

# GENDEROVÉ ROLE V RODINĚ POHLEDEM DĚTSKÝCH AKTÉRŮ<sup>1</sup> / LENKA SLEPIČKOVÁ, MICHAELA KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ

## Gender Roles in the Family through the Eyes of Children Actors

**Abstract:** The article is based on research conducted with young children, and uses methods of data collection that are suitable and appropriate for children (focus groups, writing, and drawing). Theoretically grounded in a child-perspective research, we intend to contribute to the debate on the transition of gender order in the Czech environment. The text focuses particularly on the issue of gender roles both in the family of participating children and in their projections of roles of individual family members. An analysis of children's views shows that they identify with the gender categories of "men" and "women" and construct these categories as opposite and firmly bounded. Despite the awareness of conflicts and problems that the unequal distribution of domestic tasks can bring, children mostly support the traditional division of roles and refer to them as normal, natural and corresponding to the physical characteristics of men and women. On the other hand, egalitarian attitudes (the view of division of roles as not depending on gender) are expressed by some children, more often by children from the urban school than from the village school.

**Key words:** gender, child as a social actor, family, research with children

Výzkumníci a výzkumnice reprezentující sociologii, sociální práci či příbuzné disciplíny opakovaně upozorňují na setrvalost tradičních schémat dělby práce v České republice, a to zejména na úrovni praxí a politik. Zatímco české ženy i čeští muži ve výzkumech hodnot deklarují (kromě silného příklonu k rodinným hodnotám jako takovým) rovnostářské postoje ve smyslu stejného hodnocení přínosu muže i ženy v soukromé a veřejné sféře a stejnou důležitost pracovní i rodinné seberealizace pro vlastní identitu<sup>2</sup> (Možný, Pakosta, Přidalová 2008, Rabušic, Hamanová 2009), na úrovni dělby práce v českých rodinách i v nastavení sociální politiky přetrvává tendence vidět péči o děti a práci v domácnosti jako výhradně ženskou sféru činnosti. Česká rodina je sice rodinou dvoupríjmovou a české ženy jsou stejně jako muži zvyklé přispívat do rodinného rozpočtu příjmem z placeného zaměstnání, nicméně práce týkající se péče o děti, stejně jako další povinnosti v soukromé sféře (péče o nemocné a starší členy rodiny, výkon domácích prací) jsou rozděleny výrazně asymetricky (Bierzová 2006). Tradiční schéma dělby rolí v České republice v sobě zahrnuje také předpoklad, že pracovní závazky žena své pečovatelské roli přizpůsobí, což ústí v diskriminaci a marginalizaci žen na pracovním trhu, která následně brání rovnoměrnějšímu rozložení povinností mezi oběma pohlavími (Nešporová 2005, Bartáková, Kulhavý 2007) a má dopady na životní příležitosti a životní úroveň žen po celou dobu jejich životní dráhy. Zejména mladé ženy jsou s touto situací ve srovnání s muži častěji nespokojeny (Ettlerová 2007) a jsou si také více vědomy vlivu rodičovství na svoji profesní kariéru (Kuchařová et al. 2010).

Současné proměny genderového řádu (například aktuálně rozebírané zavádění kvót pro participaci žen na vedou-

cích pozicích či proměny podoby mužského angažmá v soukromé sféře a pečovatelských rolích – od porodu přes péči o děti až po porozvodové sdílení péče), různorodost socializačních vlivů, stejně jako proměny ve strukturách rodin a ve vzorcích partnerských uspořádání, kterých jsme svědky, nastolují otázku, jak nahlíží na různá rodinná uspořádání, činnosti jednotlivých členů rodiny, stejně jako na distribuci rolí v rámci rodiny nemladší členové společnosti.

V pluralitní společnosti se děti střetávají s mnoha různými normami, hodnotami a vzory chování, které nepřicházejí pouze z rodinného prostředí a nad kterými rodiče nemají moc. Děti tráví stále více času v institucích (Green, Hogan 2005, Heath et al. 2007), které se vedle rodiny stávají klíčovými místy pro produkci a reprodukci genderu (Morrow 2006). Dá se předpokládat, že pohled dětí a adolescentů coby příslušníků generace socializované v období společenských proměn a debat vztahujících se k genderovým rolím je otevřenější a flexibilnější, že jejich pojetí genderu je flexibilnější a že nereprodukuje genderové stereotypy a dichotomní a komplementární představy o feminitě a maskulinitě (Smetáčková 2010: 110).

Následující stať, která vychází z výzkumu s dětmi a využívá metody sběru dat blízké dětem a jejich dovednostem, chce nabídnout příspěvek k debatě o proměnách genderového řádu v českém prostředí na základě výzkumu perspektivy dětí. Zaměřuje se přitom specificky na téma genderových rolí v rodině zkoumaných dětí i v představách o rolích jednotlivých rodinných členů. V souvislosti s tímto výzkumným tématem si klademe otázky: Jak děti vnímají různá uspořádání genderových rolí v rodině? Jak děti konstruují „mužské“ a „ženské“ činnosti a charakteristiky? Jak reflektují a hodnotí rozložení genderových rolí ve své rodině? Příklánějí se

k genderově tradičnímu dělení rolí, kdy matka plní pečovatelskou roli a otec živitelskou? Jaké charakteristiky spojují s rolemi jednotlivých členů rodiny (především rodiči a prarodiči)?

### Dítě jako sociální aktér

Osvojování si symbolického řádu, který rozděluje ženské a mužské činnosti a přiřazuje jim také odlišný status, probíhá od nejtělejšího věku v rámci genderové socializace. Proces učení se tomu, co je to být mužem a ženou, zahrnuje učení a konstruování představ o maskulinitě a feminitě v rámci různých sociálních kontextů a různých sociálních skupin. Tento proces také ovlivňuje odlišná moc jednotlivých skupin nad tím, jak je mužství a ženství definováno (Paechter 2007). Porozumění, která jsou takto konstruována, se pak spolu s dalšími typy kategorizací a třídění různých skupin stávají součástí individuálních identit (Paechter 2007).

Zatímco přístupy ve zkoumání dětství převládající zhruba do poloviny minulého století viděly dítě jako pasivního příjemce socializačních vlivů či jako nekompletní bytost, která se připravuje na vstup do světa dospělých, tzv. nové paradigma dětství upozorňuje na to, že dítě v tomto procesu není pasivním činitelem, ale aktérem, který si z těchto (často různých a rozporných) vlivů vybírá a sjednocuje je. Nová sociologie dětství tak přišla s uznáním aktivní role dítěte coby kompetentní bytosti, schopné vyvíjet vlastní perspektivu a také ovlivňovat svět kolem sebe, a to svět blízkých vztahů i širší sociální prostor (Šlechtová 2007, Greene, Hogan 2005, Thorne 1993).

Nový způsob nahlížení na dítě znamená v první řadě tematický posun ve výzkumech dítěte a dětství. Důraz se – oproti dřívější pozornosti věnované psychickému a fyzickému vývoji dítěte, hodnocení jeho školního prospěchu či dopadů různých situací na jeho vývoj – klade na studium toho, jak děti sjednocují různé socializační vlivy a jaký smysl dávají světu okolo sebe (Greene, Hogan 2005), na zkoumání dětské zkušenosti, perspektivy a dětských aktivit a aktérství. Kromě formulování nových témat a výzkumných otázek týkajících se dětí a dětství vyvolala nová sociologie dětství také radikální proměny v metodologických přístupech ke zkoumání dětí, které souvisejí s novým viděním dětí jako kompetentních informantů o vlastním životě. Tento nový přístup odmítl dříve dominantní a pod vlivem vývojové psychologie nebo pedagogiky utvářený pohled na děti jako na nehotové dospělé, jejichž vidění světa není plnohodnotné a dostatečně zralé, kterému odpovídaly také převládající metody zkoumání, soustřeďující se na sběr převážně kvantitativních dat, a to často od dospělých (rodičů, učitelů) jako klíčových informantů o životě dětí. Badatelé hlásící se k novým přístupům ke zkoumání dětí zdůrazňují, že bez zkoumání dětí nelze naplnit požadavek toho, aby do výzkumu byli zahrnuti všichni aktéři participující na zkoumaných vztazích (Milkie et al. 1997). Upozorňují také na to, že děti mají v rodině i společnosti svébytnou vyjednávací pozici, že mají nezávislé zájmy a individuální životní trajektorie, stejně jako dospělí (Beck, Beck-Gernsheim 1995).

V českém sociálněvědním bádání není nové paradigma dítěte jako sociálního aktéra příliš známé. Ve výzkumu dětí a dětství převažují studie z oblasti psychologie<sup>3</sup> a pedagogiky, popřípadě sociální patologie, které se příliš nezabývají teoretickým vymezením přístupu ke studiu dané problematiky<sup>4</sup>. Sociologické studie jsou spíše ojedinělé a většinou vycházejí tematicky z jiných výzkumných zájmů, než je problematika dětství jako taková, například z oblasti genderu (Jarkovská 2010, Jarkovská, Lišková, Šmídová 2010) nebo vzdělávání menšin v ČR (mezinárodní projekt EDUMIGROM)<sup>5</sup>. Výjimku tvoří studie I. Nosála (Nosál 2002, 2003), který vycházel při svém badatelském zájmu přímo z pozic sociologie dětství a ve svých (nejen) diskursivních analýzách se dotýkal také problematiky konceptualizace dětství v české společnosti.

Ve výzkumu, z něhož vychází tato stať, jsme se přihlásily k postupům a metodám vyplývajícím z paradigmatu dítěte jako sociálního aktéra, a to především ve snaze udržet etické postupy související s tímto přístupem (ať už například získáním informovaného souhlasu od dětí nebo respektováním jejich volby kdykoliv se výzkumu nebo jeho části neúčastnit) a používat takové metody sběru dat, které jsou blízké dětským dovednostem a zájmům (hry, kreslení, psaní).

### Gender jako téma ve výzkumu dětí

Gender je významným rozlišujícím znakem v každodenních životech dětí. Jeho význam tkví ve způsobech, jakými děti interagují se svými vrstevníky, jak jsou konstruovány reprezentace maskulinity a femininity platné v dané společnosti, jak dospělí chápou a uspokojují dětské potřeby a definují blaho dětí (James, James 2008). Význam genderu v každodenních životech dětí je ve výzkumech reflektován především prostřednictvím sledování a zkoumání dětských kolektivů, interakcí mezi dětskými vrstevníky, ať už v průběhu formálního vzdělávání ve škole, nebo v čase dětských her, a prostřednictvím způsobů trávení volného času dětí (Thorne 1993, James 1994, Goodwin 2006). Sociologické výzkumy dětí vycházející z perspektivy dítěte jako svébytného sociálního aktéra nevnímají gender jako neměnnou kategorii strukturující spolu s věkem vývojová stadia chlapců a dívek, jako je tomu v případě výzkumů z oblasti vývojové psychologie. Prostřednictvím etnografických metod a dlouhodobých zúčastněných pozorování naopak poukazují na diverzitu a komplexitu dětské zkušenosti a gender vykresluje jako dynamickou kategorii utvářenou a formovanou během každodenních interakcí dětí a jako výraz specifických zkušeností a postojů jednotlivých dětských aktérů (u nás viz Jarkovská 2010). Děti konstruují a rekonstruují své genderové identity v reakci na nejrůznější překážky a normy vyskytující se v prostředí, kde se pohybují, a činí tak různými způsoby v závislosti na své příslušnosti k třídě, etniku nebo náboženství (Morrow 2006).

Jak připomínají někteří autoři, přestože proces utváření genderové diference a identity začíná již v rodinách, dětskému vnímání, hodnocení a zobrazování genderových rolí

v rodině je ve výzkumech věnováno poměrně málo prostoru (Milkie, Simon, Powell 1997, Morrow 2006). Výzkum s dětmi a dospělými využívající kvalitativní i kvantitativní přístup ke sběru a analýze dat provedli ve Spojených státech amerických A. Lareau a B. E. Weininger (2008). Sledovali dvě různé otázky. Jednak, do jaké míry jsou životy matek, otců a dětí spjaty s dětskou organizací času a dětskými aktivitami (pomocí reprezentativního vzorku údajů z dětských diářů zjišťovali, zda existuje spojitost mezi dětskými aktivitami a pracovní dobou rodičů). Druhá otázka zjišťovala, jaké jsou významy přikládáné různým typům využití času a jak se mohou vztahovat k genderovým nerovnostem (prostřednictvím kvalitativních rozhovorů s dětmi i dospělými a pozorováním aktivit pro děti se autoři snažili zachytit rytmus každodenních životů dětí a způsoby rodičovské organizace času jejich dětí). Analýza obou typů dat ukázala, že více času věnovaly svým dětem matky, respektive ony rozhodovaly (spolu s dětmi) o typu aktivit, které děti budou realizovat, zapisovaly děti do kroužků, obstarávaly dopravu na aktivity, zajišťovaly oblečení a pomůcky atd. Muži byli při aktivitách dětí často viditelnější – jejich funkce však byla spíše symbolická – povzbuzovali děti při hrách, natáčeli je, fotografovali. Často se také aktivněji účastnili pouze jedné aktivity, a to nepravidelně. Data ukázala, že organizované aktivity dětí mají řadu charakteristik, které vedou k intenzivní formě zatížení a stresu padající disproporčně na bedra žen.

Rovněž z prostředí USA pochází studie autorů A. M. Milkie, W. R. Simona a B. Powella (1997), kteří zjišťovali, jak děti vnímají a hodnotí rodičovské role. Jako datový materiál využili 3000 dětských esejů na téma „nejlepší“ máma/táta, které zkoumali prostřednictvím obsahové analýzy. Rodičovské dovednosti a aktivity a způsob rámování rodinných vztahů poukázaly na význam genderu a genderových procesů v rodinách. Rozdíl se ukázal být v obecném pojetí otce a matky – zatímco pozitivní charakterové vlastnosti otce vyplývaly z toho, že byl jiný/odlišný/lepší než jiní otcové, matky byly oceňovány za to, že jsou právě takové, jaké mají být (vaří, uklízejí, pomáhají...). V souvislosti s matkou používaly děti ve spojení s určitými úkoly, povinnostmi, záležitostmi slovní spojení „pomáhá“ (mi), „umožňuje“ (mi dělat), „nechává“ (mě dělat). V souvislosti s otcem naopak děti vyzdvihovaly vzájemnost – „my děláme mnoho věcí“. Otcové byli hodnoceni zejména za své větší zapojení do volnočasových aktivit dětí a za kamarádský způsob účasti na nich. Účast na hře a participace otců na aktivitách, které od nich nejsou běžně očekávány (vaření, pomoc při domácích pracích apod.), děti vyzdvihovaly více než jejich živitelskou roli – například z hlediska oceňování jejich zaměstnání nebo příjmu. Kvality matky se naopak odvíjely od její pečovatelské role. Způsoby oceňování matek nicméně zahrnovaly více různých dimenzí a zdá se, že budování vztahu matky a dítěte je v tomto smyslu jednodušší. Péče otce byla vnímána zejména prostřednictvím zapojení do rekreačních aktivit a zábavy, zatímco matka „ručila“ za každodenní opakovanou péči a domácí práce. Autoři upozorňují, že v průběhu

dospívání se mohou děti cítit zavázány matce více než otci, což může určovat jejich vzájemný vztah i v dospělosti a vést k větší podpoře matek než otců ze strany dětí.

Studiem školy jako genderovaného prostoru a způsoby, jakými děti konstruují gender, se v českém kontextu zabývají výzkumnice Lucie Jarkovská a Irena Smetáčková (Jarkovská, Smetáčková 2006). Lucie Jarkovská je autorkou etnografického výzkumu genderové socializace ve školní třídě (Jarkovská 2009, 2010). Irena Smetáčková provedla mj. analýzu představ adolescentů o vlastní budoucnosti (Smetáčková 2010). Výzkum dětí a dospívajících zahrnoval také projekt zaměřený na genderované vzdělanostní dráhy a profesní orientace českých chlapců a dívek autorek L. Jarkovské, K. Liškové, I. Šmídové (2010).

Poměrně rozsáhlý a ojedinělý sociologický výzkum „Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let“ provedli v českém prostředí M. Bocan, H. Maříková a A. Spálenský (2011) pro potřeby Národního institutu dětí a mládeže, který působí při Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Využili smíšený výzkumný design (dotazníky, focus group, individuální rozhovory) a z dětské perspektivy zkoumali řadu různých témat, jako je škola, rodina, volný čas, média, hodnoty, vzory a životní aspirace dětí. V kapitole o rodině uvádějí mimo jiné několik výsledků týkajících se genderových souvislostí rodinných vztahů. Ukázalo se například, že děti všech věkových kategorií si o matce myslí, že je hodná, že jim pomůže a že je chytrá. O otci si myslí především, že je chytrý, je s ním zábava a pomůže jim. Na mamince se dětem líbí, jak se chová, na tatíncích více to, jaké má názory a čeho dosáhl. Maminka zastupuje podle autorů studie spíše ochranný typ, dětem častěji pomůže, tatínek je autoritativnější a je pro děti vzorem. Jsou to – na první pohled možná překvapivě – matky, se kterými děti zažívají více konfliktů, nicméně podle dalších výsledků autoři usuzují, že konflikty s matkou vyvstávají častěji právě proto, že s ní děti tráví více času než s otcem. Důvěru k matce to nijak nenarušuje, protože děti přiznaly, že se jí také více než otci svěřují. Tyto partikulární výsledky výzkumu se v mnohém podobají výsledkům výše citovaného výzkumu amerických autorů A. M. Milkie, W. R. Simona a B. Powella (1997) a poukazují na přetrvávání genderových stereotypů v rodině a ve vzájemných vztazích rodičů a dětí.

### Metodologie

Kvalitativní výzkum realizovaný pod názvem „Rodina pohledem dětí“ se uskutečnil v letech 2011 a 2012 na dvou základních školách – městské a příměstské. Při výběru metod jsme se inspirovaly metodologickými přístupy, které kombinují jak klasické metody výzkumu s dospělými (skupinové diskuse, individuální rozhovory), tak techniky blízké dětským dovednostem a dětskému vnímání světa (kreslení, hry, diagramy apod.) (viz např. Morrow 1999, Nesbitt 2000, France et al. 2000). První část výzkumu byla provedena ve škole nacházející se v příměstské oblasti moravského velkoměsta, kterou však navštěvují převážně děti ze starší

venkovské zástavby a z nedalekých menších vesnic. Jejich rodinné zkušenosti a postoje mohou být odlišné od zkušeností dětí z rodin žijících ve městě. Z tohoto důvodu jsme druhou část výzkumu provedly v městské škole, abychom získaly možnost srovnat potencionálně odlišné výpovědi dětí z obou typů škol.

Zaměřily jsme se na dvě věkové skupiny dětí – žáky a žákyně třetích (8–9 let) a sedmých tříd (12–13 let), abychom postihly možný názorový posun závislý na věku dětí. Do výzkumu jsme zahrnuly děti z obou stupňů základní školy, přičemž jsme se vyhnuly zařazení nejmladších a nejstarších dětí ZŠ do výzkumu. Příliš výrazná věková vzdálenost dětí by zkomplikovala použití stejných technik v obou vybraných ročnících (dětí z prvních tříd se teprve učí číst a psát a žákům a žákyním posledních ročníků ZŠ již nemusí být blízké techniky prováděné formou her či kreslení). Ne vždy se v průběhu analýzy ukázal být věk dětí z hlediska výsledků zajímavý. Prezentovaná analýza proto nepřináší systematickou komparaci výzkumných zjištění podle věku dětí. Na věk dětí upozorňujeme pouze v případě, že se ukázal být významným rozlišujícím znakem dětských výpovědí.

Výzkumu se zúčastnily děti rodičů z různých sociálních vrstev, různého vzdělání a z různých typů rodin. Výzkum probíhal ve třídách v době vyučování, a to v pěti (v některých třídách v šesti) vyučovacích hodinách, které po sobě nenásledovaly, proto někteří žáci kvůli své nepřítomnosti část výzkumu neabsolvovali. Výzkum probíhal v každé škole zhruba po dobu dvou měsíců, na jaře 2011 a v zimě 2011/2012. Celkem byly do výzkumu zahrnuty tři třetí třídy (dvě z příměstské školy a jedna z městské) a dvě sedmé třídy (jedna z příměstské a jedna z městské školy). Celkově používáme data od 84 dětí – 43 chlapců a 41 dívek.

Následující článek vychází ze dvou technik zaměřených na vnímání rolí rodičů (popř. prarodičů) a dětí v rodině s ohledem na genderové rozložení rolí. Techniky byly použity ve spojení s výzkumnými otázkami uvedenými v úvodu tohoto textu. První technikou, přímo zaměřenou na role rodičů v rodině, byly skupinové diskuse nad imaginárními příběhy tří různých rodin. Z diskusí byl pořizován audiozáznam, který byl analyzován po doslovném přepisu, a také terénní poznámky. Analýza měla za cíl odhalit témata, která se v diskusích projevila, a jejich vzájemnou provázanost. Zaměřila se nejen na to, co bylo během diskusí či v písemném projevu řečeno či sděleno, ale také na to, jak to bylo řečeno, v jakém kontextu a situaci, a rovněž na to, co řečeno či sděleno nebylo. Cílem analýzy bylo popsat způsoby, jakými děti konstruují role jednotlivých rodinných členů, ať už ve vazbě na vlastní rodinnou zkušenost nebo mimo ni. Druhou technikou bylo písemné doplňování sousloví *Ideální/Nejlepší máma (táta, sestra, bratr, dědeček, babička) je...* Bližší popis technik a jejich pochopení ze strany dětských účastníků výzkumu je součástí následující analýzy.

Výzkumné techniky byly zvoleny tak, aby přinesly odpovědi na výzkumné otázky, ale zároveň, aby byly pro děti přitažlivé a výzkum je bavil. Metodologický design výzkumu,

kteřý jsme použily, má samozřejmě své výhody i nevýhody. Skupinové diskuse jsme zvolily, protože se nám nepodařilo najít vhodnou formu a prostředí pro individuální rozhovory a přijít do školy jako cizí dospělí lidé a vést s dětmi rozhovory zahrnující i citlivá témata z oblasti rodiny a blízkých vztahů se nám nezdálo vhodné. Ve skupině se zmírnila mocenská nerovnováha mezi výzkumníkem a dítětem (i když se jí nedalo nikdy zcela vyhnout) a vznikl větší prostor pro kolektivní konstrukci významů a pro významy a témata, která do rozhovoru vnášely děti. Prostřednictvím analýzy vznikajících debat, konfliktů, provokování, názorových obrátů či humoru a kolektivního sdílení jsme tak měly příležitost nahlédnout na způsoby konstrukce významů a „ideologické práce“ (Kitzinger 1994), které bychom těžko zachytily v individuálním interview, včetně mocenských vztahů ustavených přímo v rámci skupiny. Focus group s sebou navíc přináší specifické „zplnomocnění“ účastníků výzkumu, které pramení z toho, že jsou hodnoceni jako experti na dané téma, mohou spolupracovat s výzkumníkem a ostatními participanty a dostanou příležitost veřejně se prezentovat a vyslovovat své názory a postoje (Eder, Fingerson 2002). Děti skupinové diskuse obvykle bavily, a když jsme se v závěru výzkumu ptaly na jejich hodnocení aktivit, které jsme s nimi v průběhu výzkumu prováděly, právě diskuse vnímaly jako nejzajímavější část výzkumu. Na rozdíl od výše uvedených běžných a přirozených dětských aktivit, které jsme ve výzkumu také používaly (hry, kreslení, doplňování textů, diagramy vztahů atd.), byla tato technika pro děti zajímavá právě svou novostí – zvláště ve školním prostředí není pro děti obvyklé získat prostor k otevřenému sdílení vlastních názorů. Nevýhodou skupinových diskusí je to, že názory méně smělých účastníků nebo názory výrazně kontroverzní či citlivé mohou ve focus group zůstat nevysloveny, což lze jen do jisté míry korigovat v rámci moderátorské funkce. Pro výzkumníka je také obtížné vybalancovat snahu mezi tím, stimulovat a moderovat diskusi (spojenou také v případech, kdy jsme byly nechány se skupinkami dětí bez dozoru dospělých se zodpovědností za děti) a dát dětem co nejsvobodnější prostor pro vyjádření a zapojení vlastních způsobů komunikace.

### **Genderové role v rodině**

#### **„Muži líp pracují a ženy líp uklízejí“<sup>47</sup>**

S dětmi jsme během výzkumu vedly skupinové diskuse na různá témata, mimo jiné i téma genderových rolí v rodině. Postupně jsme jim popsaly situace tří odlišných rodin. První dvě nesplňovaly očekávání spjatá s tradičním genderovým uspořádáním a zároveň řešily nějaký problém/konflikt. V první rodině byl na rodičovské dovolené otec a matka jako vysoce postavená manažerka zajišťovala rodinu po finanční stránce. Otec starající se o děti a matka přicházející pozdě domů z práce nestíhali doma uklízet a někdy ani nakoupit. Ve druhé rodině se matka a otec věnovali v domácnosti opačným činnostem, než by od nich bylo očekávatelné z hlediska tradičního genderového uspořádání (otec vařil, žeh-

lil, pral; matka se starala o technické záležitosti). Sousedé se nad tím pohoršovali a soudili, že otec se nechová jako správný chlap a matka není dobrá hospodyně a jejich děti se od nich nemohou naučit, jak „to na světě chodí“. V poslední rodině byla matka na rodičovské dovolené se třemi malými dětmi a otec pracoval dlouho do večera. Žena byla často velmi vyčerpaná a toužila vrátit se na částečný úvazek do práce.

Příběhy byly záměrně vystavěny tak, aby vyvolaly možné kontroverze a podnítily děti k diskusi. Diskusi jsme otevíraly otázkou, co by dané rodině děti poradily, jak by navrhovaly řešit jejich situaci. Průběh diskuse se dále odvíjel na základě témat, která do nich vnášeli všichni diskutující. Na základě návrhů řešení problému, se kterým se každá z rodin potýkala, nás zajímalo, co budou chtít děti v rodině změnit, nebo naopak zachovat. V každé třídě jsme vedly diskusi ve třech až čtyřech skupinkách dětí (podle počtu přítomných výzkumníků). Složení dětských skupin, například na základě pohlaví, nebylo předem určeno, ale vyplývalo z konkrétní situace a možností v dané třídě. Nicméně jsme se snažily, aby skupinky byly spíše smíšené a v každé byli přítomni chlapci i dívky.

První reakce dětí, které se v jednotlivých diskusích s mírnými obměnami podobaly, byly vedeny ve smyslu vyřešit problém rodiny nějakou mírnou „úpravou“. Jen ve velmi málo případech navrhovaly děti zcela změnit dané rodinné uspořádání (například rozvodem). Prvním nápadem mnoha z nich bylo větší zapojení babiček v péči o domácnost nebo o děti tak, aby se rodičům nebo jednomu z nich ulehčilo a mohli stihnout i činnosti, které dosud zvládat nemohli (jednalo se o návrhy řešení situace první a třetí rodiny). Děti také velmi často navrhovaly vnější pomoc do domácnosti v podobě „služky“ nebo „chůvy“, což je překvapivé, vezmeme-li v úvahu, že na základě jejich zkušeností i praxe převládající v české společnosti (Bierzová 2006, Bartáková 2008) není toto obvyklý způsob řešení rodičovské vytíženosti.<sup>8</sup> V souvislosti s návrhem zapojit do chodu domácnosti další osobu byla vždy uvedena ženská osoba (chůva, uklízečka, služka nebo babička). Také zodpovědnost za řešení situace rodiny, v níž nikdo nemá čas na úklid, vaření a nákupy, byla dávana ženě – matce (měla by víc zaměstnat manžela, měla by objednat služku, najít si někoho na inzerát, kdo by pomohl, měla by se víc starat, neměla by být tolik v práci).

Děti také vnímají, že je výhodné, pokud doma s dítětem je rodič, který vydělává výrazně méně, i kdyby to byl třeba otec, zároveň ale uváděly, že není příliš obvyklé, aby byl takovou osobou právě on. Jedním z častých řešení situace, které děti navrhovaly, bylo rovněž větší zapojení pracujícího rodiče v rodině (ať už matky či otce) a jeho/její častější přítomnost v péči o děti. Zároveň také doporučovaly lepší organizaci práce otcům, kteří jsou s dětmi v domácnosti. Řešení, která děti navrhovaly, často dokazují jejich realistické představy o péči o děti různého věku (včetně možnosti institucionální péče atd.), stejně jako o požadavcích péče o domácnost.

Výdělek ženy účastníci výzkumu vnímali jako legitimizující mužské zapojení v domácnosti.

*Když ta matka vydělává, je vlastně přínos, takže by měl pracovat (v domácnosti)<sup>9</sup>, pravděpodobně ten muž, protože on se sice stará o dítě, ale to dítě, třeba když ho posadí na židli a dá mu nějaký hračky, tak si chvilku hraje.*

(dívka, 7. třída, městská škola)

Nicméně ve chvíli, kdy vydělávají oba partneři, se předpokládá, že domácnost je v kompetenci ženy.

*Výzkumnice: A kdo má zodpovědnost za domácnost?*

*Dívka: Kdyby neměli děti (jedná se o rodinu, kdy je na rodičovské dovolené otec), tak ta ženská. Protože by chodili do práce oba.*

(3. třída, příměstská škola)

Děti se také zmiňovaly, že otec se častou nepřítomností v rodině může svým potomkům zcela odcizit, děti mohou postrádat „otcovskou výchovu“: „*To je blbý, když přijede a je jak cizí pro ně*“<sup>10</sup>. Předpokládají, že oba členové rodičovského páru jsou pro děti specifickým přínosem. Zejména mladší děti zdůrazňovaly, že rodiče by se měly věnovat dětem co nejčastěji, a to i na úkor zaměstnání. Je zřejmé, že děti vnímají negativně vytíženost vlastních rodičů a těžko nesou jejich nepřítomnost v rodině<sup>11</sup>. Z mnoha jiných dětských výpovědí však zároveň vyplynul velký důraz na materiální zajištěnost rodiny (zejména v představách o jejich vlastní budoucnosti a rodině), což se zdá být s předchozím požadavkem v rozporu.

Zajímavé zjištění se nabízí, pokud srovnáme výpovědi dětí z příměstské (venkovské) a městské školy. Na první pohled bylo z většiny diskusí zřejmé, že děti z městské školy jsou výrazně tolerantnější k jednotlivým rodinným uspořádáním, zatímco děti z příměstské školy více lpěly na tradičním rodinném uspořádání. Podobně i ve výzkumu M. S. Sinno a M. Killen (2009) byly děti z tradičnějších rodinných uspořádání méně otevřeny variantě, kdy matka pracuje a otec zůstává doma s dítětem.

V případě situace v první rodině děti z příměstské školy častěji navrhovaly, že uklidit by měla matka a že starost o dítě zvládá lépe, protože je to *přirozené, zvyk, instinkt, pravidlo* (slovy dětí). Matka také častěji rozhoduje, kolik bude mít dětí, protože starost o ně je její povinnost. Děti z druhé školy naopak soudily, že ten, kdo je na rodičovské dovolené, má také za povinnost domácí práce a že otec i matka se umějí starat o děti a domácnost stejným způsobem, pokud je to nutné.

*Tatínek by neměl chodit s tím děckem na cvičení a měl by uklízet a vařit.*

(dívka, 7. třída, městská škola)

Na druhou stranu bylo v některých diskusích vnímáno jako legitimní, když se muž na rodičovské dovolené věnuje dítěti, ale už ne domácnosti:

*Výzkumnice: Mhm. A když je ten tatínek na rodičovské dovolené, může on uklízet?*

*Děti: Ne.*

*Výzkumnice: Nemůže? Proč ne?*

*Dívka: Když je doma s tím dítětem... No může.*

*Výzkumnice: A proč to nedělá?*

*Dívka: Protože se chce věnovat svému synovi.*

(3. třída, příměstská škola)

V obou školách zazněly názory, že jsou to matky (nebo ženy obecně), které si práci v domácnosti umí lépe zorganizovat a které se ve vztahu k domácím pracím chovají jinak než muži. Autorkami takových výpovědí jsou vždy dívky, které se zahrnují do kategorie „žen“ a vytvářejí distinkci mezi muži (popisovanými jako „oni“) a ženami:

*Oni (muži) si sednou, prostě (ženy) vaří, na oběd, oni (muži) odejdou, všichni zas, ženský to zas všechno uklidí, že?*

(dívka, 3. třída, příměstská škola)

*Když třeba dá (otec) to dítě spát, tak může uklízet, ale on se beztak jde dívat hnedka na televizi. Jsou takoví jiní. Oni, oni přemýšlí chlapi úplně jinak než my.*

(dívka, 3. třída, příměstská škola)

Děti jsme se v rámci diskuse o první rodině ptaly, zda by si dovedly představit, že by v jejich vlastní rodině byl na rodičovské dovolené muž a žena by pracovala. V příměstské škole (v sedmé třídě) vznikla v rámci jedné takové diskuse polemika na toto téma, kdy jeden z chlapců řekl, že by mu to nevadilo a že by s dítětem doma zůstal. Ve skupince však převažovaly dívky a začaly se mu posmívat – že by to nezvládl, že si ho nedovedou představit, že muž sám je neschopný se o dítě postarat. Chlapec byl zaskočený a svůj postoj nijak výrazně neobhajoval. Je patrné, že už dívky v tomto věku spatřují svou doménu ve sféře domácnosti a v péči o děti. Zdůrazňování ženské nepostradatelnosti a mužské neschopnosti v této oblasti bylo v diskusích časté a někdy se obracelo vůči konkrétním spoludiskutujícím („on by to všechno spálil“ – na spolužáka ve vztahu k žehlení, nebo „neuklizený, nestíhá“ – jako popis hypotetické situace, kdy by byl jeden z chlapců na rodičovské dovolené). Tyto výroky pomáhají udržovat představu o nutnosti tradiční dělby rolí mezi pohlavími, přestože nezapojování mužů (otců) do domácích prací zároveň dívky vnímají jako problém. Vyzdvihováním vlastní (ženské) kompetence ve sféře rodiny mohou však získávat v kolektivu chlapců (za určitých okolností – například před cizí osobou) dominantní postavení<sup>12</sup>. I když status těchto kompetencí byl různými způsoby snižován ve srovnání s mužskými kompetencemi, v případě, že byly výhradní schopnosti starat se o dítě a domácnost dívkám upřeny, nenabízela by se jim žádná jiná sféra, ve které by mohly dominovat – jak děti uváděly, není příliš obvyklé, aby žena vydělávala více než muž, a není možné ani vhodné, aby se zabývala „mužskými“ činnostmi, které byly definované jako fyzicky náročné a vztahované k technickému nadání, které mají muži „v genech“. Podobné postoje, jaké zastávaly dívky z naší diskuse ve vztahu k chlapeckým schopnostem, stojí v jádru jedná-

ní, které je označováno jako „maternal gatekeeping“ (Gaunt 2008). Prostřednictvím tohoto konceptu jsou popisovány způsoby, jakými ženy limitují svého partnera v jeho zapojení se do péče o děti a starost o domácnost, tedy tradičně „ženské“ sféry činnosti, ve snaze ubránit jediný prostor své dominance.

K diskusi ohledně mužských a ženských kompetencí v domácnosti došlo i v sedmé třídě městské školy, kde byla naopak v diskutující skupince jediná dívka a několik chlapců. Dívka soudila, že žena se o dítě v určitém věku postará lépe, například i proto, že může kojít. Na to chlapci začali vykřikovat, že je to diskriminace, že je ponižuje a považuje za neschopné. Když se jich výzkumnice později ptala, zda by oni sami doma s dítětem zůstali, zpočátku všichni tuto variantu odmítli, později jeden z nich řekl, že by to bylo fajn a mohl by se doma „dívat na telku“. Pokud mají podporu ostatních kamarádů, brání se chlapci proti obvinění mužů z neschopnosti ve sféře domácnosti (a tedy i vlastní závislosti na ženách). Distancováním se od představy, že by oni sami přijali roli pečovatele, však zároveň dávají najevo svou dominanci nad dívkami a znehodnocují jejich „pravomoc“ (byť označenou za falešnou). Jak připomíná řada autorů, samotný výzkumný proces se ve velké míře stává performancí genderu (Connolly 2000, Renold 2004, Morrow 2006). Například M. Borland a kol. (1999) zaznamenali, že pokud jsou rozhovory s chlapci vedeny ve skupině dívek nebo samostatně, jsou chlapci více reflexivní a emocionální než ve skupině chlapců.

Rozdíly mezi muži a ženami byly dětmi popisovány jako vrozené, a tedy hluboce zakořeněné. Především starší dívky zdůrazňovaly odlišnost obou pohlaví na základě příkladů z vlastní rodiny:

*Oni (muži) neví, co s tím (s dítětem), prostě (lehce se zasměje), asi ty maminky mají takovej nějaký vrozený instinkt, no prostě, že se o to děcko víc starají.*

(dívka, 3. třída, příměstská škola)

*Tatka je šikovnej hodně, ale on je takovej jakože, prostě tatkovítej, že je jako na to sednout si na pohovku a dívat se na televizi po práci... (navazuje jiná dívka) ...a ne třeba jít a chytit žehličku a jít žehlit, to by našeho tatku vůbec nenapadlo.*

(dívka, 3. třída, městská škola)

Chlapci zdůrazňovali naturální charakter ženské práce. Péči o dítě spojovali s nechutnými věcmi a nepříjemnostmi („pokakává se“, „je to čuně malý“) a s fyzickými aspekty ženského těla (kojení).

*Výzkumnice: A proč ne teda, proč byste nechtěli být tatkovíte třeba na rodičovské, nebo jo?*

*Chlapec 1: Ne.*

*Výzkumnice: No tak povídej, proč ne?*

*Chlapec 1: No, já nevím.*

*Chlapec 2: Protože děcko řve a pokakává se a tak.*

*Chlapec 1: Spíš je to ženská práce.*

(7. třída, příměstská škola)

*Výzkumnice: A tatínek se o malé dítě nemůže starat?*

*Chlapec 2: Nemůže, nemá prsa.*

(3. třída, příměstská škola)

I ve vztahu k rozdělování prací na „mužské“ a „ženské“ byly městské děti tolerantnější a spíše nakloněné tomu, že všichni mohou dělat všechno (to, co někomu vyhovuje a jde).

*Není to tak, jak většinou někdo řekne, že žena má sedět u plotny a vařit. To nezáleží na pohlaví, ale jak to umí prostě.*  
(chlapec, 7. třída, městská škola)

*Tak podle mě pohlaví nerozhoduje, rozhoduje, jak uvažují a tak.*

(dívka, 7. třída, městská škola)

V příměstské škole děti v zásadě neměly nic proti „převrácení“ činnostmi, kterými se rodiče zabývají, nicméně zároveň soudily, že se to může stávat důvodem posměchu okolí a že je dobré tomuto „ponížení“ předcházet.

Problém s jiným než tradičním uspořádáním rolí byl jedním účastníkem diskuse somatizován – rodinu, v níž dělá muž práce vnímané jako tradičně ženské a žena práce vnímané jako tradičně mužské, bude z komentářů sousedů na toto téma hodně bolet hlava, měli by se tedy naučit rozdělení rolí „správně“ a bolesti (a problém) zmizí. „Naučit se to“ bylo podle tohoto chlapce mnohem snazší než „neposlouchat sousedy“. Také chlapec v jiné skupině diskutující nad stejným příběhem popisoval netradiční rozdělení rolí jako nemoc. Muž vykonávající ženské práce je popisován jako „baba“.

*Chlapec: (dělá si legraci) Já bych toho chlapa dal do nemocnice, aby ho odnaučili.*

*Výzkumnice: Ne ne ne, něco, co je reálný.*

*Chlapec: No, já bych ho odnaučil, aby se choval jako baba.*

*Výzkumnice: Myslíš si, že se chová jako baba?*

*Chlapec: Já bych ho vzal na pivo a už by nebyl baba.*

(3. třída, příměstská škola)

Jednání zařazené do „ženské“ sféry, které daného muže zesměšňuje („dělá z něj babu“), má být nahrazeno jednáním, které již náleží mužskému genderu (pitím alkoholu v mužské společnosti mimo prostor domácnosti), vymanění se z vlivu ženského genderu („pomůžštvování“, jak to nazývá Bourdieu 2000) znamená vymanění se ze ztotožňování s nižším statutem. Podobné praktiky verbalizované expresivní distance od ženského genderu mezi chlapci ze základní školy, jaké ilustruje předchozí ukázka, popsaly ve svých výzkumech také Lucie Jarkovská (2010) nebo Irena Smetáčková (2010), ve vztahu k chlapeckým volbám studijních a životních drah coby odmítání volit cokoli, co může být definováno jako „ženský obor“ či profese, zaznamenal C. Collins a kol. (1996).

I když je netradiční rozdělení rolí v jedné z rodin, které

sloužily jako viněty, některými dětmi „schváleno“ jako ne-problematické, ve vztahu k potomkům takových rodičů už se opět zdůrazňuje předávání mužských schopností synovi a naopak:

*Dívka: Když jim to tak vyhovuje, tak proč by něco měli měnit, akorát děti třeba, pro syna, jestli maj, nemusí naučit táta třeba něco opravovat, ale může ho to naučit máma, vždyť na tom přece nezáleží, kdo ho to naučí, ale jenom, že ho to někdo naučí, to je přece důležitý. A ne na tom, kdo nebo...*

(7. třída, městská škola)

Děti také navrhovaly, aby rodiče sice nic neměnili, ale dané činnosti vykonávali skrytě – tak, aby o tom okolí co nejméně vědělo – a aby (a to především) své děti vedli k těm „správným“ mužským a ženským činnostem. Podobně jako v jiných výzkumech (Milkie, Simon, Powell 1997, Sinno, Killen 2009) považují děti za směšnější, pokud se muž věnuje „ženským“ činnostem (jako je například žehlení) a naopak se jim zdá obvyklejší, pokud žena dělá „mužské“ práce (například veze auto do servisu). Je to podle názoru dětí také otec, kdo se může stát terčem posměchu i ze strany vlastních dětí, pokud se příliš zapojuje do ženských prací.

Při úvahách o typicky mužských a typicky ženských činnostech odkazují děti na větší fyzickou sílu muže a křehkost/zranitelnost ženy, které přisuzují „drobnej úklid, třeba ve skříni nebo výběr, nákup oblečení“, vaření, péči o děti, a nikoliv těžké práce, u kterých by se mohly „zranit“. Muži jsou považováni za „techničtější“, takže v domácnosti provádějí těžší práce nebo např. „opravu pračky“. Pokud chlapci uváděli své zapojení do domácích prací, často zdůrazňovali neobvyklost takových situací („uvařím si, jen když mám hládeček“; „jen když mamka není doma“; „vysávám si pokoj, když mi mamka nadá“), nebo svoji vlastní volbu („zalívám kytky, protože se můžou postříkat listy, a to mě baví“). Technické činnosti jsou naopak vyzdvihovány jako něco, co je chlapcům vlastní:

*Chlapec (skáče výzkumnici do řeči): Já se ty technický věci nemusím učit, já jsem na to...*

*Dívka: Ty už to umíš.*

*Chlapec: Já už to umím trochu moc.*

*Výzkumnice: Ty už to umíš? Tak pomáháš tátovi nebo jak?*

*Chlapec: No jo tak, my jsme stavěli teďka nový barák, tak já jsem se to tak jako...*

*Dívka: On jedinej taky umí s naší televizou (ve třídě).*

*Chlapec: A já na počítače jsem taky hodně dobrej, no, asi nejlepší ze třídy.*

*Výzkumnice: Takže už to vlastně umíš?*

*Chlapec: No, já mám elektroniku jako kdyby v genech asi.*

(3. třída, příměstská škola)

Distanci od ženských činností chlapci projevují i neochotou o nich hovořit, případně negativní pozorností věnovanou těm, kteří je provádějí:

*Výzkumnice: Tys ještě říkal, že něco je ženská práce, co všechno je ještě ženská práce?*

*Chlapec: Nevím, nějaký uklízení a – smích (v reakci na předchozí tvrzení kamaráda, že doma uklízí) – sorry (ke kamarádovi) – a luxování a nevim.*

(7. třída, příměstská škola)

*Výzkumnice: A to (uklízet, pozn.) nemůže udělat ten její manžel?*

*Dívka: Může.*

*Chlapec 1: Většinou na to jsou ženské.*

*Výzkumnice: Na to jsou ženské...*

*Chlapec 2: (smích)*

*Výzkumnice: Na to jsou ženské určené, nebo lepší?*

*Chlapec 1: Oboje.*

*Chlapec 2: (smích, ostatní se také trochu smějí)*

*Výzkumnice: Co si myslíte ostatní, souhlasíte s Markem?*

*Všichni: Jo.*

(7. třída, městská škola)

Z předchozí ukázky je patrné, že výrok o tom, že na uklízení „jsou ženské“, byl vnímán jako kontroverzní – spolužák se směje pravděpodobně proto, aby uvolnil napětí či rozpaky, které radikální a neuctivé vyjádření prvního chlapce vyvolalo. Zároveň je takto dominantně prezentovaný názor ostatními dětmi (tedy chlapci i dívkami ve skupince) přijat bez další debaty. Podle J. Gilligan (1997 in Foster, Kimmel, Skelton 2001: 13) je to právě v období adolescence, kdy dochází k tomu, že chlapci získávají hlas a – dříve sebevědomé – dívky jej ztrácejí. Hlasem chlapců je pak sebevědomí, pozérství, riskování, chlapáctví a vědomí vlastní moci.

Také v debatě o tom, jak by mohla dělba prací probíhat v budoucím životě, jsou to chlapci, kteří prezentují radikální a jasné vidění věci a hlásí se k pracím vnímaným jako mužským, tedy kreativním, jednorázovým, s viditelným výsledkem (budování, malování), nebo k činnostem, které jsou ve vztahu k vlastní rodině popisovány jako ty, které vykonávají muži: odpočinek, sledování televize, sport, koníčky („já budu spát“, „budu se válet u televize, a když se něco rozbije, tak to opravím“, „udělám boudu a tam budeme něco skladovat, nebo třeba dvoupatrovku pro děčka“).

Dívka z následující ukázky je naopak ve vztahu ke své budoucnosti (zde konkrétně k ochotě převzít velkou část domácích a pečovatelských prací na sebe) ambivalentní a zdráhá se o svých pochybnostech mluvit, ve vztahu k budoucí akceptaci tohoto faktu mluví o nutnosti „smíření“, její spolužák na tyto pochyby reaguje autoritativním výrokem, který diskusi ukončuje.

*Výzkumnice (k dívkám): Vy s tím už tak počítáte, že to tak budete taky jednou dělat?*

*Dívka 1: Noo.*

*Dívka 2: Já zase jako, asi jo, asi budu.*

*Výzkumnice: Jo? Tak to jo, ještě se k tomu dostaneme.*

*Dívka 2: Ale nejsem s tím smířená, jakože já tak (zasměje se).*

*Chlapec: To přežiješ.*

(7. třída, příměstská škola)

V hodnocení konkrétních činností vykonávaných muži i ženami byl zdůrazňován jejich různý status. Muži jsou těmi, kdo vykonávají ženské práce na vyšší úrovni – otcové jsou označováni jako ti, kdo vaří „speciality“, zatímco matky vaří „normální jídla“, jeden z chlapců uvedl, že maminka uklízí, zatímco on a otec vykonávají spíš „tvůrčí práce“. Když se debatovalo o tom, zda muži mohou vařit či navrhovat šaty, děti přišly s pozitivní odpovědí spojenou s příklady mistrovství v těchto oborech: slavní módní návrháři nebo šéfkuchaři, přičemž výhoda mužů v takových profesích tkví v rozšíření jejich dominance: návrháři – muži „ví, co chtějí vidět na té ženě právě že spíš.“

Z výpovědi dětí o rozdělení prací v jejich rodině je patrné, že se často jedná o konfliktní arénu. Tím, kdo si stěžuje na přetíženost, vyčerpanost a pocit, že toho dělá hodně („stěžuje si na to, že musí dělat všechno a ostatní nedělají nic“), jsou podle výpovědi dětí obvykle matky. Otcům nejsou takové stížnosti připisovány, v jednom případě byl otec popisován jako někdo, kdo si stěžuje na činnost matky: „*Tatka nadává mamce, že furt něco dělá.*“ Otcům je naopak připisována podrážděnost související s výkonem zaměstnání: „*Pořád nadává, že tam (v práci) nechce být, že chce do té staré (práce).*“ Stížnosti jsou některými dětmi vnímány jako automatická součást mateřské role – v tematicky odlišně pojaté diskusi, věnované konfliktům v rodině, chlapec ze 3. třídy okomentoval obrazy hádajícího se páru slovy: „*Ona je na mateřské, tak nadává.*“

Dívka ze 7. třídy městské školy ve vztahu k jedné z vinět uvedla, že by nechtěla doma dělat „úplně všechno“. Na otázku výzkumnice, jak by si představovala dělbu práce v domácnosti, přemýšlela o zapojení dítěte, zatímco o aktivitě muže ne:

*Dívka: ... tak pokud to děcko má už pět, tak já nevím, něco by mohlo zvládnout.*

*Výzkumnice: Takže (bys řekla o pomoc) tomu dítěti?*

*Dívka: No, ale jako já nevím jako s něčím drobným že jo, pomoci.*

*Výzkumnice: A co ten tatínek?*

*Dívka: Nevím.*

*Výzkumnice: Nevíš, toho nechat?*

*Dívka: Tomu bych asi nadávala.*

Nadávání tedy tato dívka vnímala jako reakci na situaci, se kterou by v domácnosti byla nespokojená. O tom, že by k pomoci mohla přimět otce dítěte, neuvažovala, na rozdíl od možnosti přimět k pomoci dítě.

Zejména dívky jsou kritické ke svým otcům („s tatškou bych to na rodičovské nepřežila, pořád bysme se hádali“), jak se ukázalo i v popisech vlastností ideálních rodičů. V jedné z diskusí také vyšel najevo problematický vztah jedné z dívek k otci, když uvedla, že přemlouvá matku, aby se rozvedla.

Výpovědi o uspořádání ve vlastní rodině ukazují na větší pestrost rodinných uspořádání, než je patrné z diskuse, která se vztahovala k vinětám:



*No tak u nás to tak taky je, že tatka občas vysaje, mamka žehlí, tatka žehlí, mamka pere, tatka pere.*  
(chlapec, 7. třída, příměstská škola)

Děti popisují napětí v rodinách, které vyplývá z požadavků práce v domácnosti za asymetrické dělby rolí, a svou aktivní roli a zapojení se do domácích prací.

*Ta matka taky má jiný starosti než pořád doma uklízet a žehlit a prát a umývat nádobí, když není myčka.*  
(dívka, 7. třída, příměstská škola)

*Ona třeba někdy si přinese domů z práce, že se musí učit, takže se učí a vůbec na nás nemá čas, takže většinou tatka nám dá nějaký rohlík a jde se spát a hotovo.*  
(dívka, 7. třída, příměstská škola)  
*Mamka chodí do práce, tatka taky, a ona ještě dělá jídlo.*  
(chlapec, 7. třída, městská škola)

Je zřejmé, že diskursivně budované rozdíly mezi mužskými i ženskými pracemi se nemusí vždy odrážet v praxi. Děti také vnímají napětí mezi požadavky pracovního a rodinného života, které jsou k jejich rodičům vztahovány, stejně jako svou aktivní roli v těchto situacích, kterou mohou projevit například svým vlastním zapojením se do domácích prací.

*Když naši přijdou třeba pozdě z práce, tak jim to hodně jako pomáhá, když už je jako vyklizená myčka nebo je vysátý nebo je posekaný trávník – oni jsou třeba vystresovaný a nemají dvakrát dobrou náladu, takže je lepší, když je to hotový, než když se to musí třeba dělat o víkend, když jsou ještě vystresovaný, že máme ještě někam jet.*  
(chlapec, 7. třída, příměstská škola)

*Já mám staršího brácha, a když tatka potřebuje pomoci, tak je mu víc k ruce, protože já toho ještě tolik neumím, tak třeba teďka pomáhám doma mamce a bude se to střídat, jakože já půjdu za tatkou do garáže a budu mu pomáhat a brácha se zase bude učit nějaký věci doma.*  
(chlapec, 7. třída, příměstská škola)

V obou výpovědích o aktivním zapojení dětí do práce rodičů je zdůrazněna genderová neutralita: chlapci zde popisují svou pomoc v domácnosti. Druhá výpověď ale zároveň odkazuje k genderově odděleným sférám zodpovědnosti: pomoc matce se tak odehrává „doma“, pomoc otci „v garáži“, tedy v typicky ženském a typicky mužském prostředí.

Z výpovědi dětí o rozdělení rolí je patrné, že se děti školního věku identifikují s genderovou kategorií „muži“, nebo „ženy“, respektive „otcové“ a „matky“, a že chápou a aktivně konstruují kategorie „muž“ a „žena“ jako kategorie opozitní a pevně ohraničené. Ukazuje to na vnímání genderové kategorie jako pevně dané a na osvojení si genderové identity coby identity skupinové, protože kategorie „mužů“ a „žen“

jsou popisovány jako skupiny „my“ a „oni“ a jako skupiny, které spojují stejné zájmy či aktivity – v případě této diskuse činnosti spadající do sféry mužských a ženských kompetencí, které jsou ztotožňovány s ekonomickou produkcí, a zastávání těžkých, nárazových a technických prací v domácnosti v případě mužů a činnostmi spojenými s reprodukcí a rutinními, udržovacími pracemi v případě žen, které jsou zároveň činnostmi s nižším statutem (Bourdieu 2000, Harding 1986).

Jak ukazuje V. Morrow (2006), děti mají tendenci projektivovat stereotypní vidění genderových rozdílů, jsou tedy dobrými reprezentanty řádu panujícího v rámci genderového univerza (Harding 1986), který si osvojují a reprodukují ve všech třech rovinách symbolického univerza – v rovině identifikace genderových dichotomií, rozdělení prací a činností podle genderu i v rovině konstrukce individuální identity.

Odlíšnosti mezi muži a ženami účastníci našich diskusí diskursivně budovali jako neměnné a vyplývající z genů či přirozenosti mužů a žen, reprezentovali je však prostřednictvím zvyků a ustavených vzorců jednání a očekávání, které pozorují ve svém okolí. Ženy jsou v jejich popisu tím, kdo činnosti v domácnosti vykonává rychle a automaticky a je za ně zodpovědný, zatímco pro muže je obvyklý spíše zdrženlivější postoj a jejich zapojení spočívá v jejich dobrovolnosti. Naturalizace genderových rozdílů, tedy jejich vztahování k neměnným fyzickým odlišnostem (jako byl například důraz na kojení v rámci diskuse o péči o děti nebo na křehkost žen v rámci debaty o pracích zastávaných muži a ženami a naopak na „geny“ či silné tělo, co se týče technických schopností a „mužských“ prací), v nich zneviditelňuje vztahy nadvlády a činí je zdánlivě neměnnými (Bourdieu 2000). Do sféry neměnných a geneticky daných je řadí i vnímání „odchylek“ od této normy jako nemoci nebo poruchy, která má být odstraněna (byť procesem „přeučení“) a v žádném případě by neměla být předána dalším generacím.

Dívky a chlapci se ke svému ženství a mužství hlásili různým způsobem: dívky dávaly najevo svou identifikaci s ženskými pracemi a rolemi a také svou převahu nad chlapci v těchto činnostech. Chlapci zdůrazňovali svou identifikaci s mužskými aktivitami a činnostmi a také různými způsoby budovali distanci od činností ženských – tím, že dávali najevo svůj nezájem o ně nebo zdůrazňovali jejich směšnost, nepříjemnost a nižší status. Zdůrazňovali také moc vybrat si míru a okolnosti svého zapojení se do těchto aktivit, stejně jako moc tyto aktivity redefinovat (a o rodičovské dovolené tak například mluvit jako o „dívání se na telku“ či o pracích v domácnosti jako o „nějakém uklízení“) a tím snížit jejich status.

Naopak průnik mužů do ženské sféry činnosti je chlapci i dívkami vnímán jako dobrodružství, ze kterého muž dovede vydobýt to nejlepší a předstihnout v něm ženy, a jako rozšíření jeho sféry schopností a dominance, jak to bylo ukázáno i v jiných kontextech, například u mužů na rodičovské dovolené (Janoušková, Jarkovská 2008) nebo ve feminizovaném povolání (Lišková 2010). Jak ukázal Penn, „muži se nemění, když vstoupí do sféry ženských činností,

svou maskulinitu si berou s sebou“ (Penn 1998: 246 in Foster, Kimmel, Skelton 2001: 6).

Zároveň se naši účastníci výzkumu, a to ve všech třech rovinách symbolického univerza, vymezují vůči tradičnímu uspořádání genderových rolí: zdůrazňují rovnost v povinnostech mužů i žen a svobodu volit si činnosti podle vlastních preferencí, pestrou praxi ve vlastních rodinách a problémy související s tradiční dělbou rolí. Dívky také vyjadřují ambivalenci ve vztahu k reprodukci genderové dělby rolí ve svých budoucích rodinách a chlapci se zmiňují o vlastním zapojení se do genderově nestereotypních činností v domácnosti. Účastníci výzkumu, kteří formulují alternativní postoje k genderové dělbě rolí, jsou obvykle z městské školy, a ovlivňuje je tedy méně tradiční sociální prostředí<sup>13</sup> stejně jako pestřejší škála rodinných uspořádání, než tomu bylo u dětí ze školy příměstské.

### Ideální pra/rodiče

#### **„Máma vaří dobré jídlo, táta mi koupí telefon“<sup>14</sup>**

Jak odhalují některé výzkumy zabývající se pohledem dětí na rodinu (Butler et al. 2005, Punch 2001), součástí každodenních rodinných praktik jsou nejen mezigenerační mocenské vztahy, ale i dětská reflexe rodičovství – výkonu rodičovské role a jejich vlastního přínosu rodinnému životu.

Další technikou, ze které zde vycházíme a která zrcadlí postoje dětí k rolím a povinnostem mužů a žen v rodině, jsou v psaném textu zachycené představy dětí o ideálních členech rodiny (matce, otci, bratrovi, sestře, babičce a dědovi). Při přípravě této techniky jsme se inspirovaly výše uvedeným výzkumem Milkie, Simona a Powella (1997), kteří nechali děti na téma „nejlepší máma/táta“ psát eseje. V našem výzkumu jsme děti požádaly, aby do připravených „formulářů“ doplnily, jak si ideální členy rodiny představují – jací jsou, jaké mají vlastnosti, jak vypadají. Nešlo o psaní esejů, ale pouze o stručné doplnění naznačených vět, většinou prostřednictvím přídavných jmen nebo kratších vět (podle volby samotných dětí). U mladších dětí jsme místo označení „ideální“ použily v druhém kole sběru dat (v městské škole) slovo „nejlepší“, protože se zdálo, že děti mu rozumí lépe. Nicméně většina dětí (mladších i starších) většinou vycházela z toho, jací jsou/nejsou jejich vlastní rodiče/sourozenci/prarodiče, než že by popisovaly zcela imaginární – ideální členy rodiny. Tato technika proto opět odráží situaci rodin, ze kterých děti pocházejí, a představy o členech rodiny vycházejí z vlastní, bezprostřední zkušenosti dětí. V následující analýze vynecháváme popis ideálních sourozenců, protože se ukázalo, že dětské výpovědi v tomto směru nevykazují žádné výraznější odlišnosti na základě genderu, a dané vlastnosti natolik vycházejí ze subjektivních zkušeností jednotlivých dětí, že je obtížné je bez další diskuse s dětmi nějak analyticky uchopit.

Pokud se zaměříme na výpovědi mladších dětí, popisy ideálních rodičů se příliš neliší z pozic dívek a chlapců – obě skupiny očekávají od rodičů podobné chování/vlastnosti. Podobně jako ve výzkumu M. Bocana, H. Maříkové a A. Spálenského (2011) očekávají děti od obou rodičů, že budou

především hodní. Pro některé děti bylo příliš náročné nebo neměly zájem vymýšlet cokoli jiného, takže vlastnost „hodný/hodná“ se často vyskytovala i v popisech ostatních členů rodiny. Tato vlastnost je natolik obecná, že na první pohled je těžké usuzovat, co si pod ní děti představují. Někdy se však váže k ostatním uvedeným vlastnostem a lze odvodit, že hodný rodič je především ten, který netrestá, vyhoví dětem, má je rád, dovolí jim dělat, co chtějí (vždy však v rámci určitých mezí), tráví s nimi čas, je zároveň i chytrý.

V popisech ideální maminky se jednoznačně více vyskytují vlastnosti, které lze spojit s pečovatelstvím (stará se, slouží, léčí), s tradičně vymezenou rolí ženy v domácnosti (vaří, je pracovitá, dělá domácí pořádek, uklízí) a při výchově dětí (dovoluje, občas se zlobí, netrestá). V popisech ideální mámy se také, i když spíše ojediněle, objevilo slovo „hezká“ a jednou sousloví „měla by se usmívat“. Fyzický popis ideálního otce naopak ve výpovědích dětí zcela chyběl. Na rozdíl od matky není otec vnímán jako estetický objekt.

Ideální otec je oproti matce mnohem více spojován s aktivitami vykonávanými mimo domácnost a s určitou „akčností“ („umí dobře hrát tenis, jezdí na kole, střílí se mnou ze vzduchovky, vezme nás na pořádný výlet, umí hrát fotbal, je hodně rychlý“). Otec je v představách dětí více spojován s volnočasovými aktivitami, do kterých děti zapojuje, matka s každodenní péčí o domácí prostor, ale také s obecněji vyjádřenou starostí o blaho dětí. Děti v podobné míře od obou rodičů očekávají, že jim budou kupovat, co si přejí. Více materiálních věcí ale přece jen očekávají od otce („koupí mi telefon, dává mi kapesné, kupuje hračky, mobil, vezme nás na Krétu“). Otec také více než matka zajišťuje obecnější materiální a finanční blaho rodiny („má barák, zajistí, abych měla svůj pokoj, vydělává peníze, je pracovitý“). V rovině rodičovského vzoru nebo výchovy dětí je otec tím, kdo je „spravedlivý, přísný, nekřičí na děti, neřve, je drsný, umí pobavit“. Obecněji lze říct, že při popisu otce využívali třetáci mnohem širší a pestřejší paletu vlastností, u matky si častěji vystačili se slovy „hodná“, „má mě ráda“, „moje“, „nejhodnější“ apod. Opět jsou zde patrné paralely s výzkumem Milkie, Simona a Powella (1997): ideální máma je ta, která naplňuje několik základních vlastností (je hodná, stará se, má děti ráda), naopak ideální otec je něčím specifický – vyniká v nějaké činnosti, umožňuje dětem participaci na nevšední aktivitě. I od otce sice děti očekávají, že je hodný a má děti především rád, ale zdá se, že otcovský ideál musí být naplněn i prostřednictvím jiných vlastností.

Na stejné rozložení rolí ve své bývalé rodině vzpomínaly v kvalitativní sondě Š. Pfeiferové (2009) ženy samoživitelky. Své partnerské soužití vylíčily jako situaci, kdy muž vykonával ‚kvalifikované‘ rodičovské úkony, jakými jsou učení, sport, výlety či hra a nerutinní domácí práce (drobné příležitostné opravy), a ženy naopak zastávaly pravidelné činnosti týkající se starosti o domácnost a péče o členy rodiny (hygienu, zdraví, odívání), včetně základní výchovy dětí.

Jak připomíná Pierre Bourdieu (2000), s ženami – matkami jsou spojovány činnosti soukromé, skryté, neviditel-

né, jednotvárné nebo také potupné a špinavé (jak ukazuje předchozí analytická část). Mužské činnosti v rodině se naopak vyznačují krátkostí, nebezpečností a spektakulárností přerušující běžný chod života.

V případě sedmých tříd se již přece jen o něco více liší výpovědi o ideálním otci a matce na základě pohlaví. Je patrné, že dívky některé záležitosti řeší spíše s matkami („*měla by chápat, co si myslím; měla by mě nechat oblíkat si, co chci*“) a chlapci naopak s otci („*vozí mě na tréninky, naučí syna chovat se k ostatním, ovládat nářadí a pracovat s lidmi tak, aby to bylo výhodné a spravedlivé vůči ostatním*“). Chlapci od otců očekávají takové vlastnosti, jako je tvrdost, důstojnost, pracovitost, dívky na otcích oceňují, když pomáhají dětem a matkám, když je nebijí, nehádají se, nekřičí, nemění názory, starají se o rodinu. Dívky si také na otci i matce váží, pokud jsou kamarádští, což je vlastnost, která se u třetáček vůbec nevyskytovala, a je možné ji spojovat s posunem věku a kvalitativní změnou vztahu rodičů a dětí. Stereotypní vlastnosti spojené s ženskou rolí v rodině očekávají od matky tentokrát zejména chlapci (vaří, uklízí, starostlivá, stará se, slouží, vaří, co dítěti chutná). Přestože i dívky se zmiňují v případě matky o vlastnostech spojených s pečovatelstvím, zároveň se zdá, že od ní očekávají bližší, rovnoprávnější, přátelštější vztah než pouze vztah setrvávající v rovině matka – pečovatelka, dítě – příjemce péče. U chlapců naopak k podobnému posunu dochází ve vztahu k otci. V popisech sedmáků se také pravděpodobně odrážejí zvyšující se konflikty s rodiči v období puberty, protože na rozdíl od mladších dětí často uvádějí, jací by rodiče být neměli („*nemlátit, neřvat kvůli každé hlouposti, nedávat domácí vězení, nevinít za všechno mě, nezlobí se, nehádá se, nekecá do mých věcí*“). Pokud předpokládáme, že uváděné vlastnosti mohou odrážet konflikty v rodině, pak především mezi dívkami a oběma rodiči než mezi chlapci a rodiči, protože chlapci připomínali podobné vlastnosti rodičů podstatně méně často.

Sedmáci také od obou rodičů očekávají, že budou bohatí, nicméně stejně jako v případě mladších dětí, s otcem spojují finanční zajištění rodiny a dětí více než s matkou („*dává kapsné, vydělává peníze, máma vydělává minimálně 17 000 – otec vydělává minimálně 60 000*“).

Popisy prarodičů vykazují velmi stereotypní a předvídatelný obraz babičky/dědečka. V případě obou skupin dětí je babička ta, která zajišťuje speciální jídlo pro děti (peče buchty, sladkosti, dorty, svíčkovou, palačinky) nebo má znalost typicky ženských dovedností (naučí mě vařit, šít), děda zase zajišťuje speciální formy zábavy (umí spravovat hodiny, chová andulky, umí tábořit, jezdí na chatu a přenocujeme tam s kocourem, umí rybařit) nebo je pro děti vzorem na základě svých minulých zkušeností (za mlada byl postrach ulice, byl starosta). Prarodiče představují pro děti také přísun peněz a nejrůznějších darů a z tohoto důvodu se od nich očekává, že budou bohatí. Starší děti v souvislosti s prarodiči připomínají obecnější vlastnosti a je patrné, že ne vždy vnímají prarodiče zcela pozitivně, protože některé vlastnosti jsou vymezeny na základě toho, jaký by prarodič

dič – především však babička – být neměl („*neřve, nemá za každou cenu pravdu, nestěžuje si, nebrblá*“). Při popisech prarodičů se také objevují odkazy na jejich fyzické stáří, nemoci nebo na strach dětí z jejich blízké smrti („*babička je nesmrtečná, zdravá, děda má vlasy, nepije, nekouří, zhubne*“).

Pokud shrneme výsledky analýzy této techniky, vidíme, že děti očekávají od rodičů i prarodičů velmi tradiční naplnění rolí v rodině a ve vztahu k nim a že tato očekávání jsou výrazně genderově strukturována. J. Bierzová (2006) připomíná, že ačkoliv jsou ženy často nespokojeny se svou rolí „strážkyně rodinného krbu“ a ocenily by větší zapojení partnerů do činností spojených s domácností, zároveň s jejich pomocí příliš nepočítají, protože ženská zodpovědnost za sféru rodiny je v jejich mysli a potažmo v celé společnosti hluboce zakořeněna. Očekávání „tradičních“ rolí rodičů ze strany dětí a z toho vyplývající ocenění matky a otce jako „té správné“/„toho správného“ může být pro muže a ženy další výraznou motivací, proč ve svých rodinách toto rozložení rolí příliš neměnit. Jak také hypoteticky uvažují A. M. Milkie, W. R. Simon a B. Powell (1997), je možné, že matčina každodenní, dlouhodobá péče zajišťující základní potřeby dětí ustavuje i do budoucna těsnější a trvalejší vztah mezi ní a dětmi. Z tohoto pohledu a z hlediska dlouhodobé perspektivy není pro ženy žádoucí se práce v rodině vzdávat, ale vnímat ji jako smysluplnou činnost zahrnující odměnu v podobě blízkého vztahu se svými dětmi.

### Závěr

Nové teoretické paradigma v sociálních vědách přistupuje k dětem ne jako k bytostem chráněným před světem dospělých a žijícím mimo něj, ale jako k pevné součásti světa, sociálních vztahů a kulturních norem, které je obklopují a které jsou také coby aktéři schopny reflektovat, ovlivňovat a zaujímat k nim kritický postoj. Kolektivní vytváření vrstevnických světů a dětských kultur vzniká ve snaze dávat smysl dospělému světu, ve kterém děti žijí (Corsaro 2005).

Výzkum, jehož část jsme zde prezentovaly, si kladl za cíl ukázat, jakým způsobem probíhající změny ve sféře rodiny a blízkých vztahů vnímají nejmladší členové rodin – děti. Rodina je prvotním místem dětské socializace a také prostorem, kde se děti učí chápat genderový řád světa a vytvářet vlastní genderové identity. Specificky nás proto zajímalo, jak se změny zasahující genderové role v rodině odrážejí ve vnímání dětí, jak děti hodnotí tyto změny a v jejich kontextu budují vlastní genderové identity.

Výzkum ukázal, že děti jsou svědky i aktéry různých rodinných situací a konfliktů týkajících se dělby práce v rodině a jsou si vědomy její asymetrie a nespokojenosti jednotlivých členů domácnosti s vlastními rolmi. Navzdory vědomí konfliktů a problémů, které nerovnoměrné rozložení rolí v rodině může přinášet (například v podobě přetížení matky vyplývající z kombinace povinností ve veřejné i soukromé sféře), zaujímaly děti většinou postoje podporující tradiční dělbu rolí. Odkazovaly přitom k jednání většiny, k „přirozenosti“ rolí (vrozeným fyzickým atributům odlišujícím muže

a ženy) a ke specifickým a nezaměnitelným přínosům mužů a žen coby otců a matek do rodinného života. Svoji představu o genderových rolích popisovaly prostřednictvím své vlastní zkušenosti, prostřednictvím toho, co kdo v jejich rodině či jinde většinou dělá a s kým si tedy danou aktivitu spojují. I přes rétorické zdůraznění rovnosti mužů a žen a svobody volit si svou roli a způsob zapojení se do prací v domácnosti, která zaznívala většinou na začátku diskusí, se pomocí argumentů o obvyklosti či neobvyklosti daných uspořádání či popisu konkrétní podoby dělby rolí a přístupu k placené a neplacené práci v rodinách dětští účastníci výzkumu obvykle dostali k potvrzení genderových stereotypů. V době, kdy je pracovní trh výrazně genderově segregovaný a výkon prací v domácnosti asymetrický, se děti skutečně příliš nedostávají do situací, které by tento pohled mohly narušit – tím, co kolem sebe vidí, jsou převážně ženy zastávající ženské práce (včetně prací v domácnosti a ženských pozic na pracovním trhu) a muže zastávající mužské práce (v práci i rodině).

Kromě postojů dětí bylo zajímavé v diskusích sledovat i to, jakým způsobem se dívky a chlapci prezentují coby příslušníci genderové kategorie. Tato prezentace se zdála být důraznější u chlapců, kteří projevovali radikálnější názory a dávali najevo svou moc a převahu nad dívkami, ať už se jednalo o převahu v typicky „chlapeckých“ kompetencích, nebo moc nad tím vybrat si, co budou a co nebudou v budoucnosti dělat a jak své případné angažmá ve sféře, která je ženská, pojmu. Zatímco ženskost je budována spíše prostřednictvím mlčení či pasivity, mužnost je třeba budovat a demonstrovat jinými způsoby, jako je důraz na rozhodnost, dominanci, radikálnost a především distanci od čehokoli ženského atd. (Bourdieu 2000, v prostředí české školy viz Jarkovská 2010). Samotné očekávání permanentního dokazování vlastní mužnosti je součástí maskulinity (Bourdieu 2000). Dívky naopak projevovaly větší ambivalenci ve svých postojích a svou převahu ve sféře rodiny demonstrovaly prostřednictvím odsuzování mužů jako nepraktických a neschopných ve věcech týkajících se péče a domácích prací. Tato sféra však nevystupovala v diskusích jako stejně hodnotná se sférou mužských činností, a dívky proto z diskuse s chlapci příliš nezískaly (podobně jako ženy příliš nezískávají ze soupeření s muži na pracovním trhu, kde sice mohou v některých oborech dominovat, ale jedná se v převážné většině o špatně hodnocené pozice spojované s femininními charakteristikami, jako je například pečovatelská, výchova a vzdělávání malých dětí). Z jiných výpovědí dívek je také patrné, že spíše než o vlastní volbu dominovat ve sféře domácnosti jde o akceptaci něčeho, co je předem dané (jako se za předem dané považuje to, že ženy se pro určité práce „víc hodí“), a že vnímají svou malou moc nad danou situací: i přes popis nespravedlnosti v uspořádání prací v domácnosti v neprospěch žen považovaly za jedinou obranu stížnosti či „nadávání“, chování opět stereotypně spojované s ženským genderem. Do obtížné situace by se ale dostala nejen dívka, která by dala najevo svůj odpor k tomu, co se od žen očekává (jak si můžeme všimnout například na mediální prezentaci bezdětných žen coby sobeckých či kariéristek), ale ve stejné míře i chlapec,

když by se přihlásil ke svému zájmu o „ženské“ činnosti (aniž by byly nějakým způsobem „maskulinně“ předefinovány, jako je vaření z nutnosti či vaření na úrovni „specialit“, nebo péče o dítě jako „dívání se na telku“). Ukazuje to na vliv dominantní formy maskulinity, která je definována jako opak femininity a která vylučuje nejen ženy, ale i muže, kteří jejím nárokům neodpovídají (Bourdieu 2000, Martino, Meyenn 2001).

Obě výzkumné techniky, ze kterých jsme vycházely, ukázaly také důraz, který děti kladou na tu dimenzi vztahů mezi rodiči a prarodiči, která zahrnuje učení a předávání (často konkrétně definovaných) dovedností a zkušeností, které jsou rovněž rámovány genderově, v návaznosti na tradiční role mužů a žen. Je zřejmé, že možnost naučit se něčemu, mj. tomu, co umí muž a co žena, je součástí očekávání dětí vůči starším členům rodiny a že rodiče a prarodiče se pro mladší i starší děti často stávají vzorem.

Postoje dětí k dělbě genderových rolí a způsoby jejich konstruování, zachycené naším výzkumem, mohou být ovlivněny prostředím, ve kterém byla data sbírána. Prostředí školy posiluje genderové normy a upevňuje různé typy nerovností, včetně genderové<sup>15</sup>. Sociální kontext ovlivňuje dětské odpovědi a výzkum realizovaný v jiném prostředí by mohl přinést více prostoru pro hlasy, které se s většinovými neshodují. Kromě toho více než polovina dětí účastnících se výzkumu žila v situaci (nebo si ji pamatovala), kdy jejich matka zůstávala doma s mladším sourozencem, zatímco otec byl výhradním živitelem rodiny. Intenzivnější kontakt a lepší vztah s matkou, stejně jako v diskusích naznačený problematický vztah k otci u některých dětí, podpořil představu o výhradní a nenahraditelné úloze ženy-matky coby pečovatelky a hospodyně. Také výčet vlastností ideálních rodičů ukazuje na odlišná očekávání, která děti mají ve vztahu k matkám a otcům. Odpovídá to vzorci převládajícímu v českých domácnostech, kdy je k ženské pečovatelské roli automaticky připojena také práce v domácnosti, nákupy a obecně zabezpečování chodu rodiny (Bierzová 2006, Pfeiferová 2009).

Výzkum s dětmi a analýza dětských výpovědí a artefaktů přináší řadu dilemat a otázek souvisejících nejen s etickou dimenzí výzkumu, ale i s tím, jakým způsobem nejlépe zachytit dětské zkušenosti a názory. Ve výzkumech dětí lze, stejně jako ve výzkumech dospělých, očekávat, že odpovědi budou ovlivněny efektem sociální žádoucnosti, že se výzkumník dozví především to, co účastníci výzkumu předpokládají za vhodné a dostatečně reprezentující dominantní hodnoty či ideály týkající se rodičovství nebo genderových rolí (Milkie, Simon, Powell 1997). Přestože se ve společnosti mění pohled na dětství a je stále častěji zdůrazňována individualita každého dítěte a jeho schopnost reflektovat originálním způsobem vlastní život a zkušenosti, zároveň děti zůstávají (především prostřednictvím instituce rodiny a školy) pod dohledem dospělých autorit, které usměrňují dětské osobnosti a vůči nimž děti korigují vlastní postoje a názory.

© Lenka Slepíková, Michaela Kvapilová Bartošová, 2013

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha 2013

## Literatura

- Bartáková, H. 2008. *Cesta zpátky. Návrat žen po rodičovské dovolené na trh práce v České republice*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- Bartáková, H., Kulhavý, V. 2007. *Rodina a zaměstnání II. Mladé rodiny*. Praha: VÚPSV.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. 1995. *The Normal Chaos of Love*. Cambridge, Oxford: Polity Press.
- Bierzová, J. 2006. „Rozdělení domácích prací v rodinách s dětmi.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 7, č. 1: 19–26.
- Bocan, M., Maříková, H., Spálenský, A. 2011. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT.
- Borland, M., Laybourn, A., Hill, M., Brown, J. 1999. *Middle Childhood. The Perspectives of Children and Parents*. London: Jessica Kingsley.
- Bourdieu, P. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Butler, I., Robinson, M., Scanlan, M. 2005. *Children and Decision Making*. London/York: NCB/JRF.
- Collins, C., Batten, M., Ainley, J., Getty, C. 1996. *Gender and School Education*. Canberra: Australian Council for Educational Research.
- Connolly, P. 2000. „Racism and young girls' peer-group relations: the experiences of south Asian girls.“ *Sociology*, Vol. 34, No. 3: 499–519.
- Corsaro, A. W. 2005. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Eder, D., Fingerson, L. 2002. „Interviewing Children and Adolescents.“ Pp. 181–203 in Gubrium, J. F., Holstein, J. A. (eds.). *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Ettlerová, S. 2007. *Rodina a zaměstnání I. Svobodní jedinci*. Praha: VÚPSV.
- Foster, V., Kimmel, M., Skelton, C. 2001. „What about the boys? An overview of the debates.“ Pp. 1–23 in Martino, W, Meyenn, B. (eds.). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- France, A., Bendelow, G., Williams, S. 2000. „A „Risky“ Business: Researching the Health Beliefs of Children and Young People.“ Pp. 150–162 in Lewis, A., Lindsay, G. (eds.). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Gaunt, R. 2008. „Maternal Gatekeeping: Antecedents and Consequences.“ *Journal of Family Issues*, Vol. 29, No. 3: 373–395.
- Gilligan, J. 1997. *Violence*. New York, NY: Vintage.
- Goodwin, M. H. 2006. *The Hidden Life of Girls*. London: Blackwell.
- Greene, S., Hogan, D. 2005. *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London: Sage.
- Harding, S. G. 1986. *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Heath, S., Charles, V., Crow, G., Wiles, R. 2007. „Informed consent, gatekeepers and gobetweens: negotiating consent in child- and youth-oriented institutions.“ *British Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 3: 403–417.
- James, A. 1994. *Childhood Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A., James, A. 2008. *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage Publications.
- Janoušková, K., Jarkovská, L. 2008. „Otec v domácnosti: sebereflexe a reakce okolí.“ *IVRIS Working Papers*. Brno: FSS MU.
- Jarkovská, L. 2009. „Školní třída pod genderovou lupou.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, Vol. 45, No. 4: 727–752.
- Jarkovská, L. 2010. *Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy: Etnografický výzkum*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Šmídová, I. 2010. *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: SLON.
- Jarkovská, L., Smetáčková, I. 2006. „Škola jako genderovaný prostor.“ Pp. 14–19 in Smetáčková, I. (ed.). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Kitzinger, J. 1994. „The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants.“ *Sociology of Health & Illness*, Vol. 16, No. 1: 103–121.
- Kuchařová, V., Höhne, S., Svobodová, K., Šťastná, A., Žáčková, L. 2010. *Rodina a zaměstnání s ohledem na rodinný cyklus*. Praha: VÚPSV.
- Lacinová, L., Macek, P. (eds.). 2006. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
- Lareau, A., Weininger, B. E. 2008. „Time, Work and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities.“ *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 3: 419–454.
- Lišková, K. 2010. „Řidička autobusu a zdravotní bratr: Prolamování genderových bariér ve sféře placené práce.“ In: Jarkovská, L., Lišková, K., Šmídová, I. (eds.). *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha; Brno: SLON; Masarykova univerzita.
- Martino, W, Meyenn, B. 2001. *What about the boys?: issues of masculinity in schools*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Michalčáková, R. 2007. *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal.
- Milkie, A. M., Simon, W. R., Powell, B. 1997. „Through the Eyes of Children: Youths' Perceptions and Evaluations of Maternal and Paternal Roles.“ *Social Psychology Quarterly*, Vol. 60, No. 3: 218–237.
- Morrow, V. 1999. „If you were a teacher it would be harder to talk to you: reflections on qualitative research with children in school.“ *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 1, No. 4: 297–313.
- Morrow, V. 2006. „Understanding Gender Differences in Context.“ *Children & Society*, Vol. 20, No. 2: 92–104.

- Možný, I., Pakosta, P., Přidalová, M. 2008. *Declining fertility in Europe and What parenthood means to the Czechs*. Brno: Masaryk University Press.
- Nesbitt, E. 2000. „Researching 8-13 Year Olds' Perspectives on their Experience of Religion“ In Lewis, A., Lindsay, G. (eds.). *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Nešporová, O. 2005. *Harmonizace rodiny a zaměstnání. Rodiny s otci na rodičovské dovolené*. Praha: VÚPSV.
- Nosál, I. 2002. „České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskursy a reprezentace.“ *Sociální studia*, roč. 0, č. 8: 53–75.
- Nosál, I. 2003. „Diskursy a reprezentace dětství ve věku nejistoty.“ Pp. 177–188 in Mareš, P., Potočný, T. *Modernizace a česká rodina*. I. Brno: Barrister @ Principal.
- Paechter, C. F. 2007. *Being boys, being girls: learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Penn, H. 1998. *Summary: men as workers in services for young children. Men as Workers in Services for Young Children: Issues of a Mixed Gender Workforce*. Bedford Way Papers. London: Institute of Education, University of London.
- Pfeiferová, Š. 2009. „Nemožné soužití aneb Proč se rodiče rozcházejí. Pohled matek samoživitelek.“ *Sociální studia*, roč. 6, č. 4: 93–111.
- Plaňava, I., Pilát, M. 2002. *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Brno: Barrister & Principal.
- Punch, S. 2001. „Negotiating Autonomy: Childhood in Rural Bolivia.“ Pp. 23–36 in Alanen, L., Mayall, B. (eds.). *Conceptualizing Child – Adult Relations*. London: Falmer.
- Rabušic, L., Hamanová, L. 2009. *Hodnoty a postoje v ČR 1991–2008 (pramenná publikace European Values Study)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Renold, E. 2004. *Girls, boys and junior sexualities: Exploring childrens' gender and sexual relations in the primary school*. New York: Routledge.
- Sinno, M. S., Killen, M. 2009. „Moms at Work and Dads at Home: Children's Evaluations of Parental Roles.“ *Applied Developmental Science*, Vol. 13, No. 1: 16–29.
- Smékal, V., Lacinová, L., Kukla, L. (eds.). 2004. *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister and Principal.
- Smetáčková, I. (ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Interní výzkumná zpráva*. Praha: SOÚ AV ČR.
- Smetáčková, I. 2010. „Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti.“ *Studia pedagogica*, roč. 15, č. 1: 107–124.
- Šlechtová, H. 2007. *Pozice a role dítěte v rodinné socializaci*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Paris: Université Paris Descartes.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play*. Brunswick: Rutgers University Press.
- Václavíková Helšusová, L. 2007. „Co se učí dívky a chlapci?“ Pp. 19–22 in *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.
- Poznámky**
- 1** Tato studie vznikla s podporou Grantové agentury České republiky – výzkumný projekt „Rodina pohledem dětí“ (GAP404/11/1033).
- 2** Výzkum „Hodnota dítěte“, realizovaný roku 2006, ukazuje, že rodičovství a manželství jsou českými ženami a muži hodnoceny jako nejdůležitější cíle v životě (Možný, Pakosta, Přidalová 2008). Podle Evropského výzkumu hodnot si dále 91 % mužů a 90 % žen myslí, že oba manželé by měli přispívat do společného příjmu domácnosti a 84 % mužů a 91 % žen se domnívá, že muži by měli mít stejnou zodpovědnost za děti a domácnost jako ženy (Rabušic, Hamanová 2009). Sféru práce a rodiny považuje za významnou pro svůj život stejné procento mužů a žen: 83 % mužů a 82 % žen označilo práci ve svém životě za „velmi důležitou“ nebo „dosti důležitou“, 96 % mužů a 98 % žen se vyslovilo stejně v případech rodiny.
- 3** Významným výzkumem v této oblasti je ELSPAC (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood), společný projekt výzkumníků v oblasti zdravotnictví a psychologie, který probíhá již téměř 21 let a v rámci kterého vyšla již řada různých publikací, včetně monografií (např. Michalčáková 2007, Lacinová, Macek 2006, Smékal, Lacinová, Kukla 2004, Plaňava, Pilát 2002).
- 4** Absence potřeby formální identifikace s konkrétní koncepcí dětství nebo chybějící přihlášení se k jasně definovanému přístupu k dítěti jako specifickému aktérovi nesvědčí tolik o samotné výzkumnické praxi, jako spíše o nedostatku teoretických studií a teoretické debaty o dětství, které by na tuto potřebu poukázaly. Mnozí výzkumníci, aniž by měli potřebu explicitně se hlásit k novým přístupům k dětem, naplňují pravidla výzkumu, která z těchto nových koncepcí vyplývají (například důraz na specifický etický rozměr výzkumu s dětmi).
- 5** Projekt EDUMIGROM (Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe) zkoumá podmínky, za nichž se významná část mládeže pocházející z romského prostředí a z prostředí imigrantů dostává v zúčastněných zemích do rozdílného postavení – v ohledu školních výsledků, pozice mezi spolužáky a dalších životních vyhlídek – ve srovnání s většinou svých vrstevníků pocházející z majoritní domácí populace. Projekt má za cíl identifikovat podmínky, za nichž jednotlivé faktory napomáhají nebo naopak znesnadňují integraci uvedených kategorií mládeže do vzdělávacího systému.
- 6** Výzkum je podpořený Grantovou agenturou České republiky a výzkumný tým tvoří socioložky působící na Fakultě sociálních studií v Brně: Lenka Slepíčková, Michaela Kvapilová Bartošová, Beatrice Chromková Manea a Kateřina Dvořáková.
- 7** Chlapec, 3. třída, městská škola.
- 8** Jak nás upozornila anonymní recenzentka, chůva či pomocnice sice není obvyklá v českých domácnostech, ale je častou postavou v zahraničních filmech. Právě to mohlo zapříčinit časté zmínky o chůvě nebo „služce“ jako řešení problematické situace v domácnosti.

**9** Údaje uvedené uvnitř citací v závorkách jsou doplněné o poznámky výzkumníků.

**10** Chlapec, 7. třída, příměstská škola.

**11** Jeden z chlapců ze 3. třídy městské školy například uvedl, že by si přál, aby byl na rodičovské dovolené s mladším sourozencem otec a matka chodila do práce, protože její práce ve školství by jí umožnila být doma brzy, což neplatí o otci, který podniká.

**12** Když jsme s dětmi vedly hypotetickou debatu o uspořádání rolí v jejich budoucí rodině, k různým alternativám (například, kdy se muž stará o dítě a žena pracuje) se přikláněl pouze malý počet dětí. Většinou šlo o chlapce, dívky naopak dávaly najevo neochotu vzdát se své budoucí pečovatelské role.

**13** Uvedené „tradiční“ sociální prostředí, které spojujeme s dětmi z příměstské školy, není mechanickým odkazem k venkovu. Účastníci našeho výzkumu z příměstské školy žili nejčastěji ve dvou typech domácností – v tradičním venkovském domě, často společně s dalšími příbuznými (prarodiči či neprovdaným sourozencem matky či otce), případně v rámci nukleární rodiny v satelitním domku, tedy v ekonomicky a vzdělanostně dobře situovaných domácnostech. Jednalo se ale přitom obvykle o rodiny s malým dítětem (dětmi), kdy matka zůstává v domácnosti a zastává většinu domácích prací, zatímco otec je vytižen ekonomickou aktivitou, za kterou dojíždí do většího města a kterou zajišťuje

příjem nutný k udržení tohoto typu bydlení. I zde tedy dochází k reprodukci tradičního genderového uspořádání rolí.

**14** Chlapec, 3. třída, příměstská škola.

**15** Například prostřednictvím obsahů učebnic (Václavíková Helšusová 2007), fyzické organizace prostoru, odlišné zkušenosti chlapců a dívek se vzdělávacím procesem apod. (více např. Thorne 1993 nebo u nás Jarkovská 2010, Smetáčková 2005).

*Mgr. Lenka Slepíčková, Ph.D., pracuje v Ústavu populačních studií při Fakultě sociálních studií MU v Brně. Zabývá se sociologií rodiny (konkrétně dětskou perspektivou týkající se rodinných a partnerských vztahů nebo situací nedobrovolně bezdětných) a sociologií medicíny (novými reprodukčními technologiemi a medicínskou profesí). Korespondenci zasílejte na adresu: lenka.slepickova@gmail.com.*

*Mgr. Michaela Kvapilová Bartošová, Ph.D., je zaměstnaná jako výzkumná pracovnice v Ústavu populačních studií při Fakultě sociálních studií MU v Brně. K jejím odborným zájmům v oblasti sociologie rodiny patří problematika mateřské tranzice, bezdětnosti a singles. Zabývá se také sociologií dětství, konkrétně dětským pohledem na rodinu a partnerské vztahy. Korespondenci zasílejte na adresu: bartosov@fss.muni.cz.*



**Habermas, Jürgen. 2013. *K ustavení Evropy.***

**Praha: Nakladatelství Filosofia, ediční řada *Filosofie a sociální vědy.***

**Přeložila Alena Bakešová.**

Texty Jürgena Habermase již dlouhá desetiletí významným způsobem ovlivňují nejen sociologické, filosofické či politologické analýzy, ale také veřejné diskuse v Evropě, USA a dalších regionech světa. Ve své knize o krizi v Evropě Habermas na jedné straně poukazuje na různé nedostatky současné podoby evropské integrace, na straně druhé však nepatří k euroskeptikům a považuje za nutné zdůraznit, že Evropská unie je důležitá, protože současné transnacionální a globální problémy už nelze řešit pouze v rovině národních států. Důkládá, že je třeba projekt evropské integrace více rozvíjet a kosmopolitně jej orientovat.

Habermasova kniha vyvolala velké diskuse již v mnoha zemích. Po německém vydání nyní vychází nejen v češtině, ale také v angličtině, čínštině, španělštině, portugalské, ruštině, francouzštině, japonštině a dalších jazycích, v našem blízkém okolí ve slovenštině, polštině a maďarštině. České vydání kromě překladu obsahuje přidanou hodnotu v tom, že zahrnuje deset komentářů od českých sociologických a filosofických osobností, které nabízejí místní pohledy na evropskou integraci.