 2006.<sup>3</sup> Observace, které jsem provedla, jsem zaznamenávala formou terénních poznámek. Ve výjimečných případech jsem ve výuce pořídila audionahrávky. Prováděné experimenty jsou také zachyceny v artefaktech, které děti vytvořily.

---

životě školní třídy prošel recenzním řízením a vyjde v Sociologickém časopise v roce 2009.

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

### 3 NEROVNOST NA ZÁKLADĚ VĚKU

Současná škola stojí na hierarchiích konstruovaných na základě věku. Děti jsou rozděleny do tříd podle data narození. Každá třída představuje z hlediska věku homogenní útvar dětí stejného věku, pokud se do ní dostává dítě starší (mladší k tomu obvykle nemá příležitost), nejčastěji dítě opakující ročník, pohlíží se na něj jako na nesourodý element. Toto rozdělení je výsledkem byrokratizace školství. Individuum je formováno do podoby dobře uchopitelné administrativním aparátem byrokratické formální organizace (Goffman 1961, s. 16).

Děti pak ve škole stojí v opozici vůči dospělým, přičemž dospělým je přiznána moc nad těmi, kdo jsou zahrnuti pod definici dětství. V současných západních společnostech je dětství definováno bezbranností, nevinností a nevědomostí a je mu přiznána ochrana, která předpokládá zároveň kontrolu, tedy moc dospělých nad dětmi. Ivan Illich uvádí, že pouze díky tomu, že jsme některé lidské bytosti vykázali do kategorie dětství, jsme je mohli podrobit autoritě učitele (2000, s. 32). Autorita vyučujících se opírá právě o nezpochybnovanou víru v to, že moc dospělých nad dětmi je přirozeně legitimní a není potřeba ji dále vysvětlovat.

Toto nerovné postavení dítěte se odráží i v teorii, kde bylo dítě po dlouhá desetiletí marginalizováno (Corsaro 1997) a posléze zasazeno do socializačních teorií, které chápou dětství jako přípravu na dospělost. Dítě v nich stojí jakoby mimo společnost a je úkolem především rodiny, později školy, aby ho připravila na *řádný* vstup do společnosti. Takto pojatá socializace je jedním z ústředních témat strukturního funkcionalismu. Strukturní funkcionalisté sledují především proces předávání existujících hodnot a norem z generace na generaci. Parsons a Bales uvažují o společnosti jako o spletité síti vzájemně souvisejících a vzájemně se prostupujících rolí a konsensuálních hodnot (Parsons; Bales 1955, s. 36). Dítě je zárukou reprodukce společenského řádu a z toho důvodu je důležité. Zároveň však představuje potenciální hrozbu, neboť dítě ještě neinternalizovalo společenský řád. Je proto nutné, aby bylo podrobno dohledu a výchově, aby bylo zformováno a přizpůsobeno potřebám společnosti. Je třeba, aby si správně osvojilo role, které umožní jeho existenci ve společnosti a zároveň existenci společnosti samotné. Tento model však neposkytuje mnoho prostoru pro dítě jako aktivního aktéra, dítě jako teoretika/teoretičku s vlastním porozuměním světu (Davies 2002). To souvisí i s představou o vztahu mezi dětmi a dospělými. Socializace je zde vnímána jako přenos hodnot od mocných směrem k ovládaným, dětství je zde chápáno jako nácvik dospělosti. Ti, kdo socializují, jsou aktivním subjektem, zatímco ti, kdo jsou socializováni, jsou pasivním objektem, jakýmsi přírodním materiálem, který je zušlechťován do náležitých forem. Děti si zaslouží ochranu, ale zároveň se musí podrobit moci dospělých, musí respektovat pravidla a podvolit se disciplinaci.

V školním roce 2005/6 jsem provedla etnografický výzkum v šesté třídě jedné základní školy, kde jsem uskutečnila přímá pozorování v hodinách vyučovaných třídní učitelkou. Po vstupu do terénu na začátku školního roku na mě značně zapůsobila všudypřítomnost disciplinujících pravidel. Pravidla regulují přesně pohyb žactva po škole, způsob oblečení, komunikaci mezi dětmi a vyučujícími i mezi dět-

mi navzájem. První školní den, který třída trávila pouze s třídní učitelkou, byl celý věnován opakování pravidel. Právě disciplinující pravidla jsou nástrojem všudypřítomného uplatňování moci v instituci (Foucault 2000). Třída, kterou jsem pozorovala, sestavila seznam pravidel, které je třeba dodržovat. Pravidlo číslo jedna znělo: *Když dospělí mluví, děti mlčí*. Následovala otázka:

**Vyučující:** *A proč to tak musí být? Eriku?*

**Erik:** *Abysme se slyšeli.*

**Vyučující:** *Mirku.*

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

**Vyučující:** *Vlad'ka.*

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

Vyučující výrazem v tváři a gesty vyjadřuje očekávání jiné odpovědi.

**Vyučující:** *Vzpomeňte si, je to stejné i u zvířat, že mláďata musí poslouchat.*

Bez hlášení vstupuje do diskuse Alice.

**Alice:** *Abysme přežili.*

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

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

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

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

Vyučující vyložila dětem, kde se pravidla berou a proč je třeba je dodržovat. Za jejich původ a zároveň důvod k dodržování označila přírodu/přírodní řád. Tato zdokumentovaná interakce odkazuje na diskurzivní rámování vztahu žactva a vyučujících, který má být podroben pravidlům zajišťujícím a legitimizujícím hierarchii.

Takto nastolená pravidla vymezují linii mezi nadřazenými (vyučující) a jim podřízenými (dětmi). Tento přístup staví na socializačních a vývojových teoriích (Piaget, Kohlberg, Parsons a Bales ad.). Děti nejsou svéprávným subjektem, představují přírodní materiál, který je třeba vnucením pravidel zpracovat a přimět k poslušnosti tak, abychom jako společenství lidí přežili, aby společnost fungovala. Děti jsou tzv. drženy na uzdě soustavou pravidel a tabu.

Vzdělávací proces je často samotnými pedagogy a pedagožkami popisován jako boj (džungle před tabulí), v němž proti sobě působí dvě síly – pořádkové gardy vyučujících proti přírodnímu živlu dětí, které je nutno zkrotit a umravnit. Socializační a vývojové přístupy rozdělují lidstvo na ty, kdo mají práva a na ty, kdo jich mají méně. Rozřazovacím kritériem je zde věk, který je konstruován právě za účelem legitimizace nerovností. Děti jsou bezpodmínečně podřízené vyučujícím, mladší žáci a žákyně starším žákům a žákyním. Od těch, kdo jsou podřízeni se očekává, že budou nadřazené pasivně respektovat. V případě vztahu vyučujících a žactva nejde samozřejmě pouze o rozdíl věku, ale také o specifičnost sociálních rolí učitele

a žáka. Avšak považuji za významné, že učitelka nepracovala ve třídě právě s tématem vymezení sociálních rolí, a místo na sociální kontrakt se odvolávala na přírodní řád. Vztah mezi vyučujícími a dětmi legitimovala přírodními zákonitostmi, nikoli sociálními procesy.

Ve škole jsem však zaznamenala i další interakce, které dokladují, že vyšší věk je považován za legitimní zdroj moci, a to v případě interakcí mezi mladšími a staršími žáky. Jeden z žáků, Mirek, byl považován za problémového žáka. Při hodinách sice nebyl tím, kdo by vyrušoval ze všech nejvíce, ale často zapomínal věci, učení mu moc nešlo, vědělo se, že kouří, a panovaly obavy, že by mohl chodit za školu. Byl nad ním ustaven dozor, který měl vykonávat žák z deváté třídy. Ten za ním měl docházet o přestávkách pomoci mu nachystat věci na další hodinu a procvičit s ním látku, která Mirkovi nešla. Jednou přišel Mirkův deváťák do třídy o přestávce mezi dvěma hodinami výtvarné výchovy. Mirek stejně jako některé další děti ve třídě pokračoval v kreslení i o přestávce. Jeho deváťák ho vyzval, ať jde k tabuli, že spolu vypočítají rovnici. Mirek nereagoval. Ve třídě zůstala i paní učitelka, která situaci registrovala a vyzvala Mirka, aby šel příklad vypočítat, že je sice dobré, že i o přestávce pokračuje v dříve zadané práci, ale že deváťákův čas je dražší, proto si musí Mirek jeho aktivit věnovat a měl by dělat to, k čemu ho vyzve. Mirkův čas, jeho výjimečné soustředění se na započatou práci a vůle ji dokončit neměly hodnotu, jeho volba nebyla akceptována. Vztah mezi ním (šestákem) a deváťákem byl ve shodě s věkovou hierarchií ustaven jako nerovný vztah hlídače a hlídaného. Následkem toho se Mirkova činnost musela podřídit moci nad ním ustaveného dozoru. Moc delegovaná na deváťáka měla později důsledky, se kterými třídní učitelka jistě nepočítala. Mirek se stal součástí party deváťáků, avšak jako jejich poskok. Musel jim kupovat v bufetu limonádu a stal se jejich fackovacím panákem. Šikana je na školách častým jevem, avšak domnívám se, že při hledání preventivních opatření je třeba zaměřit se i na otázku moci a její legitimacy.

Logika počínání vyučujících spočívá v ustavování dospělosti jako stavu, v němž je jedinec *přirozeně* mocnější a svobodnější, čímž se stav dospělosti stává pro děti a mládež vytouženým, neboť věří, že dospělost je osvobodí z podřízenosti. Děti mladší jsou konstruovány jako slabší, nesvobodné, bezmocné a podřízené kontrole starších. Dětská identita konstruovaná kolem těchto charakteristik vybízí k tomu, aby takové dítě akceptovalo roli oběti, pokud je agresorem osoba starší. Jen obtížně pak bude mobilizovat svoje síly k obraně, pokud se stane cílem šikany ze strany jedince, jehož moc je v existující logice legitimní.

Dospělí se snaží dětem definovat distinktivní znaky toho, jak se chová dospělý jedinec, např. že dodržuje pravidla (neběhá po chodbě, nepere se, nehází křídou, neničí školní majetek, nekřičí...). Tímto způsobem se vyučující snaží přesvědčit děti, aby dodržovaly pravidla, která dospělí stanovili. Odměnou za to se podle této logiky stanou dospělými, neboť nabudou distinktivních znaků, kterými se dospělá osoba vyznačuje. Hierarchie mezi dospělými a dětmi, vyučujícími a žactvem představuje ideologii<sup>4</sup>, která nerovnosti mezi nimi ospravedlňuje odlišnou vyspělostí.

4 Termín ideologie zde používám k označení obecného světového názoru, ideologií mám na mysli soubor vědění, vysvětlujících a ospravedlňujících fungování společnosti.



Ta je determinována věkem a slibuje dětem při jejím akceptování, že se jednou stanou držitelé stejných privilegií dospělých vůči dětem. Dospělými se v této logice stanou o to dřív, čím dřív se naučí podřídit pravidlům. Spoléhá se tedy na to, že děti neodhalí paradox tvrzení o vyspělosti determinované věkem a definicí dospělosti založené na schopnosti dodržovat pravidla (nikoli na věku).

Žákyně a žáci si uvědomovali, že věk často ospravedlňuje křivdy, které se jim dějí jako těm mladším, popřípadě že je tu jakýsi dvojitý metr na skutky starších a mladších. Vidíme to v následujícím záznamu terénních poznámek.

**Vyučující** [vstupuje do třídy po zvonění]: *Proč si myslíte, že se neusmívám?*

**Vlad'ka**: *Nebyli jsme na místě.*

**Magda**: *Řvali jsme.*

**Jura**: *Byl nahlas kazeťák.*

**Jan**: *Porušili jsme školní řád.*

**Vyučující**: *I další moje řeč bude o pravidlech. Asi jsem toho dobrého na vás použila moc, asi teď byste potřebovali spíš ty trny.*

Ukazuje se, že třída má průšvih, protože paní učitelka z občanské výchovy po nich chtěla, aby šli do jiné třídy a oni na to řekli, že se na to můžou „vysrat“. Vyučující se ptá, v čem je podle nich problém, jestli si uvědomují, co všechno udělali špatně.

**Kuba**: *Neuposlechli jsme rozkaz paní učitelky.*

**Jan**: *Že jsme byli drzí.*

Přiznává se Pavel, že to řekl on, protože nevěděl, že je to doopravdy, protože se vzkazem přišly nějaké holky z devítky.

**Jan**: *Mirek vzal křidu a hodil to po nich. Porušil školní řád.*

**Kuba**: *Viděl jsem Pavla, jak stál před třídou, hádal se s nima a nadával jim.*

Vyučující se ptá, co dělaly ty holky, jestli se k nim chovaly špatně.

**Emílie**: *Holky řekly: Paní učitelka Nováčková vám vzkazuje, že máte jít dolů.*

**Vyučující**: *A jak to řekly? Řekly to drsně nebo normálně?*

**Bořek**: *Řekly to protivně.*

**Vyučující**: *A proč byly protivný? Protože jsou to protivný nány? Když je na vás někdo protivný, tak mu to můžete vytknout, ale nemusíte mu hned nadávat. Jaký je rozdíl mezi vytýkáním a nadáváním?*

**Soňa**: *Když to říká starší osoba, tak je to vytýkání.*

**Slávek**: *Já si myslím, že kdyby to řekly pěkně, tak je Mirek taky vyhodí.*

Slávek, Bořek, Jan a Emílie dostávají jedničku za to, že se zapojili do diskuse.

**Pavel**: *Když by deváťáci přišli za náma, že jsme u nich nesmazali tabuli, tak my musíme to jít uklidit, ale kdyby oni nechali v naší třídě bordel a my za nima přišli, tak nás pošlou do ee.*

Terénní poznámky, rodinná výchova, 11. října 2005

Zaznamenaná interakce odkazuje k ustaveným hierarchiím. Soňa zde pojmenovává fakt, že starším a mladším se měří dvojitým metrem. Když to stejné dělá starší osoba, je to vytýkání, zatímco u mladší osoby je to nadávání. Pavel se snaží z nepříjemné situace, do které se dostal svou drzostí, vykličkovat tím, že poukazuje na ne-

spravedlnost nerovností založených na věku. Snaží se ospravedlnit svoje chování vůči deváčkám tím, že se žáci a žákyně z deváté třídy k nim, šestákům, také nechovají dobře. Tato interakce však také odkazuje k tomu, že děti nevnímají potřebu respektovat vzkaz doručený jinými dětmi, neboť se naučily, že respektovat je třeba pouze dospělou autoritu.

#### 4 GENDEROVÁ OSA NEROVNOSTI

Podobně jako kategorizace ustavená na základě věku, funguje i kategorizace genderová. Ve třídě, kterou jsem zkoumala, jsem měla od první minuty nesčetné množství vidět, jak vyučující staví imaginární hranici mezi světem žen a světem mužů. Nekonečná každodenní práce na zvýznamnění binární opozice mužského a ženského nemá za cíl pouze ustavování těchto dvou kvalit, ale je zaměřena na ustavení hierarchického rozdílu mezi nimi (Harding 1986, s. 18). Vyučující uplatňuje hierarchii sociálních významů, které se nabalují na genderově tříděné charakteristiky, a převádí ji do materiální podoby. Uvedme příklad takovéto hierarchizační praktiky. V první den školy měly být rozděleny sešity, které si děti zaplatily na konci minulého roku a škola jim je obstarala. Bylo třeba donést sešity ze skladu. Učitelka požádala třídu, aby se přihlásili dobrovolníci z řad silných kluků, kteří pomohou s donáškou sešitů. Když byly sešity doneseny a rozděleny, dostali pomocníci za odměnu bonbón. Tato příhoda byla ukázkou nejen stereotypních genderových očekávání – za silné mohou být považováni jenom kluci, ale šlo zároveň o lekci rozdělování zdrojů/odměn. Chlapci byli nejdříve oceněni uznáním kompetence vykonat důležitý úkol (přinesení sešitů ze skladu). Následně byli za tento výkon oceněni, přičemž odměna se jevila být zcela legitimní. Nárok na ni získali chlapci díky podanému výkonu. O dobrodružnou misi přinést sešity z místa, které je běžně žactvu nedostupné, stálo mnohem více dětí (chlapců i dívek), vybraní chlapci tak byli odměněni dvakrát. Jak tím, že byli vybráni, tak odměnou za výkon. Rozdílnost v přístupu k chlapcům a dívkám přinesla hned první den školy zcela hmatatelné materiální výsledky. Benefit přinesl nikoli výkon, jak se mohlo dětem posléze zdát, ale stereotypně očekávané vlastnosti (síla, silní chlapci), které nebyly zkoumány a nebyly potřeba, protože ani žáci by příliš těžká břemena nosit nemohli. Genderově stereotypně předpokládaná vlastnost posloužila pouze jako klíč k rozdělování zdrojů.

Tento mechanismus přerozdělování materiálních odměn má ještě druhý zdroj legitimizace, kterým je tzv. galantnost či gentlemanství. Skutečnost, že sešity donesli ze skladu právě chlapci, mohla být interpretována jako akt gentlemanství. Jak přesvědčivě ukázal Pierre Bourdieu, „rytířská ochrana“ slouží k tomu, aby byly ženy drženy stranou (2000, s. 57). Ženskost asociovaná se slabostí vzbuzuje dojem, že ženy se pro běžný život nehodí, že potřebují speciální ochranu, kterou jim zajistí (silní) muži. Ženy potom zaujímají podobně podřízený status jako děti. Jejich ochrana a speciální gentlemanské zacházení znamená zároveň závislost a kontrolu a moc nad nimi. Gentlemanství udržuje ženy v pasivní roli, kdy se o ně starají „v důležitých záležitostech“ jiní. Zároveň také přispívá k skutečnosti, že ženy jsou moti-

vovány k tomu, aby naplňovaly očekávání kladená na ně jako na ženy. Rytířskou ochranu si totiž zaslouží jako odměnu pouze některé ženy, a to ty, které odpovídají femininním modelům existence, tj. jsou těmi slabšími. Rytířkost je vztahem nerovným a hierarchickým. Děti by rozhodně měly být povzbuzovány k ohleduplnosti k druhým, avšak nikoli na základě stereotypizování vlastností jednoho z pohlaví. Vyloučení dívek z určitých aktivit rozhodně nelze považovat za projev slušnosti. Jde o formu diskriminace legitimizovanou mužskou galantností.

Rozdílný přístup vyučujících znamená nerovnou startovací čáru při získávání uznání i statků. Právě tyto nerovné podmínky, způsobené nerovnoměrným rozdělováním zdrojů a moci podle atribuovaného pohlaví v rámci, jakoby podle výkonu diferencované vertikální struktury společnosti, jsou jedním z mechanismů znevýhodňování strukturních nerovností podle genderu (Šmausová 2002) a analogicky tomu tak je i u dalších sociálních kategorií (věk, etnicita). Na první pohled se zdá, že jsou to právě osobnostní vlastnosti dětí, a tedy individuální gender (věk, etnicita), co je příčinou nerovností. Nerovné příležitosti jsou tímto způsobem zastřeny a děti se učí, že meritokracie funguje. Kdo podal výkon, dostane i odměnu. Přičemž se záměrně nepřipomíná fakt, že ne všichni dostali stejnou příležitost podat výkon. Nejsou to tedy individuální vlastnosti, jež jsou oceňovány, ale ocenění je součástí sociálně situovaných možností tyto vlastnosti vůbec projevit, což platí stejně pro gender jako pro věk, etnicitu či sociální třídu.

Genderové rozdíly, stejně jako rozdíly věkové, čerpají legitimitu z víry v jejich přirozenost. Dichotomická a sociálně nerovná definice dvou pohlaví se opírá o naturalizaci diskurzu o nerovnostech, kdy je dětem předávána esencializující představa o sociálním řádu a sociálních strukturách. Genderové rozdíly a sociální nerovnosti mezi ženami a muži jsou prezentovány jako důsledek biologických daností, nikoli jako aspekt sociálního života. Nepřihlíží se k historické ani kulturní proměnlivosti genderových uspořádání. To je v souladu s preferencí esencialistických vysvětlení ve výuce před konstruktivistickými (viz výše legitimita *přirozenosti* věkové hierarchie). Legitimita tohoto způsobu argumentace se odvíjí od kulturních myšlenkových tradic spočívajících na dichotomii příroda/kultura a skutečné/konstruované, v rámci kterých je to, co je označováno za přírodní či biologické, uznáno za skutečné, a tedy postaveno mimo možnost diskuse a relativizace (Fausto-Sterling 1992). Je pochopitelné, že vyučující se snadno uchylují k takovým vysvětlením, neboť ta jim dodávají autoritu. Pokud by vyučující vykládanou látku relativizovala a otvírala v diskusi možnost různorodých názorů a praktik, mohla by svou autoritu ohrozit. Děti jsou socializovány v prostředí, které si cení spíše řeči jasných a jednoznačných vědeckých závěrů o objektivních faktech než relativizace a kritické rozpravy o tématech. Pokud by se ukázalo, že učitelka nemá na otázky jednoznačnou odpověď, že nedokáže říci, jak věci jsou a proč tak jsou, mohlo by to v našem kulturním kontextu znamenat zpochybnění její legitimacy ve funkci učitele, obvinění ze znalostní nekompetence, neschopnosti jasně, pregnantně a logicky se vyjadřovat. Tato skutečnost odkazuje k tomu, že snaha o proměnu podoby a charakteru vyučování je značně omezena kulturním kontextem. Vyučující funguje v rámci dostupných diskurzů a přesvědčení, a ani ona se nemůže jednoduše vymanit ze své pozice v rámci systému.

To však neznamená, že změna není možná. Porozumění procesům fungování moci, konstrukce kategorií a ustavování vztahů mezi sociálními aktérkami/aktéry na různých pozicích může vést k promýšlení možných posunů a změn. Řešení není jednoduché a nedá se shrnout do pěti bodů „jak učit genderově citlivě“ či „jak ve třídě odbourat sociální nerovnosti“. Možnost změny spočívá především v citlivosti vůči nerovnostem, v schopnosti identifikace nezamýšlených důsledků často legitimních praktik a pravidel školní každodennosti.

## 5 ZÁVĚR

Kategorie jako věk, gender či etnicita jsou ve společnosti, stejně tak i v pedagogickém procesu, osami, kolem nichž se strukturují sociální nerovnosti. V tomto textu jsem se zaměřila na analýzu toho, jakým způsobem jsou kategorie věku a genderu používány ke zdůvodnění nerovných podmínek v každodenním životě třídy. Tyto kategorie byly dětem prezentovány jako samozřejmý, přirozený a nepochybný klíč k nerovné distribuci moci či k rozdílnému zacházení. Věk se stává legitimním kritériem pro nárokování vyšší moci, neboť je automaticky spojován s větší vyspělostí a schopností dodržovat pravidla. V případě genderu je hierarchická rozdílnost prezentována mnohdy jako rovnocenná jinakost či galantní rytířskost. Etnické sociální rozdíly jsou zasazovány do diskurzu zásluh a výkonu. Opomíjí se nerovná startovací čára, diskriminační praktiky a mnohé další vylučující mechanismy, které z filosofie meritokracie činí pouze mechanismus legitimizace nerovností. Tím se vytváří logický rámec, který blokuje sociálně znevýhodněné děti v tom, aby se vymanily ze svých pozic v sociální struktuře, neboť ta je prezentována jako přirozená a v rámci výuky není zpochybňována.

Esencializace sociálních kategorií formuje pedagogický přístup, který je spíše než na rovnosti a vyjednávání založen na hierarchii a autoritě, o které se nemá pochybovat. Tento způsob výchovy a vzdělávání nepodporuje občanskou angažovanost, ale hájí stávající sociální nerovnosti a pasivní přístup ke společnosti i k vlastnímu životu, a to speciálně v případě dětí ze znevýhodněných sociálních skupin.

Má-li být vzdělání nástrojem emancipace, je třeba, aby ve výukovém procesu nebyly gender, věk či etnicita považovány za individuální charakteristiky žáků a žákyň. Je třeba pohlížet na ně jako na charakteristiky sociální struktury, které umísťují žákyň a žáky na sociální pozice a formují jejich biografie. Dokud nebudou vzdělateli a učitelkami takto nahlíženy, zůstává emancipační potenciál vzdělávání značně limitován. Otázka této proměny však souvisí s širším pojmáním vzdělávání, které nesmí být úzce vymezeno ekonomickým úspěchem národních ekonomik ani orientováno na výkon jedince, považovaný čistě za výsledek jeho/jejích vlastních zásluh, popřípadě selhání. Součástí vzdělávání se mnohem výrazněji musí stát také téma kvality života, občanské zodpovědnosti či solidarity. Toho může být dosaženo, pokud nebude vzdělávací systém pouze inkubátorem kvalitní pracovní síly podřízený trhu, ale budou doceněny také aspekty vzdělávání, které přispívají ke kulturnímu rozvoji, občanské angažovanosti a sociálnímu smíru.

## LITERATURA

- Arnot, M.; Mac An Ghaill, M. (Re)contextualising gender studies in education. In *The Routledge Flamer Leader in Gender and Education*. London : Routledge, 2006, 1-14.
- Ball, S. *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. New York : Routedledge, 2006.
- Beck, U. *Riziková společnost*. Praha : Slon, 2004.
- Bernstein, B. *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmission*. London : Routledge & Kegan. 1975.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. London : Sage, 1977.
- Bourdieu, P. *Nadvláda mužů*. Praha : Karolinum, 2000.
- Corsaro, W. A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks : Pine Forge Press, 1997
- Davies, B. *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Cresskill : Hampton Press, 2002.
- Fausto-Sterling, A. *Myths of gender: biological theories about women and men*. New York : BasicBooks, 1992.
- Foucault, M. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha : Dauphin, 2000.
- Goffman, E. *Asylums*. New York : Doubleday, 1961.
- Harding, S. *The science question in feminism*. Ithaca : Cornell University Press, 1986.
- Hargreaves, A. *Teaching in the knowledge society*. New York : Teachers College Press, 2003.
- Illich, I. *Odškodnění společnosti*. Praha : Slon, 2001.
- Jarkovská, L. Feminismus a sexuální výchova. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2006, roč. 7, č. 2, s. 41-45.
- Jarkovská, L. Úskalí genderově senzitivního vzdělávání. In *Vztahy, jazyky, těla. Texty z Konference českých a slovenských feministických studií*. Praha : FHS UK, 2007, s. 219-231.
- Jarkovská, L.; Lišková, K. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*. 2008, roč. 44, č. 4, s. 271-294.
- Jarkovská, L.; Smetáčková, I. Škola jako genderovaný prostor. In *Smetáčková, I. Gender ve škole*. Praha : Otevřená společnost, o. p. s., 2006.
- Keller, J.; Tvrdý, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Slon, 2008.
- Parsons, T.; Bales, R. F. *Family, socialization and interaction process*. Illinois : Free Press of Glencoe, 1955.
- Shavit, Y.; Blossfeld, H. *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder. CO : Westview Press, 1993.
- Sinclair, J.; Ironside, M. S. R. Classroom struggle? Market oriented education reforms and their impact on the teacher labour process. *Work, Employment & Society*, 1996, roč. 10, č. 4, s. 641-661.
- Spindler, G. D.; Spindler, L. S. *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*. Hillsdale : L. Erlbaum Associates, 1987.

Šmausová, G. Proti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví. *Sociální studia*, 2002, č. 7, s. 15–27.

Šmídová, I.; Janoušková, K.; Katrňák, T. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44., č. 1, s. 23-53.

Walterová, E.; Černý, K. Vzdělávací potřeby pro 21. století. *Orbis Scholae*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 60 - 76.

Yin, R. K. *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oakes : Sage Publications, 2005.

*Tato studie vznikla s podporou Grantové agentury České republiky v rámci výzkumného projektu „Volba vzdělání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy“ (403/06/0067).*