

## Diskreditační stereotypy dětí

Skupina žáků sedmé třídy ZŠ

*Dana Bittnerová*

Postoje k realitě, prosazované normy a pravidla chování dětí a také jejich vnější projevy – tedy dětská kultura – jsou součástí kultury celé společnosti. I když kulturu dětí můžeme nahlížet jako izolát, jako specifický autonomní systém, který koresponduje se zkušeností a mentálními možnostmi dětí různého věku, nelze opomenout dynamiku proměn z pozice jejich nositelů. Nestabilitnost dětské kultury v pohledu na jedince je zřejmá. Je daná poznávacím, citovým a intelektuálním vývojem dětí. Z hlediska smyslu kultury pak tyto překotné změny korespondují s ústřední vizí dětské kultury. Její úloha jednoznačně spočívá ve zprostředkování a postupném začleňování jedince do kultury dospělých, tedy v socializaci. Její funkce je enkulturační.

Peripetie tohoto procesu v jednotlivých obdobích dětství různě propojují nabídky světa dospělých s dětskými způsoby vnímání a zacházení s realitou (s věcmi, s duchovnem i se vztahy). Zjednodušeně lze říci, že čím jsou děti starší, tím lépe rozumějí kultuře dospělých a tím efektivněji s ní umějí zacházet. Ovšem to, co si v prvé řadě osvojují, nejsou pravidla navazování a udržování interpersonálních vztahů – pravidla formální zdvořilosti a morálky dospělých. Kultura dospělých k dětem přichází prostřednictvím jednotlivostí. Proto si děti tak rády vybírají transparentní jevy, často jevy s vysokou symbolickou hodnotou, nebo jevy kontroverzní a tabuizované. Zacházení s těmito vybranými jevy se však řídí pravidly chování platnými v společnosti dětí. Nemusejí být proto v kontextu dětské kultury určitého věku interpretovány shodně jako v kultuře, z níž byly převzaty. Mohou být akceptovány, reinterpretovány, stejně jako manifestně negovány. Ať je uvědomovaným motivem přejímek apriorní akceptace dospělých, či naopak posílení autonomie vlastní kultury (např. teenagerovská kultura),

jsou „inspirace“ využívány proto, aby pomohly upevnit či vyjednat společenskou hierarchii mikrosvětů dětské skupiny (často školní třídy). Mohou pomoci zvýšit osobní prestiž, stejně jako diskreditovat druhého. Přičemž diskreditace či přímo diskriminace není v realitě vztahů mezi dětmi nic ojedinělého, kategoricky odsuzovaného a potíraného.

Otázky diskreditačních strategií či přímo diskriminačních aktů dětí představují velmi diskutovaný problém na poli psychologie a pedagogiky. Nejen odborníci, ale také morálka společnosti dospělých zaujímá především vůči krajním diskreditačním a diskriminačním projevům (šikaně) jednoznačně odmítavý postoj.

Etickou a psychologickou perspektivu tohoto jevu, bez ohledu na to, jak je podstatná a socializačně významná, může rozšířit i pohled z pozic etnologických. Analýza diskreditačních a diskriminačních projevů dětí vedená právě z hlediska využívání a rozvíjení kulturou daných konceptů nabídne jiný, ovšem neméně významný poznatek o tomto způsobu komunikace mezi dětmi.

Tématem této studie se stala otázka podoby a fungování stereotypů, které jsou přisouzeny některým dětem v dětské skupině a jimiž jsou tyto děti diskreditovány či přímo diskriminovány. Zaměří se na kulturní koncepty, které se pojí se sociální rolí marginalizovaných dětí nebo dětí, jejichž společenská pozice měla být výrazně zeslabena. Cílem statě je odhalit, pomocí kterých kulturních forem a projevů je marginální postavení či exkluze dítěte v komunikaci zviditelňována, které obsahy děti vnímají jako společensky diskreditující – jako stigma, a analyzovat, jak chlapci a dívky se stigmaty nakládají.

Data, která budu analyzovat, jsem získala na základě longitudinálního výzkumu zvolené třídy ZŠ v Praze, který probíhal v letech 1994–2003. S ohledem na četnost a vyhraněnost jevu se soustředím na rozbor situace v sedmém ročníku této třídy (školní rok 2000/2001).<sup>1</sup> Odkazovat budu i na stav v nižších a vyšších ročnících. Z hlediska metodologického se pak jedná o etnologickou studii, která buduje na zúčastněném pozorování a položených rozhovorech, na hloubkovém vhledu do vztahů, které ve třídě panují. Z hlediska širší platnosti se tedy jedná o mikrostudii, která chce ovšem upozornit na některé obecnější jevy platné v kultuře a v sociálních vztazích vůbec.

<sup>1</sup> V sedmém ročníku sledovanou třídu navštěvovalo 23 dětí. Z toho bylo 8 dívek a 15 chlapců. Třída si od počátku školní docházky udržovala svoji kontinuitu. Nebyla nikdy přetvořena v třídu jinou. Nicméně i ona se musela společensky vyrovnávat s odchody a příchody nových spolužáků.



Zápas chlapců. Na zemi leží premiant třídy, jeho spolužák za divácké účasti dalších chlapců se těší ze svého okamžitého vítězství. *Výzkum D. Bittnerová 2002.*

## Čtyři diskreditační stereotypy

Tématem příspěvku se tedy stala otázka sociálně diskreditačních stereotypů v dětské skupině. Ve sledované třídě se vytvořily a fungovaly čtyři stereotypy: Žumpa, Tlustoch, Teplej a Chránělec osudu (Mazánek).

### Žumpa

Poprvé v sedmém ročníku<sup>2</sup> se diskreditační stereotyp spojil s Vandou, tichou dívkou stojící vždy opodál společenského dění ve třídě. Helena, která se třídou pohybovala po boku Vandy, chtěla pomluvou své pseudokamarádky odvrátit svůj vlastní propad do role nechtěné a nežádoucí (viz Tlustoch). Využila důvěrného sdělení Vandy o vyléčeném ekzému a reinterpretovala

<sup>2</sup> Podle mých pozorování ve sledované třídě úplně poprvé se vytvořil trvale platný odsuzující stereotyp na spolužáka ze třídy, který byl založený na štitění či rituální nečistotě. Ve skutečnosti se takovéto odsuzování může objevit mnohem dříve. Zaznamenala jsem ho ve třetí třídě na ZŠ šedá a D. Doubek popsal a analyzoval podobné chování ve zprávě za 4. třídu (Doubek, D.: 1998.)

ho. Ve skupince chlapců rozšířila fámu, že je Vanda plesnivá. Fáma se ujala, chlapci přijali Heleninu nabídku a přiřkli Vandě označení „Žumpa“ – symbol nečistoty. V určitém okamžiku k této provokaci přistupovaly i děti, které Heleninu podlost odsuzovaly a jak samy říkaly, bylo jim Vandy líto.

Oslovení Žumpa mělo asi primárně Vandu škádlit a rozjíždět následné herní akce. Ovšem Vandin přístup k agresivnímu pojmenování a jeho následným konotacím byl víceméně pasivní. Proti zacházení se svou osobou jako s nečistou nijak nezasahovala. Z hlediska herní akce však tato pasivita brzdila rozběhnutí hry. Hráči proto z Vandy alias Žumpy učinili medium provokace. Ti, kteří chtěli hru začít, znečišťovali skrze Žumpu předměty soupeřů, případně soupeře samotné.

Např.<sup>3</sup>: ...Vanda prošla kolem něčí lavice. Olle volá: „Je, ona se toho dotkla. Máš všechno prosmraděný!“ Nina bere Olleho věci a otírá je do Vandy. Ta se sice odtahuje, ale neprchá. (11. 10. 2000) Nebo při hodině fyziky: Helena se obrací na Vandu: „Nechceš si něco napsat?“ a bere Romanův penál. Hází si s ním s Vandou. Karel na Helenu: „Tak teď seš plesnivá.“ Vanda hodí penál po Romanovi, ten uhýbá. Zvedne penál ze země a otírá ho o Olla. Ten mu ho bere a hází s ním dopředu k lavici Míti. (11. 10. 2000)

Po čase Vanda tento stereotyp začala cíleně využívat pro svoje zviditelnění. Vědomě podporovala tento (pro ni nečekaný) zájem o svou osobu. Sama rozjížděla hru. Dotýkala se některých spolužáků, aby je „kompromitovala“ a jejich hraný děs a protiopatření v ní vyvolávaly pobavení.

Např.: Děti stojí ve frontě na známky. Vanda zaklepala Karlovi na rameno a usmála se na něj. On se oklepal, aby na něm neulpěla „Žumpa“. (19. 12. 2000)

Využívání Vandy a její role Žumpy jako spouštěcího mechanismu hry zůstalo v dění třídy aktivní zhruba do ledna 2001. Poté bylo odsunuto ad akta, byť paměť na její roli zůstala.

## Teplej

Podle podobného schématu se vytvořil stereotyp kolem Lojzy. Tento chlapec v únoru 2001 přestoupil do třídy z paralelní výběrové 7.D. Kredit výchozí výběrové třídy mu sice v prvních dnech v novém prostředí poskytl relativně vysoký společenský status. Záhy však jeho školní výkony i některé jeho jiné vnější projevy (frajeření versus podivné oblékání) měnily

<sup>3</sup> Příklady jsou doloženy záznamy zúčastněného pozorování, které proběhlo v dopoledních hodinách školního vyučování. Jména i příjmení žáků jsou změněna.



Kresba diskreditující chlapce označovaného jako homosexuála. K zneuctění jeho osoby mělo přispět nejen zobrazení chlapce jako striptýzové tanečnice, ale také označení baru Night club 602. Číslo 602 totiž odkazuje na značně zastaralý počítačový softwore. Počítače byly totiž velmi diskutovaným tématem. Tento obrázek koloval po třídě 19. 4. 2001.

pohled spolužáků na něj. V této chvíli pak do třídy pronikla pomluva, která byla rozšířena v Lojzově výchozí třídě, tedy informace, že je Lojza teplej (březen 2001). I z této pomluvy se stal stereotyp, který výrazně zasahoval do dění ve třídě.

Z počátku se ovšem Lojza stavěl k invektivám (že je teplej, gay, buzerant, buzík) jinak než Vanda. Nechtěl přistoupit k problému pasivně a už vůbec tuto situaci neprožíval jako hru. Bránil se. Jeho obrana však byla stimulující pro provokatéry. Ti si naopak jeho vztek jako hru užívali, a radostně prchali před jeho upřímně prožívanou chutí dopustit se na nich násilí.

Posléze však přijal roli rituálně nečistého podobně jako Vanda. Ovšem s daleko větší razancí rozjížděl hry, kde motivem bylo vzbuzování odporu u ostatních. Zajímavé je, že Lojzovu roli nesytily pouze kulturní představy o homosexuálech (např. odkazy na divné pohyby Lojzy při chůzi, jeho vzhled, jiný způsob oblékání – trika vypasovaná, nošená do kalhot, časté dotýkání se spolužáků při rozhovoru s nimi). Objevovaly se opět představy o špinavosti – např. smrad.

Ve svých útocích se pak Lojza, na rozdíl od Vandy, soustřeďoval výrazně na společensky respektované spolužáky, tedy nejčastěji na premianta třídy (viz Chráněnc osudu). Důvodem byla jistě i skutečnost, že laskavá povaha premianta zaručovala meze obrany před „vlezlostí“ Lojzy, tedy možnost hru rozvíjet. Ostatní společensky úspěšní a úspěšnější by tuto formu fyzického kontaktu s Lojzou nevybíravým způsobem potlačili – tedy hru by nerozehráli jako nezávazné škádlení.

Např.: *O přestávce Fanda chodí po třídě a dramaticky dýchá přes košili jako přes filtr. Lojza (Růžek) chodí za ním a dýchá na něj. Fanda před Lojzou utíká. Jde si sednout na místo... Fanda ale vstává, neboť opět na něj dýchá Lojza. Fanda: „Jdi se dejchat ven.“, a vráží do něj směrem ke koši. Fanda jde pryč, Lojza zase vede dýchací atak. Fanda: „Růžku, ty mě moc neser.“ A do třídy volá: „Růžek zamořil třídu.“ Eda se připojuje: „Růžek je teplej.“ Lojza následkem toho začíná honit Fandu. Ten prchá. Lojza dělá, že ho to baví, podvoluje se své roli marginála. (19. 4. 2001)*

Nebo: *Fanda sedí rozvalený na židli. Lojza mu sedá na hrudník. Děti to komentují, že je Lojza homosexuál. Fanda úpí, Lojza sesedá. Fanda nadále sedí a má chodidla blízko sebe ale kolena od sebe (nohy jsou v poloze do kosočtverce). Míta radí Lojzovi: „Strč mu ho tam.“ Kluci se smějí. Lojza stále Fandu otravuje. Fanda náhle vstává, křičí: „ÁÁ!“ a s roztaženými rukama a za řevu mizí pryč ze třídy. Obtěžování Fandy holky komentovaly. Gita okřikla Lojzu: „Růžku, jsi trapnej.“ (22. 6. 2001)*

Lojza přijal diskreditační stereotyp homosexuála. Proti invektivám spolužáků typu: „Nedívej se, jinak to shoří, propálíš to?“ (31. 5. 2001) nejen nevystupoval, ale naopak je dokázal sytit a tvořivě rozvíjet. Na tomto stereotypu si také budoval svoji přítomnost v centru dění chlapecké skupiny. I proto se představa o jeho homosexualitě nevyčerpala a přenesla se i do vyššího, tedy osmého ročníku.

## Tlustoch

Pozice Heleny v kolektivu dětí v sedmé třídě nebyla dobrá, i když o oblibu dívka velmi usilovala. Helenino chování se totiž vymykalo kulturnímu modelu dívčí role. Helena mohla získat přízeň pro svoji hovornost, srdečnost a výjimečnost. Problematizující již ovšem byla její vyspělost a výrazně protiženské orientace. Zcela však odrazovala své spolužáky svou vypjatou hrubostí a ordinérností jak ve společensky konfliktních situacích, tak ve spontánní hře.

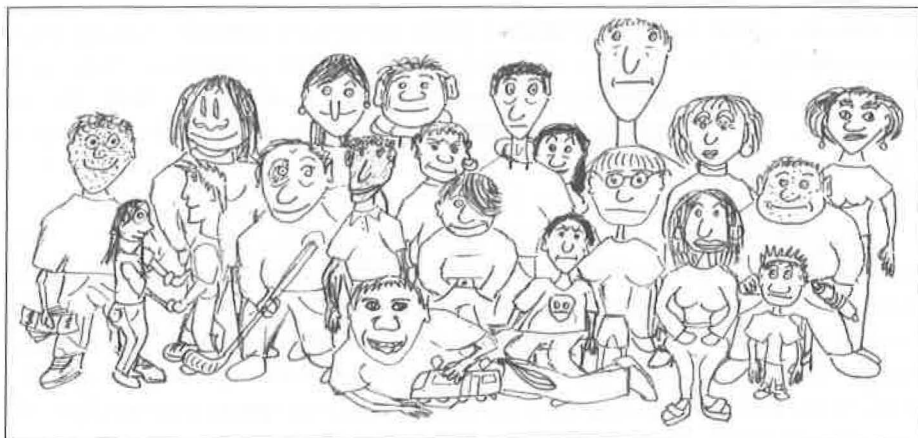
V prvé řadě Helena nerespektovala míru dívčí odvety, tedy hranici, za kterou jako dívka nemůže jít. Z dívčího pohledu například přehnaně zareagovala na Pavla, když jí škádlivě máznul mokrou houbou: *Pavel umýval tabuli a máznul Helenu houbou na mikinu. Helena zareagovala: „Ty čuňáku.“, vzala houbu a umyla mu s ní hlavu. Pavel: „Seš vyjebaná.“* (15. 3. 2001) Podobně nerespektovala, že dívka bez záminky jako první na chlapce neútočí. Opakovaně popírala toto pravidlo. Navíc se pak v potyčkách chovala jako chlapec. Např. *Bořek tlačí Fandu do rohu místnosti. Přichází Helena a dlaněmi silně přitlačuje Bořka na Fandu. Poté Bořek přestává utiskovat Fandu. Skupinka se rozchází. Fanda je ve tváři úplně červený. Bořek má ve tváři výraz: „To snad není možné.“* (11. 10. 2000)

Nepřijatelnost jejího chování se posléze zviditelnila prostřednictvím nepřijatelnosti její postavy. Její silná postava se stala terčem, symbolem, který umožňoval vytvořit okolo této pro děti podivné postavy mýtus nežádoucího.

Děti tedy skutečně v druhé polovině školního roku 2000/2001 Helenu stigmatizovaly a přikly jí stereotyp tlustoča. Ten ovšem nedokázaly využít v komunikaci s dívkou. Respektive prudkost a nekompromisnost Heleniných reakcí na počáteční vtípkování, které provázelo ukotvování stereotypu s ní spojeného, bránily, aby se aktivně byť jako marginální dostala do centra dění v dětské skupině. Tedy Helenino nevybíravé násilí dívce zajistilo, že se ona jako aktér děje zcela ocitla mimo společenský kontext třídy.

Tím ovšem Helena neeliminovat zacházení se stereotypem tlustoča absolutně. Děti si našly jiný způsob, jak jej mohly uplatnit, aby je nestihla podrážděná prudká odvěta Heleny. Stereotyp tlustoča se stal v dubnu a květnu trvale se objevující invektivou, která zaznívala z úst spolužáků buď v okamžicích, kdy je dívka nemohla slyšet, nebo při vyučování, tedy v době „hájení“ učitelem.

Např.: *V rámci projektu restaurace v hodině angličtiny Pepa komentuje ve skupince spolužáků svůj obrázek hospody: „Hele tady je Kolínská. Dělá číšnici a nese jídlo a sežere ho cestou.“* (19. 4. 2001) *Při hodinách angličtiny opakovaně chlapci i Nina (když Helena chyběla) užívali při stupňování přídavných jmen jako průměr ke slovu dick – Helenino příjmení: Kolínská je těžší než slon, Kolínská je nejtěžší.* (duben–květen 2001) *Jindy při přírodopise Kryštofova reakce na obrázek načepýřené červinky: „Já mám Kolínskou.“ Helena na to: „Buď už zticha!“* (8. 2. 2001) *Ve fyzice probírají hydrostatický tlak. Učitelka hovořila o měření hydrostatického tlaku pomocí rtuti.... Poté: „Kdo ještě nebyl zkoušen? Kolínská!“ Kryštof: „Tukoměr. Zmáčknete si kůži a teče tuk.“* (2. 5. 2001)



Tablo třídy nakreslené v devátém ročníku ZŠ, které kreslil premiant třídy.  
Výzkum D. Bittnerová 2003.

Uplatňování stereotypu spojeného s Helenou posléze ztratilo funkci dívku dráždit. Protože se častěji objevovalo, když dívka ve třídě nebyla, představovalo užívání tohoto stereotypu spíše utvrzování negativní sociální pozice Heleny. Toto opakované připomínání odmítavého stanoviska vůči Heleně se pro některé žáky však zároveň stalo prostředkem či nástrojem pro získání či potvrzování vlastní pozice ve třídě. Manifestace odsudku této dívky použitím jejího stereotypu byla formou proklamace „správných názorů“ „správného“ člena dětské skupiny – tedy uplatňovaly ji především společensky nejisté děti.

### Chránělec osudu

Chráněncem osudu byl Fanda, dříve vůdčí osobnost chlapecké části třídy. Toto pojmenování přejaté z pohádkového typu, pod který např. patří i Erbenova verze pohádky O třech vlasech děda Vševěda, se na Fandu opravdu hodilo. Jeho sudičkami a ochranitelkami byly učitelky. Postoje zlého a žárlivého krále, který staví hrdinovi do cesty nástrahy, aby změnil jeho pozici vyvoleného, naplňovali někteří spolužáci.

Ochránitelské postoje učitelek vyplývaly z jejich názoru na Fandu. Tedy Fandova dobrá pověst z předchozích let, stejně jako jeho rovný postoj k vlastním prohřeškům (nevymlouval se a nesvaloval vinu na druhé, po napomenutí uposlechl) se staly štítem, o který se všechny jeho průšvihy tříštily a většinou mizely do ztracena. Tohoto privilegia, které se Fandovi



dostávalo, si jeho kamarádi všimli. Z jejich pohledu se jednalo o do očí bijící nespravedlnost. Oni sami si nechtěli připustit odlišný přístup Fandy k „průšvihům“ a tedy i k případným napomenutím a postihům učitelů. Pro ně skutečnost, že na prohřešku se podíleli všichni, ale ne všichni byli potrestáni, byla nepřijatelná.<sup>4</sup> Fanda byl přece rovným silným soupeřem, nebyl to žádný obětní beránek, který by potřeboval ochranu.

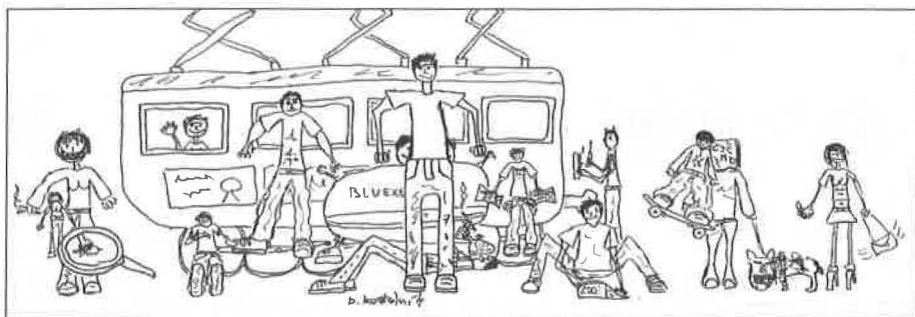
Narůstání těchto „křivd“ stejně jako Fandova vůle nezaplétat se již do nepřijemností – především do rvaček – ostatní chlapce dráždily. V druhé polovině roku se rozpoutalo tažení proti Fandovi. Chlapci si začali pohrávat s Fandovou nedotknutelností před učiteli, stejně jako v nich rostla touha ho konečně nějakým způsobem do průšvihů zaplést. Explicitně to vyjádřil Olle, když na mou otázku, proč se stále strefují do Fandy, odpověděl: „*My nemáme rádi jedničkáře.*“ (11. 4. 2001).

Programem provokatérů se tedy stalo svádět na Fandu průšvihy a zveličovat jeho okamžité školní neúspěchy. Fanda byl však nadále od učitelů hájen, což mělo u provokujících přesně opačné účinky. Protekce učitelů pak zároveň dovoľovala i Fandovým kamarádům, aby se připojovali k „válečným štváčům“, neboť si ověřili, že Fanda z toho průšvihů mít nebude a že je to vlastně legrace. Takto tedy nešlo o Fandu, ale o postoj k instituci školy. K tažení proti Fandovi se pak logicky připojila i pomlouvačná kampaň, která měla vysvětlit neúspěch útočníků.

Snaha zlomit Fandovo privilegium šla až za rámeček nevážného vtípkování, regulérních herních forem a volného času vyhrazeného pro děti ve škole. Tažení proti Fandovi se začalo odehrávat i při hodinách, kdy na něj někteří spolužáci sváděli prohřešky, nebo si je přímo vymýšleli. A stejně tak se počítalo s přímou reakcí učitelky.

Např.: *Martin Fandovi zmačkal žákovskou, aby nebyl tak vzorný žák. (3. 4. 2001) Jindy. ... Chlapec ze 7. C., který je do třídy „rozdělen“, jde zase kolem Fandy něco vyhodit do koše. Zase Fandu plácl. Fanda se tentokrát ohnal, aby to útočníkovi vrátil. Kryštof volá: „Pani učitelko, on ho bije.“ Fanda komentuje: „Je to kretén.“ Kryštof bere penál a hází ho po Fandovi. Z penálu vylétly nůžky. ... Je z toho kauza. Kryštof provokativně vyslovuje názor, že chtěl, aby měl Fanda průšvih, protože žádný nemá. Učitelka jakoby nevezala tuto informaci v potaz a dále při vyšetřování kárala Kryštofa pouze za nevhodné chování (nikoliv za amorálnost*

<sup>4</sup> Jiné chápání či spíše deklarovaný názor na otázky spravedlnosti a nespravedlnosti postihů vyslovil např. Tomáš. Byl pobouřen, že dostal poznámku za to, že Bořek útočil na Fandů. Přitom se obhajoval, že na Fandu ani nesáhl, pouze to Bořkovi poradil, a říkat si přece může co chce. Naopak Fanda útok Bořka opětoval, a jak Tomáš řekl, ten poznámku nedostal.



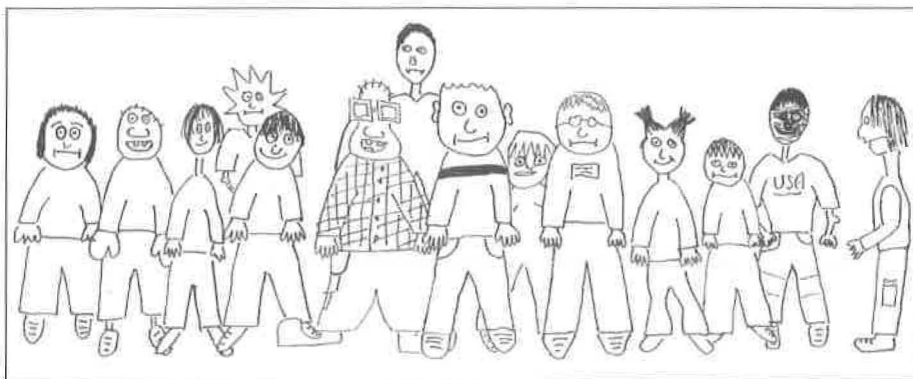
Tablo třídy nakreslené v devátém ročníku ZŠ, které kreslil chlapec označovaný jako Cikán.  
Výzkum D. Bittnerová 2003.

výroku). Nato se Kryštof snaží naplnit plesknutou větu o průšvihlu pro Fandu. Přichází s obhajobou, že bránil chlapce ze 7. C., neboť mu Fanda nadával, že je debil. Fanda věčně: „Neřikal jsem debil, ale kretén.“ Do průšvihlu se však Kryštofovi Fandu zatáhnout nepodařilo. (22. 6. 2001)

O to více se pak motiv nedotknutelného, či spíše nespravedlivě protežovaného objevoval ve hrách s násilím (rvačkách). Herně byl často rozpracován do provokační figury, že se Fanda dopustil nějakého přečinu, a že za něj musí přijít trest. Provinění bylo buď verbalizováno, nebo byl Fanda tak dlouho provokován, až se ohradil a záminku tak poskytl. Tato zápletka byla nutná i proto, že Fanda v tomto období hry s násilím nerozjížděl. Postupně se učil držet se co možná nejvíce stranou a pokud možno zhodnocovat provokace ve svůj prospěch. O to víc se ovšem provokatéři snažili zavádět nové a nové akty, kterými by Fandu donutili k akci. Touha po dění ve třídě z jejich strany pak šla až do rovin, které z pohledu pedagogických pracovníků i dospělých působily jako šikana.

Snaha „bojovníků za spravedlnost“ možná v chování některých chlapců překračovala hranice hry. Ovšem Fanda i někteří další sociálně silní chlapci diskurz nezávazné hry neopouštěli. Přesto se v dubnu, květnu a i červnu chlapci bez rozdílu své společenské pozice ve třídě účastnili soustředěných fyzických útoků proti Fandovi. Fanda se stával oblíbenou zápletkou i předmětem her s násilím.

Např.: *O velké přestávce jsou děti na chodbě ve třetím patře, protože učebna přírodopisu se opravuje. Tomáš a Olle si kopají s Fandovou botou. Pak přiběhl zutý Fanda, ať mu Martin vrátí botu. Dostal ji zpět. ....Fanda si povídá s mladší sestrou, která chodí do 1. A. Martin volá na Fandu: „Okusil jsi zakázané ovoce!“*



Petr Kostka: Tablo třídy nakreslené v devátém ročníku ZŠ, které kreslil jeden z chlapců třídy. Výzkum D. Bittnerová 2003.

*(za což má asi následovat trest) Naráží do něj. Přidává se Bořek. Fanda se obrací na Martina a sráží ho na zem. Poté jako vítěz odchází.*

*Martin vede nový útok proti Fandovi. Fanda s hlasitým pokřikem prchá a volá: „Pani učitelko.“ Fanda se zastavuje, bojuje, leží na Martinovi. Martin volá: „Teplej, je teplej.“*

*Fanda si sedá. K Fandovi sem tam chodí kluci a strefují se do něho ranami pěstí. Fanda odpočívá. Kluci zase štouchají do Fandy, kdosi Olleho hází na Fandu. Pak je Fanda zase napaden Bořkem. Ten se ho snaží nacpat do třídy k jeho sestře. Fanda se brání. Kdosi vtípkuje, že může píchat svou sestru. Eda rozzváří: „To bude pěkný, budeš mít v žákovský poznámku: Píchal svojí sestru.“ Pak se ještě Fanda pere s Bořkem a připojují se další, Fanda je prostě ničen. Nina to pozoruje s nelibostí. Když se Fanda sbírá ze země, oslovuje ho: „Že si to necháš líbit?!“ Chce, aby její idol tomu udělal přítrž. Fanda je zničený, něco říká. Nikdo ho neslyší, jen dr. Rendl. Ten tlumočí Bořkovi: „Fanda říká, že tě zabije.“ Bořek na to: „To se dělá zabít kamaráda?“ a jde, aby zopakoval útok. Dveře do 1. A., kam Fandu cpali, se však zavřely. Fanda: „Máš po ptákách.“ Bořek: „Co?“ Akce končí. (11. 4. 2001)*

Fanda nikdy nepřijal roli chráněnce osudu. Nikdy z vlastního podnětu neprovokoval ostatní. Nestavěl na odív nebo ke zesměšnění své premiantství. Na rozdíl od společensky slabých spolužáků Vandy a Lojzy nepřipustil přijmout roli mazánka. Raději se pral, když byl bit.

## Kulturní koncepty diskreditačních stereotypů dětí

Čtyři diskreditační stereotypy nebyly vždy dětmi pojmenovány. Ne vždy fungovaly jako přezdívka či jako nadávka. Spíše tvořily rámec důvodů

exkluze spolužáka. Byly optikou, jíž se děti začaly na spolužáka dívat, a která zdůraznila onen stereotypně uplatňovaný diskreditující atribut – stigma.<sup>5</sup> „Nalepily se“ na svého nositele, staly se jeho trvalým či dočasným „příběhem“.

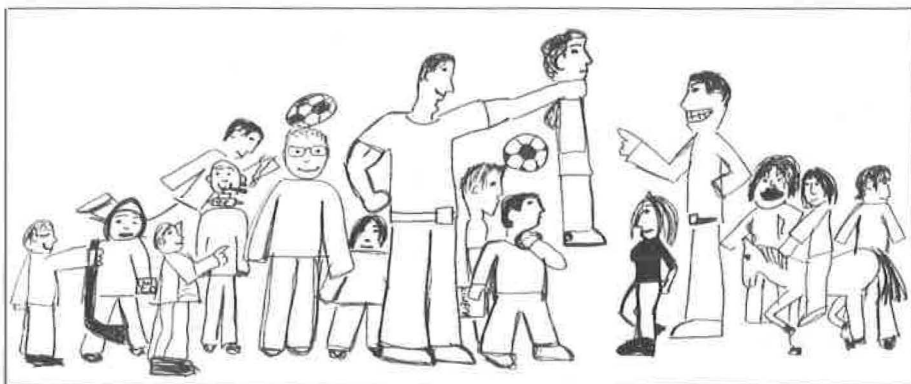
V zásadě nebylo podstatné, zda atribut, který dítě diskredituje, reálně existuje či nikoliv. Snad kromě velmi silné dívky, kterou spolužáci odmítali pomocí stereotypu *Pluščoch*, všechny ostatní diskreditační stereotypy vznikly na základě zkonstruované kampaně. Před jejím spuštěním společensky odmítané děti diskreditující atributy reálně nevykazovaly. V případě homosexuality (*Teplej*), nečistoty (*Žumpy*) a do jisté míry i případě mazánkovství *Chráněnce osudu* byly uměle dosazeny, aby podtrhly vítanou společenskou marginalitu chlapců a dívky. Volba diskreditujících atributů, které měly potvrdit sociální nenormalitu jejich nositelů, jednoznačně vycházela z kultury, ve které se děti pohybovaly. Stigmata vždy nutně korespondovala s nastavením vlastní kultury dětí v sedmém ročníku ZŠ a s postoji, které tato kultura nesla.

V sedmé třídě se tedy prosadily čtyři různé diskreditační stereotypy, které se opíraly o čtyři různé kulturní koncepty. Stereotyp *Žumpy* rozvíjel v kulturách velmi frekventovaný koncept čistoty jako žádoucí a vysoce ceněné hodnoty. Objevoval se ovšem i v invektivách na adresu *Teplého*. Absence čistoty – tedy nečistota vyjadřovala pak negativní postavení dítěte ve skupině. Představovala důvod či záminku jeho marginalizace. V této souvislosti lze říci, že stereotyp nečistoty váží se k marginálním či odmítaným členům společnosti má platnost kulturního universa. Nemusí se však vždy jednat o nečistotu odvozenou od hygieny či nemoci, jak je tomu v kontextu naší euroamerické kultury. V jiných kulturních systémech mohou být podobně vytlačováni na okraj společnosti jedinci, kteří jsou odmítáni pro rituální nečistotu.

Stereotyp *Pluščocha* reagoval na kulturou determinovaný koncept podoby těla. I když fyzická anomálie dívky skutečně existovala, svou roli sehrála kulturně sycená euroamerická představa ideálu fyzické krásy. Kritika silné postavy pak v souvislosti s platnými kulturními normami nabývala jednoznačnosti.

Atribut pomyslné homosexuality v kontextu uvědomování si rozměru a dosahu vlastní sexuality, vystupoval obzvláště provokativně. O to více diskreditoval, čím méně byl s ohledem na zkušenost dvanáctiletých a tři-

<sup>5</sup> Goffman, Erving: *Stigma. Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity*. Slon, Praha 2003, s. 11.



Tablo třídy nakreslené v devátém ročníku ZŠ, které kreslil jeden z chlapců třídy. Znázorňuje nejsilnějšího chlapce třídy, jak drží pod krkem premianta. Výzkum D. Bittnerová 2003.

náctiletých dětí vyvratitelný nebo reinterpretovatelný. Diskreditovaný chlapec nemohl skutečnost ani účinně popřít, ani nabídnout pozitivita. Zajímavé bylo ovšem také, že si děti v případě stigmatizace Teplého nevytačily pouze s kulturním konceptem homosexuality. Čas od času využily i osvědčený koncept nečistoty. (Viz výše i níže.)

Poslední diskriminační stereotyp rozpracovával problematické mazánkovství. Protekcionismus, opět v kultuře obecně morálně odmítaný, získal v souvislosti ze školou specifický rozměr. Instituce školy pak toto stigma posunula z kategorie podlézavce do kulturně vyhraněnějšího konceptu šprta a mazánka.

Diskreditace spolužáka skrze stigma se v sedmém ročníku ZŠ neobjevila poprvé. Úspěšně fungovala i u mladších dětí.<sup>6</sup> Podoba stigmatu v nižších ročnících však nebyla tak vyhraněná a spojení s konkrétním kulturním konceptem bylo omezené. Diskreditace spolužáka se redukovala výrazně do projevů štítění.<sup>7</sup> V této souvislosti diskreditační stereotyp nabýval do jisté míry rozměru rituální nečistoty, která ovšem jen málokdy byla blíže specifikována a jen málokdy narativně rozvíjela vybraný atribut (nejblíže tomuto pojetí bylo stigma Žumpy). Kulturní koncept, který mohl diskre-

<sup>6</sup> Ve výzkumu byly zaznamenány poprvé ve třetí třídě.

<sup>7</sup> Srov. Bittnerová, Dana: Dětské hry v sociální komunikaci skupiny dětí. In: *PSSĚ: 4. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu: Žák v měnících se podmínkách současné školy*. Praha 1999, 32 s.; Doubek, David – Rybová, Markéta: Kamarádství a hygiena. In: *PSSĚ: 4. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu: Žák v měnících se podmínkách současné školy*. Praha 1999, 42 s.

ditovat, však zazníval také v nadávkách či škádlivých rýmovačkách (škádlivkách) o homosexuálech, šprtech, „cikánech“, tlouštících, atd. Nebyl ovšem trvale spjat s konkrétním dítětem, a proto se opět nerozvíjel „příběh“, jenž by dané stigma etabloval.

Naopak děti v sedmém ročníku již dokázaly uchopit a diskreditačně rozpracovat nejen kulturní koncept rituální nečistoty. Stigma vybraných spolužáků fixovaly i skrze kulturní koncepty tloušťky, homosexuality a mazánkovství. Jejich zkušenost a kognitivní schopnosti jim již umožnily trvale verbálně rozvíjet diskreditační stereotypy, jež sytily koncepty přijaté z kultury dospělých.

Děti v sedmém ročníku ZŠ však dosud nevyužívaly diskreditační stereotyp založený na etnickém principu. Stigma spojené s konceptem „cikána“ využila malá skupina chlapců vůči snědému, vysokému a atraktivnímu spolužákovi až v osmém a devátém ročníku. Postoj této skupiny malých radikálů však nevyplýval ze sociální marginalizace spolužáka. Naopak zde se reálně existující atribut (snědá pleť) stal primárně příčinou trvalé diskreditace a diskriminace. Zbytek třídy však takto uchopené stigma nepřijal. Pro ostatní spolužáky nebyl koncept cikána ve vztahu k nekontroverznímu chlapci akceptovatelný.

## Strategie zacházení s diskreditačními stereotypy

Stigmata, která fungovala v sledované skupině dětí v sedmém ročníku ZŠ, se nestala ničím skrytým. Naopak byla důležitá v komunikaci dětí. Verbalizace a další akty zviditelňování a připomínání diskreditačních stereotypů marginalizovaných spolužáků se staly nevyhnutelnými. Bez nich by nedošlo k jejich reálnému konstituování a konzervaci, a tedy ani k posílení společenské hierarchie v dětské skupině.

Překvapivé je, že diskriminační stereotypy nefungovaly jen jako nálepka, jako potvrzení marginálního postavení dítěte ve skupině. V smyslu cejchu stihl diskreditační stereotyp pouze Žumpu, zakřiknutou dívku, která většinou zůstávala mimo společenské dění třídy. Ostatní tři diskreditační stereotypy se staly nástrojem pro marginalizaci spolužáka. Představovaly úspěšnou propagandu, která měla ve svém důsledku eliminovat společenské ambice dítěte.

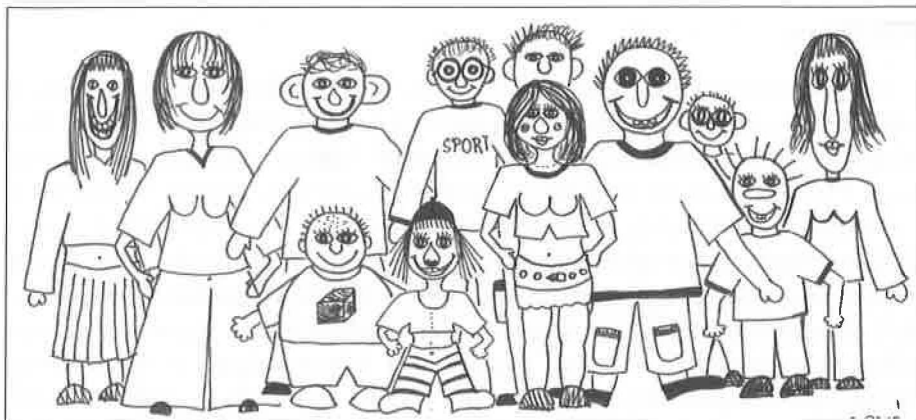
Z toho také vyplývalo primární zacházení s rolí diskreditovaného dítěte v dramatických zápletkách konfliktů, skrze které se potvrzovalo marginální postavení stigmatizovaného. Na základě lhostejnosti či bezradnosti v cho-

vání Žumpy spolužáci dívku přímo neatakovali. Nezajímala je jako osoba, zůstávali lhostejní k jejím reakcím. Dívka však byla v takové chvíli důležitá jako záminka pro zahájení provokace někoho jiného. Role Žumpy pro dívku samu byla statická. Naopak ostatní tři děti byly skrze své diskreditační stereotypy aktivně vtahovány do komunikace ve třídě. Čekala se jejich reakce na provokaci stigmatem.

Z hlediska forem byl diskreditační stereotyp uplatňován v mnoha podobách.

1. Cílené slovní invektivy fungovaly nejen uvnitř dětské skupiny, ale nejednou byl do dění vtažen i učitel. (Např. *chlapci útočili na Teplýho „Nesahej na to, propálíš to.“*)
2. Odkazy na diskreditační stereotyp se často objevovaly a verbalizovaly při plnění školních úkolů. (Např. Učitel: *„Vymyslete nějakou větu, kde použijete druhý stupeň přídavných jmen. Třeba na slovo těžký.“* XY: *„Kolínská je těžší než slon.“*)
3. Často se diskreditační stereotyp stal náplní her. Děti jej využívaly pro uvedení dramatické zápletky hry – jako důvodu pro rozběhnutí spontánní herní akce. (Např. *Žumpa se nechtě dotkla sešitu spolužáka. Sešit začal létat po třídě. Děti si ho přehazovaly, protože se ho štítily.*)
4. V některých případech realizace diskreditačního stereotypu nesla rysy šikany. Jednalo se o soustavné akty, opakovaná tažení, která měla potvrdit či docílit marginální postavení spolužáka. (Např. *Chlapci zmačkali Chráněnci osudu žákovskou knížku a vzápětí upozorňovali učitele, že nejvzornější žák třídy má zmačkanou žákovskou knížku.*)

Jak přistupovaly diskreditované děti ke svým rolím, které předurčoval diskreditační stereotyp? Na samém počátku děti nepřijímaly svůj diskreditační stereotyp. Podle povahy se buď stáhly do ještě větší společenské izolace (viz Žumpa), nebo reagovaly slovní obranou. Neúčinnost či naopak vítané podrážděné reakce děti nutily ke změně strategie. Chlapec, který byl spojen s diskreditačním stereotypem homosexuála, nálepkou přijal. Začal vědomě herně rozvíjet svoje stigma. Sám provokoval spolužáky svoji přítomností a dotyky. Nikdy se však s diskreditujícím atributem neztotožnil natolik, aby si se svým stigmatem pohrával verbálně. Jeho aktivity měly pouze vyvolat pocity štítění. K podobné strategii dospěla i dívka Žumpa. Také ona posléze dávala impuls k rozběhnutí eskapády štítění. V jejím případě se dokonce zdálo, že po určitou dobu fungování diskreditačního stereotypu našla způsob, jak se zapojovat do komunikace ve třídě.<sup>8</sup>



Tablo třídy nakreslené v devátém ročníku ZŠ, které kreslila jedna z dívek třídy. Výzkum D. Bittnerová 2003.

Chlapec – Chránělec osudu, jemuž se spolužáci pokoušeli přiřknout roli mazánka, se se svou rolí doslova a do písmene rval. Protože až dosud patřil nejen ke školně nejúspěšnějším, ale také k sociálně nejrespektovanějším dětem ve třídě, nemohl novou roli vyplývající z diskreditačního stereotypu přijmout. Diskreditační stereotyp, který byl v pozadí rvaček, do nichž byl vtahován, se proto snažil ignorovat. Neustále svým chováním udržoval dojem, že se jedná o hru a nikoliv o akce, které by mohly mít dopad na jeho společenskou pozici. Jeho chybou bylo, že nedokázal včas použít svoji sílu nad rámec hry. „Štváču“ a tedy ani tlaku prosadit diskreditační stereotyp mazánka se nezbavil.

Poslední ze čtveřice stigmatizovaných – dívka Tlustoch naopak od počátku razantně vystupovala proti invektivám spolužáků. Nejprve slovně, pak i fyzickou agresí. Neadekvátnost takového chování ze strany dívky však jen potvrdzovala její marginalitu. Strach, který dívka u spolužáků vyvolala, ji diskreditačního stereotypu nezbavil. Způsobil pouze, že si jí děti přestaly všimnout. Nicméně od diskreditačního stereotypu neupustily. Nadále odkazovaly na její stigma, aby vymezily pozici dívky v rámci dětské skupiny, a aby se i ony samy distancovaly od ní. Dobu však volily tak, aby ona proti nim nemohla zasáhnout, tedy v čase vyučování nebo v době její nepřítomnosti.

<sup>8</sup> S odstupem doby ovšem dívka přiznala, že z hlediska emočního se jednalo o velmi nepřijemné období jejího života ve třídě.



## Závěrem

Děti sledované třídy v sedmém ročníku ZŠ přijaly diskreditační stereotyp jako nástroj jak pro vyjádření, tak i pro uspořádání společenské hierarchie. Volba stereotypů odpovídala stavu osvojené kultury, míře jejich enkulturatione. Především nové přejímky z kultury dospělých dětem potvrzovaly významnost zvolených diskreditujících atributů. Suma informací, které děti načerpaly v kontaktu s kulturou dospělých (hlubší vhled do norem kultury dospělých a především osvojení si jejich kulturních konceptů), jim umožňovala stigmata dramatizovat. Diskreditační stereotypy proto vůbec neexistovaly v latentní podobě, jak je tomu často ve společnosti dospělých. Naopak děti je opakovaně a rády vtahovaly a zviditelňovaly v komunikaci v dětské skupině.

Dramatizace společenské situace ve třídě prostřednictvím diskreditačních stereotypů byla tedy pro děti sledované třídy v sedmém ročníku velmi důležitá. Stala se do jisté míry přijímanou kulturní normou v komunikaci s marginalizovanými členy dětské skupiny. „Vydědění“, kteří nebyli ochotni podřídit se normě, ať byla jakkoli krutá, byli vyloučeni z dětské skupiny. Ti, kteří navenek snášeli sociální exkluzi, si ušetřili alespoň pocit reálného vyloučení ze společnosti dětí ve třídě. Když respektovali do jisté míry svoji marginální roli, svůj diskreditační stereotyp, respektovala je dětská skupina jako své členy.

### Literatura:

- Bittnerová, Dana: Dětské hry v sociální komunikaci skupiny dětí. In: *PSŠE: 4. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu: Žák v měnících se podmínkách současné školy*. Praha 1999, 32 s.
- Bittnerová, Dana: Rvačka jako kulturní forma. In: *PSŠE: 7. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu: Žák v měnících se podmínkách současné školy*. Praha 2002, 48 s.
- Doubek, David – Rybová, Markéta: Kamarádství a hygiena. In: *PSŠE: 4. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu: Žák v měnících se podmínkách současné školy*. Praha 1999, 42 s.
- Goffman, Erving: *Stigma. Poznámky o způsobech zvládnutí narušené identity*. Slon, Praha 2003.
- Loewenstein, Bedřich: My a ti druzí. *Sociologický časopis*, 31, 1995, s. 187–200.

## **Discrediting stereotypes of children.** A group of 7<sup>th</sup> grade school-children from elementary school

*Dana Bittnerová*

The study is devoted to the issue of form and working of the discrediting stereotype among children. The problem was examined on the basis of an analysis of empirical data mostly collected in the 7<sup>th</sup> grade of an elementary school (this means among 13-year-old pupils) of a class observed in the longitudinal way.

In the class under observation, there were four discrediting stereotypes which developed four cultural concepts: 1. The concept of ritual filthiness, which appeared in the form of loathing even in lower grades; 2. The concept of non-aesthetical body (fatness), which had formerly only been applied in insults; 3. The concept of a homosexual; and 4. The concept of a plodder or mummy's pet.

The four discrediting stereotypes created a framework of the reasons for exclusion of a schoolmate. Basically, it did not matter whether the attribute which discredits a child really exists or not. The discrediting stereotype has become a prism through which the children started to observe their schoolmate and which stressed the discrediting attribute – a stigma –, applied in a stereotype fashion. The experience of 13-year-old children and their cognitive ability already allowed them to permanently verbally develop discrediting stereotypes, in the extent approaching the concepts adopted from the culture of adults.

It was just the verbalisation and further acts of emphasis and reminders of discrediting stereotypes of marginalised pupils which became inevitable. Without them, there would not have been their real constitution and conservation, while social hierarchy in the children's group would not have been strengthened. As a result, discrediting stereotypes did not exist at all in any latent form, as it is often the case in the society of adults.

The children from the observed class in the 7<sup>th</sup> grade accepted the discrediting stereotype as an instrument for expression and later also for organisation of social hierarchy. Dramatisation of social situation in a class through discrediting stereotypes was vital for the children of the class under observation in the 7<sup>th</sup> grade. To some extent, it became an accepted cultural norm in the communication with marginalised members of a children's group. The "outcasts" who were unwilling to fall into line, whatever its cruelty, were excluded from the children's group. Those who outwardly put up with social ostracisation were at least spared the feeling of real exclusion from the society of schoolchildren. When they to some extent respected their marginal role, their discrediting stereotype, the children's group respected them as its members.