

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií

Bc. Lenka Vrbová

Genderově citlivé rodičovství

Diplomová práce

Vedoucí práce: **PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.**

Praha 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem. Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. června 2012

Lenka Vrbová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za velkou trpělivost a podnětné vedení. Dále bych ráda poděkovala participujícím výzkumu za jejich ochotu uskutečnit tento výzkum, svým blízkým za podporu a všem, kteří stále hledají cesty, jak být svobodní_é.

OBSAH:

ABSTRAKT	6
1. ÚVOD	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1. Rámec práce - moje teoretická pozice	10
2.2. Teorie socializace	12
2.2.1. Psychoanalytické teorie	13
2.2.2. Kognitivně vývojové teorie	14
2.2.3. Teorie sociálního učení	16
2.2.4. Teorie genderového schématu	17
2.2.5. Kritika socializačních teorií	19
2.3. Rodina	22
2.3.1. Rodina jako instituce	22
2.3.2. Rodina jako každodenní prostor pro socializaci	25
2.4. Možnosti genderově citlivé výchovy	30
3. ANALYTICKÁ ČÁST	35
3.1. Metodologie	35
3.1.1. Metodologická východiska	35
3.1.2. Cesta k tématu a jeho uchopení	36
3.1.3. Cesta k participantkám a participantům výzkumu a design výzkumu	38
3.1.4. Analýza dat	40
3.2. Medailonky	41
3.2.1. Jan, Linda, Jakub, Filip, Petr	41
3.2.2. Berenika, Saša, Nina	49
3.2.3. Jana, Apolena, Matěj	55
3.2.4. Hana, Tomáš, Robin, Radek	61
3.3. Analýza rozhovorů	68
3.3.1. Rámec a pojmání genderově citlivé výchovy	68
3.3.1.1. Pojetí genderově citlivé výchovy	68
3.3.1.2. Výhody a nevýhody genderově citlivé výchovy	71
3.3.1.3. Pojetí genderu	73
3.3.2. Praxe výchovy	74
3.3.2.1. Výchovné strategie a praktiky	74
3.3.2.2. Rozdílnost genderově citlivého přístupu u chlapců a dívek	77
3.3.3. Uspořádání rodiny jako pole pro genderově citlivou výchovu	80

3.3.4. Vyjednávání s okolím.....	83
3.4. Shrnutí.....	89
4. ZÁVĚR	92
LITERATURA.....	94
PŘÍLOHY	99

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje tématu genderově citlivého rodičovství, tedy rodičům, kteří se rozhodli svoje děti vychovávat genderově citlivě. V teoretické části představuje teorie genderové socializace a nabývání genderové identity, dále pak socializaci v rodině a v součinnosti s ní jednotlivé socializační činitele. Na tato témata se snaží pohlížet skrz možnosti genderově citlivé výchovy. Práce se také věnuje dosavadním přístupům a výzkumům ohledně genderově citlivé výchovy. Výzkum diplomové práce je založen na kvalitativní analýze rozhovorů s rodiči, kteří se snaží řešit genderově citlivý přístup ve výchově. Analýza zjišťuje, jak tyto rodiče chápou genderově citlivou výchovu, jak ji naplňují, jaké strategie vytvářejí, do jakých situacích se v souvislosti s ní dostávají a na jaké překážky narážejí. Cílem práce je zprostředkovat žitou zkušenost lidí, kteří se pokoušejí své děti vychovávat genderově citlivě, a přispět tak k možnostem, jak umožnit dětem svobodnější vývoj.

Klíčová slova: gender, výchova, genderová citlivost, socializace, genderová identita, rodičovství, feminismus

This thesis follows an issue of gender sensitive parentage. In particular to parents who decided to educate their kids gender sensitively. In the first part it introduces theories of gender socialization and acquiring of gender identity. Further it introduces socialization in family and, in relation it, several social factors. It tries to approach this issue through gender sensitive education. This thesis also takes a deep look to existing approaches and researches of gender sensitive education. The research part of the thesis is based on qualitative analysis of interviews with parents who are trying to educate gender sensitively. This analysis detects how these parents comprehend gender sensitive education, how they make it work, what strategies they bring up, to what situations they get while following this education program and what obstacles they face up. The goal of this dissertation is to transmit the living experience of people who try to educate their children gender sensitively and contribute the development of possibilities allowing free progression to their kids.

Keywords: gender, education, gender sensitivity, socialization, gender identity,

parenting, feminism

1. ÚVOD

Mnoho diskusí nad tím, jak bojovat s genderovými omezeními a předsudky v naší společnosti, často končí u potřeby genderově citlivého přístupu k dětem. Genderový systém můžeme měnit nejenom my, ale často se naše naděje upíná k dalším generacím. Jak ale genderově citlivá výchova může probíhat, jaké problémy a témata v takovém přístupu rodiče řeší, není v akademické oblasti příliš otevřené téma. Genderově citlivá výchova se řeší především v souvislosti se školstvím. Existuje mnoho výzkumů, teoretických knih i praktických příruček, které se tomuto tématu věnují. Rovněž reprodukce genderových stereotypů v rodině je dobře popsané téma. Ani tyto výzkumy, ani práce na téma genderově citlivého školství však příliš nepočítají s rodiči, kteří nějakým způsobem genderově tradiční výchovu narušují.

V diplomové práci se proto zabývám možnostmi genderově citlivé výchovy v rodině. Zajímá mě, jak rodiče, kteří se snaží genderově citlivě vychovávat, takovou výchovu pojímají a jak ji naplňují, jaké strategie v souvislosti s ní vytvářejí, na jaké překážky narážejí a do jakých situací se v souvislosti s ní dostávají. Výzkum je založen na sedmi polostrukturovaných rozhovorech s rodiči, kteří řeší aspekt genderové citlivosti ve výchově. Zajímá mě žitá zkušenost rodičů, mým záměrem není zobecnovat výsledky výzkumu na určitou skupinu lidí či předem vymezit koncept genderově citlivé výchovy a sledovat, jak jej rodiče naplňují.

Práce je rozdělena do dvou částí. V první, teoretické části přibližuji kontext a pozadí výchovy z aspektu gender a snažím se na toto téma nahlížet z perspektivy možností genderově citlivé výchovy. Svoji lokaci badatelky jsem rozdělila do dvou částí. Svoje teoretická stanoviska, která osvětlují můj přístup k problematice, jsem popsala v první kapitole. V následující kapitole se věnuji teoriím socializace a nabývání genderové identity. Upozorňuji na jejich problematické momenty, ale také přínosy k chápání procesu socializace. Ve třetí kapitole se zabývám rodinou ze dvou perspektiv - rodinou jako institucí a rodinou jako polem pro genderovou socializaci. Věnuji se tak kritice nukleární rodiny a jiným možnostem rodinných soužití, které mohou narušovat genderový řád. Dále se v ní pak věnuji tomu, jak v rodině probíhá socializace z hlediska genderu a jací činitelé do ní vstupují. V poslední teoretické kapitole přibližuji dosavadní výzkumy a přístupy ohledně genderově citlivé výchovy.

V druhé, analytické části práce popisují nejdříve metodologická východiska,

proces sběru a analýzy dat a také další část své pozicionality, tentokrát více vztažené na samotný výzkum. Analýza rozhovorů je rozdělena na dvě části. První zahrnuje medailonky, které přibližují příběh rodin a kontext pro následnou druhou část analýzy. V druhé části analýzy se zaměřuji na tyto tematické okruhy - rámec a pojmání genderově citlivé výchovy, praxe výchovy, uspořádání rodiny jako pole pro genderově citlivou výchovu a vyjednávání s okolím. Posléze výsledky analýzy shrnuji a v závěrečné kapitole se věnuji hlavním zjištěním důležitým pro možnosti genderově citlivé výchovy, limitům své práce a dalším možnostem výzkumu.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Rámec práce - moje teoretická pozice

V této části práce bych ráda krátce nastínila obecné myšlenkové zázemí, ze kterého tato práce vychází. Snažím se v duchu feministického přístupu k tvoření výzkumů o to, aby bylo čitelné, z jaké teoretické pozice k tématu přistupuji.

Podle Sandry Bem (1993) jsou hlavními optickými skly naší kultury genderová polarizace, androcentrismus a biologický esencialismus. Jejich prostřednictvím vnímáme společnost a sami sebe a zároveň jsou vepsány do sociálních struktur a institucí. Na základě queer teorií k těmto třem sklům připojuji také normativní heterosexuální, která rovněž prostupuje napříč genderovým systémem, a proto se v této práci snažím neopomíjet ani tuto perspektivu.

Pohybuji se v rámci konstruktivistického paradigmatu a sdílím tezi Bem (1993), že biologický esencialismus slouží k obhajobě a utvrzování stávajícího genderového řádu a zdání jeho přirozenosti. Biologizující teorie omezují svobodu tím, že nám tvrdí, jací jsme, a vytváří tedy tlak na to, jací bychom měli být. Tyto teorie konstruují polaritu normálního a deviantního. Optika konstruktivistického paradigmatu umožňuje pohlížet na genderový systém jako na omezující a změnitelný. Rozšiřuje lidskou svobodu, možnost chovat se a prožívat sebe, svůj život a své okolí svobodněji. Diskuse mezi konstruktivistickým a esencialistickým paradigmatem je velké téma, zde vymezují pouze některé obecné a pro mě zásadní teze.

Gender chápu jako sociálně konstruované představy o tom, jak by měli lidé vypadat, chovat se a cítit se na základě toho, jaké anatomické uspořádání těla vykazují. Vzniká v každodenní interakci mezi lidmi v určitém sociálním kontextu v součinnosti s dalšími kategoriemi, jako jsou věk, třída, rasa/etnicita, sexualita apod. a v rámci sociálních struktur a institucí (Kimmel, 2000). V duchu poststrukturálních teorií nevnímám pohlaví jako biologickou danost a gender jako na něj vázaný kulturní konstrukt, ale domnívám se, že naše těla i to, jak je pociťujeme, jsou rovněž sociálně konstruovaná (Bem, 1993; Butler, 2003).

Jedním z teoretických přístupů, který ovlivňuje moje chápání společnosti, vztahování se k ní, a tedy i tuto práci, jsou queer teorie, které přispívají k tomu, jak komplexněji konceptualizovat, propojovat a chápat normativní představy ohledně

genderu, pohlaví a sexuality. Ukazují nám, jak ve společnosti fungují binární opozice chlapec/dívka, normální/deviantní, homosexuální/heterosexuální apod. (Talbert, 2007).

Důležitým obsahem queer teorií je jejich prostor pro subverzi. Queer optikou můžeme vidět a vnímat subverzivní potenciál, hraní si s kategoriemi a jejich překračování. Toto „vidět“ je rovněž snaha této práce. Mnoho zkoumání, knih i teoretických konceptů se věnuje výchově dětí z aspektu gender a existuje tak poměrně propracovaný obraz toho, jak gender v rámci výchovy funguje. Tento obraz však tím, jak se vytváří, nepočítá s lidmi, kteří se mu vymykají, nevidí jejich individuální strategie či počínání, které mohou jít proti genderovým stereotypům, a tak je zneviditelňuje. Právě tyto „odchylky“, tyto „statisticky nevýznamné projevy“ (Risman, 1998) mě v této práci zajímají. Jinak se genderový systém může zdát jako nezměnitelný, neprostupný a homogenní moloch. Je samozřejmě důležité popsat, jak socializace z hlediska genderu v rámci sociálních struktur funguje. Někdy se však může zdát, že feministické hnutí chce tolik dokázat genderové nerovnosti a nespravedlnosti, že opomíjí, a tím se i podílí na zneviditelňování praktik, které jdou proti genderovému systému.

Gender tedy vnímám jako důležitou kategorii, která umožňuje popsat nerovnosti a nespravedlnost v rámci společenských struktur. Zároveň ale každá osoba utváří a prožívá svoji genderovou identitu specifickým způsobem v rámci těchto sociálních struktur a v součinnosti s dalšími kategoriemi (Young, 2010). Do mojí diplomové práce se promítají obě tyto roviny. Na straně jedné je důležité pojmenovat, jak může fungovat proces socializace z hlediska genderu v rámci sociálních struktur a institucí, které nesou genderový řád, což se snažím popsat v teoretické části. I v této části se však snažím upozornit na „vybočující“ momenty. Ve výzkumu se pak snažím zpřístupnit hlas několika jedinců, jejich subjektivní pohled, specifické vyjednávání genderově citlivé výchovy a vlastní žití v rámci genderovaných struktur.

Tato práce se snaží zjistit, jak rodiče genderově citlivou výchovu chápou a naplňují, aniž by předem vymezila kritéria pro takovou výchovu, v rámci reflexe je však na místě uvést, co tento pojem znamená pro mě. Genderově citlivou výchovu chápu jako velmi různorodou snahu lidí umožnit dětem co nejsvobodnější rozvoj právě i s akcentem na genderová společenská omezení. Lidé řešící aspekt genderu ve výchově vnímají genderové stereotypy a omezení (ať už intuitivně či více vědomě), která v naší společnosti fungují, a snaží se je svým způsobem s ohledem na mnoho dalších faktorů v rámci výchovy řešit a vyjednávat. Základním rysem je tedy reflexe a snaha o svobodnou

výchovu v nesvobodném světě, a tím také snaha o společenskou změnu. Pro podobnou výchovu se používají nejrůznější termíny – genderově senzitivní, neutrální či nestereotypní. Slovo citlivá považuji za nejvýstižnější, protože nejlépe odkazuje na to, co jsem popsala výše – být citlivý/á a reflexivní ve svém přístupu k dětem.

2.2. Teorie socializace

Socializace je dlouhodobé učení se konkrétní kultuře, jejímiž nositelkami jsou sociální instituce a sociální struktury, ale zároveň se jedná o individuální proces s mnoha různými vlivy (Helus, 2009). Z hlediska genderu mluvíme o genderové socializaci, kdy se jedinec učí, jaké chování a projevy od něj okolí očekává na základě toho, zda je biologickým chlapcem či dívkou, a poznává genderový řád společnosti, jíž se má stát součástí. V rámci socializace probíhá vývoj genderové identity, tedy vnitřní proces, jak jedinec prožívá sám sebe, který je neoddělitelně spjat se svým okolím, se socializačními vlivy. Svou roli během socializace hrají také další charakteristiky – rasové, třídní či etnická očekávání, která spolu vzájemně fungují. Pokud je to možné, snažím se neopomíjet ani tyto kategorie, i když můj hlavní zájem je vzhledem k šíři tématu socializace z hlediska genderu.

Genderová socializace je velmi složitý, komplexní a individuální proces. Zahrnuje mnoho různých vlivů, které se vzájemně podporují, reagují spolu, ale v některých případech se i vylučují. Základní otázka v současném vědeckém diskurzu zní, nakolik je naše chování předurčeno biologicky a nakolik je formováno výchovou, daným sociálním kontextem a kulturou. Této otázce jsem se věnovala v první kapitole, proto zde představuji teorie, které spíše popírají biologizující vlivy a věnují se socializačnímu procesu.

Přístupů, jak vysvětlit vývoj dítěte k přijetí očekávaného genderu a pochopení genderového řádu, existuje mnoho. Obsahově se spíše doplňují, každý se více zaměřuje na určitou oblast a ostatní spíše opomíjí. Jednotlivě jsou tyto teorie podstatné, protože každá upozorňuje na určitý mechanismus, střípek skládačky, který má na genderovou identitu dítěte a jeho pojmání vliv. Komplexněji vývoj genderové identity pojímá teorie genderového schématu. Společné pro ně je, že se zaměřují na vliv prostředí a okolí, ve kterém se dítě pohybuje. Existují tedy čtyři obecné typy teorií: psychoanalytické,

kognitivně vývojové, teorie sociálního učení a teorie genderového schématu (Janošová, 2008).

2.2.1. Psychoanalytické teorie

Tyto teorie jsou nejvíce spojené s psychoanalytickou teorií lékaře Zigmunda Freuda. Jeho teorie ovlivnila mnoho následovníků a následovnic včetně feministických badatelek, ale zároveň je velmi problematická. Ve svých počátcích zdůrazňovala tato teorie důležitost anatomických rozdílů mezi pohlavími a proces identifikace s rodičem stejného pohlaví (Basow, 1986). Dítě se identifikací s rodičem stejného pohlaví učí obsahu genderu a genderové roli, která mu podle pohlaví náleží. Podle Freuda u chlapců dojde k Oidipovskému komplexu, který vyústí ve ztotožnění s otcem díky kastracní úzkosti, zatímco u dívky nastává Elektřin komplex, během něhož se hybatelem ke „správnému“ genderu stane závist penisu (Curran, Renzetti, 2005). Podle Freuda také přijetí genderové identity těsně souvisí se vznikem sexuální orientace (Janošová, 2008).

Pozdější následovníci psychoanalytické tradice tuto tezi prohloubili mimo jiné tím, že nejde pouze o anatomické rozdíly, ale rozdíly, jež tato anatomie symbolicky signalizuje, což způsobuje, že muži se identifikují s privilegovaným postavením a mocí a ženy s podřízeností a méněcenností (Bem, 1993).

Psychoanalytická teorie byla podrobena značné kritice nejen z feministických kruhů, přesto stále zůstává vlivnou součástí laického i vědeckého diskurzu (např. stále aktuální důraz na úplnou heterosexuální rodinu jako výchovný ideál). Freudovo učení následovalo právě představu heterosexuální úplné rodiny, která na přelomu 19. a 20. století byla téměř výhradní a jedinou legitimní formou rodinného soužití. Freud ani jeho následovníci nepočítají s různorodostí podob rodiny (stejnopohlavní rodiny, jeden rodič, více primárních pečujících osob apod.), respektive je považují za nefunkční a domnívají se, že v nich dítě nemůže projít Oidipovským či Elektřiným komplexem, což vede k závažným problémům ve vývoji genderové identity. Aktuální výzkumy však ukazují, že tomu tak není (Janošová, 2008). Z Freudových závěrů také vyplývá, že naučené genderové vzorce chování jsou neměnné (Curran, Renzetti, 2005).

Další z problematických momentů psychoanalytických teorií je, že pracují s kategoriemi matka-otec, muž-žena jako s naprosto protikladnými, univerzálními a

obecně platnými, čímž je esencializují. Jakoby to, co znamená být mužem či ženou, bylo přirozené a dané, ne že to jsme my sami, společnost a kulturní kontext, kdo dává významový obsah těmto pojmům. Rovněž androcentrický pohled – dívčina závist penisu jako čehosi dokonalého – přinesl vlnu feministické kritiky.

O revizi psychoanalýzy s feministického hlediska se pokusila například Nancy Chodorow, která rovněž vychází ze stěžejnosti vztahu rodiče a dítěte, přesněji úzké vazby mezi matkou a dítětem, protože většinou je primární pečující a vychovávající osobou právě matka. Proto také podle ní dochází u dívek a u chlapců k různému vývoji genderové identity a chápání genderové role. Dívka díky identifikaci s matkou rozvíjí vztahovost a péči o druhé, vyrůstá v blízkosti sobě podobné. Oproti tomu chlapec musí svoji identitu vytvářet v opozici vůči matce (Tomášková, 1994). „Podle této verze psychoanalýzy je neschopnost mužů vytvořit si zdravý nekonfliktní vztah vůči druhým trvalým zdrojem, ze kterého vychází snaha dominovat nad ostatními ve všech sférách společnosti“ (Tamtéž: 14). Tento feministický přístup revidující psychoanalýzu sice nabourává androcentrický výklad, ale ani on svým esencialistickým a univerzalistickým přístupem nevysvětluje různorodost genderových identit a proměnu genderu v čase a kulturním kontextu.

Psychoanalytické teorie jsou z hlediska genderově citlivé výchovy důležité v tom, že poukazují na klíčový specifický typ učení při formování genderu, a to na identifikaci s rodičem. Zároveň je v psychoanalytické teorii zdůrazňován význam interiorizace kultury, včetně genderového řádu, čímž vzniká v osobnosti člověka tzv. superego. Nicméně psychoanalýza vývoj „zdravé“ genderové identity popisuje rigidně a nevariantně, nemožňuje popsat různorodost genderových identit, které bezesporu existují, bez toho, aby je nazývala odchylkami nebo nesprávným/nezdravým vývojem od normy.

2.2.2. Kognitivně vývojové teorie

Tyto teorie vidí důležitou roli ve vývoji genderové identity v prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, zároveň ale na rozdíl od teorie sociálního učení poukazují na to, že míra vlivu prostředí záleží do určité míry na poznávacích schopnostech dítěte (Berenbaum, 2009). Dítě tedy chápe a organizuje svět podle úrovně svých poznávacích

schopností (Lindsey, 1997). Děti potřebují dát světu kolem nich jistý smysl a řád a využívají k tomu gender jako organizační princip. Gender může být poměrně jednoduchým, jasným a velmi silným vodítkem, protože je dichotomický, všudypřítomný, zvnějšku snadno rozpoznatelný a společností silně akcentovaný. Na muže a ženy se dělí nejenom lidé, ale celá společnost, věci, aktivity, barvy či gesta se dají rozlišit podle ženského a mužského měřítka¹. Proto si velmi pravděpodobně dítě vybírá gender jako kategorizační vodítko – žije v rámci kultury, která je silně genderově polarizovaná, a s dítětem se zachází podle toho, jestli je dívka nebo chlapec.

Vývojové psycholožky a psychologové obvykle rozlišují tři fáze vývoje genderové identity. V batolecím období si dítě uvědomuje, že existují dvě pohlaví. Do 18 měsíců dítě ví, zda je chlapec nebo dívka. Poté následuje ztotožnění a akceptace příslušného genderu (Vágnerová, 2005). Okolo dvou let mají děti relativně stabilní a fixní chápání kategorizování světa a sebe podle genderu, i když si stále myslí, že gender je volitelný (Kimmel, 2000). Určování období těchto procesů ovšem závisí na typu testu, proto se mohou různit (Basow, 1986). Některé výzkumy také ukazují, že s přibývajícím věkem a rozvojem kognitivních dovedností děti vnímají genderové rozdíly méně rigidně, minimálně do adolescence (Janošová, 2008).

Kognitivně vývojové teorie často pojmají schopnost dítěte rozlišovat svět podle genderu jako přirozenou, opomíjí tak sociální a kulturní kontext, který hraje také důležitou roli, neboť děti nevolí gender jako kategorizační vodítko pro pochopení světa z důvodu vyšší duševní zralosti, ale protože je ve společnosti gender tak silně akcentovaný (Curran, Renzetti, 2003). „...úloha konceptu pohlaví v tomto pořádkovém úsilí je spíše odrazem genderově polarizující kultury, v níž tyto děti žijí, než stupně jejich duševní vyspělosti“ (Tamtéž: 102). Učení je zde podřizováno kognitivně vývojovým procesům. Pokud by byl svět méně genderově vyhraněný, v duchu kognitivně vývojových teorií by si děti volily jiné kategorizační vodítko a je otázka, jestli by tento proces, který tyto teorie vidí jako stěžejní, vedl k vytváření dalších nerovností jako nyní v případě genderu. Nebo by naopak tyto teorie ztratily na své váze, neboť by se ukázalo, že genderová rigidita není natolik silná dětská potřeba, ale spíše je to odraz genderově vyhraněné společnosti. Více tolerantní, heterogenní a svobodná

¹ Jedna známá mi vyprávěla, jak otec pokáral jejího malého bratra za způsob, jakým si svlékal svetr, tedy že si ho svléká jako holka. Když se ona a matka ohradily, vysvětlil jim, že existuje ženský způsob svlékání svetrů (zkříženýma rukama za spodní okraj) a mužský způsob svlékání svetrů (táhnutím přes hlavu za vrchní část) a je to důležité proto, že se mu jinak v šatně na fotbale ostatní děti budou smát.

společnost by umožnila dětem vyvíjet se více svobodně a potřeba genderové kategorizace by se ukázala jako nedůležitá pro dětský vývoj.

Podle Bem (1993) kognitivně vývojové a psychoanalytické teorie naturalizují genderovou konformitu a patologizují genderovou nekonformitu. Nejsou schopné vidět různost genderových identit, ale pracují s obecným rámcem „správné“ ženy a „správného“ muže, čímž je znovu normalizují. Tyto teorie potvrzují, ukotvují a ospravedlňují genderový řád (jeho binaritu a polarizaci) rovněž také tím, že genderově nekonformní jedince, kteří narušují genderový řád, patologizují a označí jako odchylky od normy (např. porucha genderové identity). Přinášejí však další důležitý aspekt socializace, tedy pohled na dítě ne jako na stoprocentně tvárného a pasivního jedince, ale jako na aktivního účastníka vlastní socializace.

Renzetti a Curran (2005) dále upozorňují, že dosavadní výzkumy ohledně vývoje genderové identity z kognitivně vývojového hlediska pracovaly především s bělošskými dětmi z heterosexuálních rodin střední třídy. Je tedy důležité věnovat se tomu, jakou roli hraje etnická příslušnost, třída a další charakteristiky společně s genderem v těchto procesech.

2.2.3. Teorie sociálního učení

Podle těchto teorií získává dítě svou genderovou identitu pomocí různých forem učení, zásadní je tedy vliv prostředí, ve kterém se dítě nachází (Basow, 1986). Už od narození je s dětmi rozdílně zacházeno podle toho, jestli jsou označeni jako chlapečci, nebo holčičky.

Teorie sociálního učení pojmenovává několik faktorů, díky kterým je genderová identita dítěte a jeho chápání a zvnitřnění genderového řádu utvářeno – pozorování a napodobování (identifikace), posilování, systém odměňování a trestání, přímé instrukce. Děti častěji napodobují podobné modely, mnohem více ví a vnímají informace o vlastním genderu než o genderu opačném. Svou roli v napodobě či identifikaci hraje také moc, a tedy postavení. Často jsou napodobovány mocné modely – nemusí jít nutně o rodiče či primární pečující osoby, ale také hrdiny a hrdinky seriálů, pohádek, vyučující apod. (Basow, 1986). Proto děti nutně nemusí napodobovat vzor stejného pohlaví. Dívky často mohou beztrestněji napodobovat mužské modely než

chlapci ženské modely, protože co je konotováno jako mužské, má v našem genderovém řádu většinou vyšší hodnotu. Děti jsou však přímo, nepřímo či velmi subtilně směřovány, aby napodobovaly chování příslušící jejich genderu. Je po nich převážně požadováno, aby se chovaly podle genderových norem – co je u nich pozitivně hodnoceno (a u ostatních osob stejného pohlaví), dítě rozvíjí, co je trestáno, potlačuje (Vágnerová, 2005). Odměna může mít různorodou podobu – chvála, uznání, podpora, přitakání apod., trest může proběhnout v podobě nelibosti, sankcí, výsměchu, ignorace, nesouhlasu a dalších negativních projevů. Větší účinek mají tresty a odměny od osob, které dítě považuje za osobně důležité (Janošová, 2008).

Hlavní kritika těchto teorií spočívá především v tom, že někdy na dítě pohlíží jako na pasivního účastníka socializace. Navíc předpokládá, že lidé by měli být s pokračující genderovou výchovou čím dál více stereotypnější, ve středním školním věku (10-11 let) však začínají být děti méně rigidní v genderových otázkách a v dospělosti mohou lidé do jisté míry rozvíjet různé genderové identity (Basow, 1986).

2.2.4. Teorie genderového schématu

Rámec těchto teorií navazuje na kognitivně vývojovou koncepci a teorii sociálního učení, rozvíjí je však o další prvky. Děti a následně i dospělí chápou svět skrze genderová schémata. Pojem schéma odkazuje na vnitřní soubor představ o mužích a ženách, který organizuje, jak člověk chápe, přemýšlí a strukturuje informace o mužích a ženách (Berenbaum, 2009). Skrz tato schémata tedy jedinci třídí informace ze svého okolí, přičemž ty podněty, které jsou v souladu s genderovým schématem, jsou jedincem považovány za významnější a spíše si je dlouhodobě zapamatuje. Využívání našich genderových schémat se zvyšuje, když jsou pro jedince genderové rozdíly podstatné, pokud jedinec ctí konzervativní hodnoty a představy, pokud se člověk ocitne v situaci, kterou vnímá jako ohrožující, pokud má nedostatek času na zpracování nových genderových podnětů a také pokud jsou závěry, ke kterým jedinec dospěje, nevýznamné pro okolí (Janošová, 2008). Genderově schematičtí lidé jsou více genderově konformní než lidé genderově aschematičtí, kteří jsou ve svém chování a vnímání flexibilnější a variabilnější. Ti nejsou tolik vázání na genderové stereotypy, nemusí být jimi tolik ovlivněni, mohou se tedy svobodněji rozvíjet a stejně tak

svobodněji přistupovat ke svému okolí.

Jednou z takových teorií je i teorie Sandry Bem (1993). Podle ní v sobě každá kultura obsahuje tzv. optická skla (schémata), tedy předpoklady o tom, jak by se jedinci v dané společnosti měli chovat, cítit, vypadat. „Tyto předpoklady jsou zabudovány do kulturních diskursů, společenských institucí i duševního ustrojení jednotlivců, čímž se generaci po generaci neviditelně, ale systematicky reprodukuje určité vzorce myšlení a chování“ (Curran, Renzetti, 2005: 103). Bem (1993) popisuje v „západních“ zemích tři genderová optická skla: genderovou polarizaci, androcentrismus a biologický esencialismus.

Děti pohlížejí na sociální realitu okolo sebe skrz genderová optická skla. V rámci optických skel genderové polarizace a androcentrismu vepsaných do sociálních praktik (jednou z těchto institucionalizovaných sociálních praktik je například jazyk) a kulturního diskurzu se děti vyvíjí a neuvědomovaně internalizují tato optická skla (tento proces nazývá enkulturace). Rozvíjí svou osobnost v duchu toho, co je genderově přijatelné, což je kulturně definované. Dívky a chlapci na základě toho, že jsou označeni jako dívky nebo chlapci, zažívají různé sociální zkušenosti, které nejsou rovné, a postupně si velmi dobře začínají uvědomovat, že rozdílnost mezi muži a ženami je zcela zásadní a že mužské je nadřazené.

Genderová optická skla neovlivňují pouze to, jak pohlížíme na sebe a své okolí, své sociální zkušenosti, ale také jak se cítíme, co cítíme jako přirozené pro sebe a pro ostatní, rovněž jak vnímáme svoje tělo, jak se v něm cítíme. Podobně jako například teoretička Judith Butler i Sandra Bem poukazuje na sociální konstruovanost těl, a tedy pohlaví, které se považuje za biologickou danost. „Tělem samotným nemyslím pouze to, jak lidé vypadají, oblečení i bez oblečení, ale také, jak fungují fyziologicky, jak se pohybují v prostoru a také jak zažívají a vyjadřují svoje sexuální touhy“ (Bem, 1993: 159).

Genderová schematicita zjednodušuje dětem proces, jak se stát genderově konformními, a tedy sociálně přijatelnými. Bem tedy narozdíl od kognitivně vývojových teorií spíše popisuje rámec a motivaci, proč se stát genderově konformními, než nevyhnutelnou přirozenost tohoto procesu (Bem, 1993). Narušováním internalizace genderových schémat a nabízením alternativních schémat mohou vyrůst genderově aschematictí, a tedy svobodnější jedinci. Jako jednu ze strategií, jak toho dosáhnout, Bem popisuje „naočkování“ dětí proti genderově schematickým procesům (Bem, 1983).

2.2.5. Kritika socializačních teorií

Děti vyrůstají v rámci kultury, která nese genderový řád, v rámci institucí, které jsou nositelkami genderových norem, i v rámci rodiny a blízkého okolí, které vytváří vlastní individuální vliv, i když opět v určitém kontextu daném kulturou a sociálními strukturami. Socializaci tedy chápou jako složitý proces vyjednávání vlastní pozice dítěte v rámci těchto struktur, kontextu a kultury na základě individuálních dispozic (Jarkovská, 2009).

Výše uvedené přístupy k genderové socializaci se spíše zaměřují na období dětství a dospívání, později už je genderová identita brána jako neměnná a stabilní. Až v poslední době se zkoumání zaměřuje i na význam dospělosti a stáří v souvislosti s pojetím genderové identity (Karsten, 2006). Právě v dospělosti by se mohlo ukázat, že můžeme reflektovat a případně zužitkovat a rozvíjet rámec, který by nám byl dán genderově citlivou výchovou v dětství.

Zmíněné teorie socializace rovněž opomíjejí, že gender má performativní charakter – v různých situacích hrajeme očekávaný gender, spíše než bychom neustále měli svůj gender (having gender), neboť různé situace vyžadují, ale také umožňují různé performování genderu (doing gender). Každý den, když volíme oblečení, účes a další atributy, hrajeme gender, který je patřičný a očekávaný podle našeho biologického pohlaví. Lidé často přemýšlí v rámci having gender, tedy jako by tělesná struktura jasně předpovídala naše chování (Berenbaum, 2009).

Teorie vysvětlující vývoj genderové identity upozorňují na důležité činitele výchovy (rodina, škola, média, vrstevníci) a procesy učení. Často mohou být však příliš zjednodušující, protože kromě teorií genderového schématu pojímají muže a ženy jako poměrně homogenní skupiny, jako by existoval jeden mužský a jeden ženský gender, které jsou dané, ať jsou utvářeny jakkoli. Už se nevěnují tomu, že i v rámci těchto skupin existuje variabilita a vývoj ke „správnému“ genderu tedy není tak konzistentní ani uniformní, jak popisují. Nevěnují se prostoru pro subverzi a vymanění se z genderové polarizace, nevěnují se rodičům či dalším vychovávajícím, které a kteří nějakým způsobem stereotypní výchovu narušují. Jak upozorňuje Jarkovská (2009), popsané teorie se zaměřují především na jedince, výsledek socializace berou jako jednoznačný a komplexní, který se buď zdařil, či nikoli. Společnost je přes svá normalizační opatření heterogenní, existují subkultury, hnutí či subverzivní potenciál

vymezující se vůči genderovým normám společnosti (Lindsey, 1997). Muži a ženy nikdy úplně nesplňují představu o správném muži či správné ženě, různým způsobem z těchto stereotypů vybočují, přesto je genderová bipolarita udržována, reprodukována a předávána skrz další generace.

Na tento rozpor mezi žitou realitou a verbálním vyjadřováním postojů² upozorňuje také např. Ruth Haley (dle Oakley, 2000). V jejím výzkumu odpovídaly děti ve věku 8-11 let, co dělá většina mužů a žen, přičemž jejich odpovědi se v mnohém lišily od vlastní reality. „Vypadá to téměř, jako by nebraly v úvahu svoji vlastní zkušenost, nýbrž jakási neosobní kritéria daná nespécifikovaným vnějším zdrojem“ (Oakley, 2000: 139). Děti, ale i dospělí mají tendenci verbálně potvrzovat genderový řád, a tím ho dokola reprodukovat, protože si uvědomují a obávají se sankcí za překročení genderových norem, které, jak se navenek díky tomu zdá, společnost sdílí a wpisuje do sociálních struktur i institucí. Také se ukazuje, že děti a potažmo tedy i dospělí mají tendenci nevnímat a zapomínat zkušenosti, které vybočují z genderových norem. Skrz mechanismy sociální kontroly jsou lidé podporováni sdílet genderový řád, i když je to v rozporu s jejich vlastními zkušenostmi (DeFrancisco, Palczewsky, 2007).

Se socializací tedy úzce souvisí také sociální kontrola. Kdo vybočuje z rámce, který je mu vymezen jako patřičný pro jeho gender, se setká s nesouhlasem. Sociální kontrola představuje konkrétní mechanismy, které mají jedince udržet ve stanovených mezích – násilí, vyloučení, posměch, ztráta sociálních vazeb, benefitů apod. (Lindsey, 1997). Na příkladu násilí jako mechanismu sociální kontroly lze vidět, jak je skrz instituce normalizováno a stává se neuvědomovaným, neviditelným, případně bagatelizovaným. Násilí je součástí hegemonické maskulinity, proto tedy očekávané a přijímané (DeFrancisco, 2007). Znásilnění je využíváno k pacifikaci žen, vytváří strach, ale také nutnost ochrany mužů, pomáhá konstruovat ženství a držet jedince biologicky vypadající jako ženy v jeho rámci. Ideálně socializovaná dívka znamená zároveň ideální oběť – pasivní, jemná, zranitelná, submisivní. U chlapců je zase podporováno a tolerováno agresivnější chování, rodiče s chlapci (ne však s dívkami) i chlapci mezi sebou hrají agresivnější hry, kdy se perou a pošťuchují, chlapci jsou okolím podněcováni bránit se, dívky však ne (Oakley, 2000). Také Renate Egger (2000)

² Zažila jsem situaci, kdy otec v rodině sdílel se svojí partnerkou práci v domácnosti rovným dílem, verbálně to však on i jeho manželka vyvraceli, případně to zneviditelňovali a slovně hájili genderové stereotypy. Například otec upekł pro svého syna koláčky na narozeninovou slavnost, syn však nesměl říct, že je upekł otec – tedy muž.

upozorňuje na propojenost genderově stereotypní výchovy a (sexualizovaného)³ násilí ve společnosti a v genderově citlivé výchově a pedagogice spatřuje primární prevenci sexualizovaného násilí.

Do mnoha aspektů genderové socializace a výchovy se promítá jeden ze zásadních rysů genderového řádu - genderová nekonformita u dívek bývá snáze přijímána než u chlapců (Berenbaum, 2009). U dívek je do určitého věku tolerován přesah do chlapeckých her, hraček, aktivit či oblečení. Jak upozorňuje Bem (1993), silným znakem západních kultur je androcentrismus, který děti postupně vnímají a do různé míry internalizují. Dívky, které se projevují maskulinně, tak zvyšují svůj sociální status, chlapci si ho feminními projevy naopak snižují (DeFrancisco, Palczewsky, 2007). Mužská role je rigidnější, jejím obsahem je odmítat vše ženské. Chlapci vnímají vyšší sociální status mužů, a proto odmítají od určitého věku vše feminní, pohrdají dívčími hračkami, hrami či aktivitami. Antifemininita a homofobie jsou základní komponenty „západní“ definice maskulinity (Kimmel, 2000, 1994). Otcové bývají tradičnější a stereotypnější ve výchově chlapců, a předávají tak toto poselství hegemonní maskulinity dál (Oakley, 2000; Lindsey, 1997). Ačkoli mohou být dívky ve svých projevech heterogennější, v adolescenci dochází ke změně a dívky se setkávají se silným tlakem na to být „správnou“ dívkou (budoucí ženou) (Archer, 2000; Oakley, 2000). U chlapce s feminními projevy má okolí často strach z transsexuality či homosexuality, rodiče častěji v takovém případě přemýšlejí o „nenormálnosti“ dítěte a vyhledávají odbornou pomoc. Strach z toho, že budu nahlížen jako gay nebo že moje dítě bude považováno za gaye, funguje jako sociální kontrola a genderovou policií jsou nejenom rodiče, ale i širší okolí a vrstevníci sobě navzájem. Být nahlížen jako gay znamená nebýt opravdový muž, být demaskulinizován, a tedy ponížen. Homofobie a sexismus jdoucí ruku v ruce pomáhají udržovat a reprodukovat nesvobodný genderový systém (Kimmel, 1994).

Kvůli větší přísnosti a trestům při překračování maskulinní genderové role může chlapce provázet úzkost a snaha vyrovnat se s tím přehnaně maskulinními projevy (macho chování, sexismus) či agresivitou ke všemu, co by mohlo být považováno za feminní. Případně se chlapci mohou obávat, aby je jejich okolí nepřistihlo s „holčičí“ hračkou či při „holčičí“ činnosti (Janošová, 2008).

³ Egger považuje termín sexualizované násilí za výstižnější než sexuální, protože lépe vystihuje jeho podstatu. Nejde o sex či sexualitu, ale o moc a dominanci.

2.3. Rodina

2.3.1. Rodina jako instituce

V souvislosti s rodinou se nyní často hovoří o její krizi (např. kvůli vysoké rozvodovosti, individualizaci společnosti apod.), a tím i o krizi tradičních (rodinných) hodnot. Jako ideální uspořádání rodiny se oplakává nukleární rodina, kterou tvoří sezdáný pár muže a ženy a jejich děti. Na toto chápání rodiny měl velký vliv strukturální funkcionalismus, který pojímal nukleární rodinu jako základ společnosti, přičemž zdůrazňoval odlišnost a komplementaritu rolí muže a ženy. Žena zastává roli domácí, pečující a mateřskou, oproti tomu muž má rozhodovací pravomoci, je živitelem rodiny. Toto rozdělení pokládali za přirozené, biologicky dané, a tedy neměnné. Tento pohled má i v současném obecném i odborném diskurzu o rodině velký vliv a vytváří tlak na jedinou správnou mužskou a ženskou roli v rodině a na jedinou správnou funkční podobu rodiny⁴ (Curran, Renzetti, 2005). O tom svědčí i údaj z výzkumu provedeném Sociologickým ústavem AV ČR, kde se uvádí, že tři čtvrtiny české populace hodnotí model nukleární rodiny pozitivně a považují takové uspořádání za ideální (Dudová, 2006). Reálně v něm ale žije jen malá část české populace (Matoušek, 1997, Čáp, 1996). Je také důležité si uvědomit, že model nukleární rodiny, který tolik pronikl do obecného diskurzu jako ideál, je ve skutečnosti model, který fungoval nepříliš dlouhou dobu v 19. a 20. století (Dudová, Vohlídalová, 2005).

Instituce nukleární rodiny je úzce provázána s genderovým řádem, se systémem genderových rolí v rodině, což rovněž významně ovlivňuje genderovou identitu dítěte a jeho učení se genderovému řádu. Gender v rodině funguje jako organizační princip⁵.

⁴ Může to být zvýhodnění manželské rodiny ze strany státu (práva, finanční benefity apod.), tlak okolí na manželský svazek, ale také například rady poradce vlády pro lidská práva Romana Jocha ohledně řešení domácího násilí. Podle něj je řešení právě v podpoře manželské rodiny, a to bez jakékoli hlubší analýzy, přičemž ignoruje podložená doporučení. Více viz <http://zpravodajstvi.ecn.cz/index.stm?x=2270229>

⁵ Podle výzkumů Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i. (dále CVVM) stále v české společnosti spíše přetrvává stereotyp ženy pečovatelky o domácnost a děti a muže živitele rodiny. Silný je tlak na muže, aby finančně zajistili rodinu (Chludilová, 2003). Tento předpoklad potvrzuje i rozdělení povinností v rodinách respondentů a respondentek. „Je to především žena, kdo vaří. Z větší části na ní leží také úklid, nákup potravin a péče o děti, i když o tyto činnosti se v přibližně v třetině domácností podílí oba partneři stejně“ (Chludilová, 2003: 3). Podle jiného výzkumu CVVM došlo k výraznému posunu směrem k většímu zapojení mužů v rámci domácích činností a péče o děti (Červenka, 2003). Také se ukazuje, že nesezdaná soužití bez dětí jsou více rovnostářská (Tamtéž). S narozením dětí naopak často dochází k větší asymetrii rolí a jejich stereotypnějšímu plnění

Jiná uspořádání, která se jako rodina identifikují⁶, jsou považovány za nefunkční, nezdravé, nenormální nebo nevhodné pro výchovu dětí. Z normativního poselství nukleární rodiny vyplývá, že pro správný a zdravý vývoj, i ten genderový, dítě potřebuje matku a otce. Ostatní rodinná uspořádání jsou často přehlížena, ať již výzkumy, médii či státní politikou, které naopak idealizují nukleární rodinu. Na kulturní ideologii, ve které se za „normální“ považuje nukleární rodina a „nenormální“ jakákoli jiná uspořádání, se dále podílejí rovněž vzdělávací instituce, zákony, odborný diskurz ohledně rodičovství a výchovy apod. Rovněž mnoho výzkumů o genderové socializaci se zabývá pouze nukleární rodinou ze střední třídy (Lindsey, 1997). Pokud ale vnímáme různorodost podob rodiny, můžeme vidět mnohovrstevnatější genderové role, vzory a uspořádání, než jaké nabízí pouze klasická rodina, a tedy i větší škálu vzorů, interakcí a příkladů pro děti.

Instituce nukleární rodiny se podílí na heteronormativním uspořádání společnosti, který jde ruku v ruce s genderovým řádem. Různé pojmání rodiny může naopak genderový řád nabourávat. Obě tyto linie lze ukázat na příkladu lesbických rodin. Jeden z argumentů proti gay a lesbickému rodičovství je ten, že by nenabízeli dětem komplementární vzorce mužství a ženství, a tedy ohrozili „zdravý“ genderový vývoj dětí (Nedbálková, Polášková, 2005). Dále se prorostlá představa potřeby komplementárních rolí promítá například do domněnky, že jedna osoba v lesbickém (gay) páru musí dělat „chlapa“ a druhá „ženskou“. Výzkumy i vnímání zkušenosti lesbických a gay partnerství tento rozšířený stereotyp zdaleka nepotvrzují. Výzkum Kateřiny Nedbálkové (2005) například ukázal, že lesbické rodiny se od tradičního dělení rolí distancují. DeFrancisco a Palczewski (2007) uvádějí, že stejnopohlavní páry

mezi mužem a ženou (Čermáková, 2000; Archer, Lloyd, 2002). Asymetrie rolí v rodině a stereotyp, že muž náleží do veřejné sféry a žena do domácí úzce souvisí s tím, že je to v drtivé většině žena, která zůstává s dítětem po jeho narození doma. Silný vliv na to může mít mýtus mateřství přetrvávající v české společnosti, kdy je žena považována za nejkompentnější a biologicky předurčenou starat se o děti. Často ale i u rovnostářských partnerů převládá tato volba, protože ženy většinou mají nižší plat než muži a pro rodinu je ekonomicky výhodnější, aby s dítětem zůstala doma žena. To souvisí s jejich nižším postavením ve veřejné sféře, ale rovněž s výše uvedeným předpokladem, že žena bude mít děti a bude se o ně starat a muž jim musí zajistit materiální a finanční podporu (Čermáková, 2000). Z výzkumů CVVM rovněž vyplývá, že ženy jsou s dosavadním rozdělením rolí méně spokojené než muži a uvítaly by změnu (Červenka, 2003, Chludilová, 2003, Šamanová, 2010).

⁶ Fotografky Gabriela Kontra a Jana Štěpánová v rámci svého projektu Rodinná mapa poukázaly na různorodost rodinného soužití, kterou stát přehlíží – rozvedené manžele, kteří spolu vychovávají své děti, otevřené vztahy, strýce, který si vzal do pěstounské péče své dva synovce, matku a dceru, které adoptovaly dospívající dívku, lesbický pár s dětmi apod.

sdílejí péči o domácnost rovněji.

Mnoho výzkumů se snaží ukázat, že děti z gay a lesbických rodin prospívají stejně dobře jako ty z heterosexuálních rodin včetně „normálního“ vývoje genderové identity. To může být silně ovlivněno současným diskurzem o gay a lesbickém rodičovství a strategií pro přiznání a obhajobu rodičovských práv, tedy normalizovat jej připodobněním mainstreamové společnosti. Tím se však začleňuje do stávajícího genderového řádu, a tím jej znovupotvrzuje (podobně to můžeme sledovat u nahlížení na transsexualitu).

Objevují se ale drobné, přesto důležité odchylky, které potvrzuje i výzkum lesbických rodin Kateřiny Nedbálkové (2005), a to, že lesbické rodiny tolik nelpí na genderových stereotypch při výchově dětí. „Dcery lesbických matek se dle výsledků výzkumu oblékají a hrají způsobem, který je méně zakotven v tradičních rolových stereotypch o tom, jaká by měla děvčata být. Děvčata vyjadřovala větší aspirace k genderově netradičním povoláním. Naopak chlapi vykazovali menší tendence k agresivním násilným hrám, byli matkami podporováni k tomu, aby své emoce spíše vyjadřovali, než potlačovali“ (Nedbálková, Polášková, 2005: 6). Další důležitou otázkou v otázce výchovy dětí gay a lesbickými rodiči je jejich psychosexuální vývoj. I toto téma je kontroverzní z podobných důvodů, které jsem uvedla výše. Americká socioložka Judith Stacey (dle Nedbálková, Polášková, 2005) však toto téma otevřela a poukázala na to, že „...děti lesbických matek častěji v průběhu svého dospívání zpochybňovaly svoji sexuální orientaci, respektive nebraly za samozřejmé, že by jejich orientace automaticky musela být heterosexuální“ (Nedbálková, Polášková, 2005: 7).

Dále lze zmínit rodiny s jedním rodičem, která či který sice nemusí mít nutně méně genderově stereotypní postoje, ale její či jeho chování je často méně tradiční, protože se nepohybují v tradičních genderových rolích. Rovněž existují rovnostářské rodiny, ve kterých je pro partnery důležité rovné sdílení péče a domácích povinností, kde se oba rodiče věnují své pracovní kariéře a kde otec není nepřítomný, ale naopak rovně zapojený a aktivní (Berenbaum, 2009). Podle výzkumů Beverly Fagot (dle Berenbaum, 2009; Fagot, Leinbach, 1995) a jejích kolegyně a kolegů takoví rodiče méně podporují stereotypní hry a hračky a jejich děti se genderovanost okolního světa učí pomaleji. Také komunitní či vícegenerační rodiny mohou zprostředkovávat jiné genderové vzory, výzkumy na toto téma však zatím chybí.

Ve společnosti, která jako jedinou správnou sexualitu považuje heterosexuální a která provázaně s tím uznává pouze určitý rámeček správné „ženské“ a „mužské“ role a

vše ostatní považuje za nenormální, nezdravé, patologické či úchylné, jsou různorodé projevy nebo snahy, ať už lesbických a gay rodin či dalších jiných rodin, normalizovány nebo zneviditelnovány. Přesto některé výzkumy ukazují, že „jiné“ rodiny mohou poskytovat (záměrně i nezáměrně) jiný rámec pro výchovu dětí a genderově stereotypní výchovu (včetně její heteronormativní části) tak nabourávat.

Abychom komplexněji porozuměli žité realitě rodin a jejich případné výchově dětí, musíme brát v potaz nejen rodinu jako instituci a diskurz ideálu nukleární rodiny s jejím konstruováním genderu a heteronormativity, ale musíme si uvědomovat také individuální různorodý kontext rodin. Navíc musíme zahrnout do výzkumů a bádání nejenom optiku nukleární rodiny, ale také další podoby rodiny a rovněž zohlednit třídní či rasové hledisko. V neposlední řadě se musíme také dívat, jak rodina pojetí genderových rolí, genderový řád a stereotypní vývoj genderové identity může narušovat a narušuje.

2.3.2. Rodina⁷ jako každodenní prostor pro socializaci

Prostředí rodiny je podle mnohých zásadní ve vývoji jedince a rodiče nebo rodič (primární pečující osoby) hrají velkou roli ve vývoji dítěte spolu s mnoha dalšími činiteli.

Rodiče již před narozením dítěte a poté v průběhu dětství vytvářejí genderovaný svět. Vybírají jméno, nakupují hračky, oblečení, zařizují pokoj. Novorozené dítě tak už od okamžiku svého narození má předem vymezené hranice určené genderem, ve kterých se bude učit rozumět světu. Dítě dostane ženské nebo mužské jméno, Marek nebo Marie, a už to ho významně determinuje pro „ženský“ nebo „mužský“ svět. Podle jména (a nejen podle něj) všichni vědí, jak se k dítěti chovat, jako k chlapci nebo dívce.

Mnoho výzkumů poukazuje na to, že rodiče (a lidé obecně) zacházejí s chlapci a děvčaty už od narození rozdílně a mají od nich rozdílná očekávání (Berenbaum, 2009; Janošová, 2008; Vágnerová, 2005; Eckes, Trautner, 2000; Oakley, 2000). V jednom z výzkumů například rodiče měli za úkol popsat své novorozené děti, přičemž děti zahrnuté do výzkumu měly stejné fyzické vlastnosti. Chlapce popsali jako silné a

⁷ Rodinou mám v dalším textu na mysli různorodé typy soužití.

bystré, zatímco dívky byly křehké, jemné a mírné (Lindsey, 1997).

Novorozenecký pláč lidé rovněž často vnímají jinak - u dívek se jedná o strach, u chlapců o vztek (Kimmel, 2000). Rodiče více tolerují vztek u chlapců a strach u dívek, které jsou vnímány jako křehčí a zranitelnější. Blízké okolí více rozebírá a mluví o pocitech s dívkami a podporuje u nich prosociální chování. U chlapců naopak podporuje větší autonomii než u dívek (Berenbaum, 2009)⁸. To vše rozvíjí a podporuje rozdílné vlastnosti a dovednosti, u chlapců pro život „venku“ a u dívek pro život „doma“, nezávislost a závislost (Basow, 1986). Tak se také zároveň potvrzuje tzv. samonaplňující se proctví. Lidé očekávají od chlapců a dívek různé chování a podle toho s nimi také různě interagují. Když dítě začne splňovat genderová očekávání, považují to za přirozené a zároveň jako potvrzení a utvrzení svých genderových očekávání (Berenbaum, 2009).

Jak subtilní a neuvědomované jsou tyto procesy a jak spočívají v každodenní interakci a takřka neviditelných stále se opakujících situacích, ukázala feministka Marianne Grabrucker v knize *Typické děvče* (2006), v deníku, ve kterém zaznamenávala život prvních třech let své dcery právě s akcentem na výchovu z hlediska genderu. Touto formou dobře ukazuje, jak do sebe jednotlivé situace zapadají a jak spolu souvisí, na osobním příkladu tak velmi lehce ukazuje, jak funguje genderový systém ve výchově. Popisuje například, jak si téměř dvouletá Hanka měla koupit letní šaty (svoje první) na popud babičky. Holčičku zkoušení a vybírání nebaví, je nevrlá a křičí. Prodavačka ji přesvědčuje, jak je krásná a jak jí to bude slušet, takže šaty nakonec koupí. Později rodiče chtějí, aby se jim Hanka předvedla, ale ta se zase vzpírá a šaty ji nezajímají. Tak ji přesvědčují, že sousedka, kterou má ráda, ji bude v šatičkách obdivovat, jak je pěkná, a sousedka hraje hru dál a náležitě Hanku vychvaluje. „Teď se Hance tato situace zalíbila, líbí se jí, že ji obdivují. Jestli toto není výchova k marnivosti, k tomu typicky ženskému chování, aby děvče dělalo něco kvůli jiným, aby se kráslilo, aby vzbuzovalo obdiv, tak potom nevím, odkud by marnivost mohla pocházet. Vrozená ale není určitě“ (Grabrucker, 2000: 80-81). Dále podobné situace pokračují například na narozeninové oslavě, kde Hanku obdivují, jak je v šatičkách krásná a roztomilá. Pokud bychom si ve stejné situaci představili chlapce, rozkryje se nám ještě více. Je téměř nepředstavitelné, že by se chlapec dostával do podobných situací a okolí s ním jednalo stejně.

⁸ Dívky středního školního věku jsou například přísněji omezované, co se týče volného pohybu venku, než chlapci (Janošová, 2008).

Rodiče nejenom k dětem určitým způsobem přistupují, ale díky emoční blízkosti a významnosti jsou také důležitým vzorem pro to, jak naplňovat genderové role. Jak jsem se snažila poukázat již výše, nukleární rodina jakožto jediný propagovaný funkční model, založená na heteronormativitě a komplementaritě mužské a ženské role, tímto rozdělením rolí a sociálním i institucionálním tlakem posiluje genderovou stereotypii v dětech. A naopak přehlížené modely rodinného soužití nám ukazují, že mohou poskytovat jiné vzory a nabourávat genderově stereotypní výchovu.

Rodiče nejsou jedinými významnými blízkými osobami v okolí dítěte, důležitou roli mají také sourozenci, prarodiče, přátelé, vrstevníci či vyučující. Sourozenci mohou sloužit jako modely, vzory i sociální kontrola. Například děti, které mají sourozence opačného pohlaví, mají kontakt s rozmanitějšími hračkami a také někoho, kdo si s nimi hraje, a mohou tak být méně genderově vyhraněné (Janošová, 2008). Vrstevníci zase mohou být velmi silnou genderovou policií.

Když je dítě malé, rodiče vybírají a kupují hračky dříve, než je schopno vyjádřit své preference, a i později ovlivňují výběr hraček. Rovněž dětem ukazují, jak si s hračkou hrát, neuvědomovaně je instruují, vzbuzují či rozvíjejí v nich zájem o určitou oblast (Belotti, 2000). Okolí si často neuvědomuje tyto procesy, proto je považuje za přirozené. Hračky považované za dívčí imitují věci denní potřeby, domácí práce, podporují rodinný život, vztahy, sociální orientaci, péči. Obecně lze shrnout, že hračky připisované dívkám je připravují na pečující, mateřskou roli a roli hospodyně (Belotti, 2000; Lindsey, 1997). Ve výchově děvčat se objevují dva silné motivy, které se promítají i do hraček a her – starost o domácnost a důraz na vlastní zjev a krásu (Belotti, 2000). Chlapecké hračky jsou oproti tomu spojené s pohybem, prostorovými věcmi a konstrukcí, silný motiv jejich her a hraček je agrese a násilí (Berenbaum, 2009). Hračky konotované jako dívčí jsou považované za jednodušší, pasivní a ukotvené v realitě, oproti tomu chlapecké hračky jsou aktivnější, různorodější a více fantazijní (Berenbaum, 2009; Scheu, 2000; Basow, 1986). Hračky, způsob hry a způsob interakce blízkého člověka s dítětem při hře tedy podporují a rozvíjí různé dovednosti a vlastnosti - u dívek jsou to verbální či prosociální dovednosti, u chlapců manuální, vizuální a prostorové schopnosti či fyzická aktivita (Lindsey, 1997; Basow, 1986). Chlapcům je dopřáváno více prostoru na hru a často je jim umožněno hrát si venku, u dívek se více kontroluje jejich pohyb a způsobnost (Belotti, 2000).

Přibližně do třech let si děti hrají s různými hračkami a vybírají si různé hračky stejně. Čím jsou však starší, tím nastává větší profilace hraček podle genderu (Cviková,

2003; Belotti, 2000). Katalogy, reklamy, obchody s hračkami a firmy vyrábějící hračky s tímto dělením počítají a zároveň ho reprodukuje a posilují (Curran, Renzetti, 2005; Cviková, 2003; Lindsey, 1997). Příklad za všechny může sloužit zimní katalog firmy Sparkys (2007): jednotlivé sekce jsou uvedeny názvy Baby, Večerníček, Holky, Kluci, Kreativní... Pro nejmenší děti (sekce Baby) jsou hračky různobarevné a genderově neutrální. Část „Holky“ je laděná do růžové a nabízí kuchyňské příslušenství, kočárky, panenky, zkrášlovací sady. V sekci „Kluci“, která je laděna do modré, si „reklamní“ chlupci hrají s auty, nákladáky, vrtulníky, tanky, postavičkami hrdinů či stavebnicemi (více viz Vrbová, 2007; Cviková, 2003; Lindsey, 1997).

Silným nástrojem určujícím a nesoucím genderové rozdíly a genderovou bipolaritu je i náš jazyk. Děti jsou v každodenní konverzaci nespočetněkrát osloveni či zařazeni jako holka či kluk (šikovní kluk, hodná holka), rodiče či další blízcí často poukazují na okolní realitu větami typu „podívej, jak ta holčička hezky zpívá“, často opravují, pokud dítě mluví o nějaké osobě v opačném rodě nebo komentují, zjišťují, zda je dítě chlapec či děvče (Berenbaum, 2009). Děti rovněž slyší verbální nabádání, co chlupci a dívky ne/dělají („takhle holčičky nemluví“). Jazyk nám téměř neumožňuje vymanit se z pohlavního dělení a jeho důležitosti pro konstruování našich identit a chápání společnosti.⁹ Český jazyk je rovněž sexistický, a v tomto nerovném rámci se děti učí vnímat a myslet. Jazyk obsahuje mnohá genderová klišé (nebuď jako baba, mužatka, slabé pohlaví apod.), dále také generické maskulinum (např. prezidenti, školáci, malíři), podle něhož děti vnímají, že typická osoba je muž a že ženy jsou méně důležité než muži (Grabrucker, 2006; Basow, 1986).

Rovněž knihy pro děti, pohádky a televizní pořady mají svoji úlohu v průběhu socializace. Dlouhodobé studie ukazují, že se dětské knihy z hlediska genderových stereotypů postupem času pozitivně mění, přesto však stále převažují mužští hrdinové. Důležité je sledovat nejenom to, jak často se v knihách pro děti objevují ženské a

⁹ Při workshopu o subverzivním potenciálu večerníčků z hlediska genderu v rámci GenderFuckfestu jsem argumentovala, že Krteček je transgenderová postava a z hlediska subverze velmi zajímavá. Jeho pohlaví není určené, je to zvířátko, které nemá femininní či maskulinní fyzické rysy či atributy (pokud tvůrci či tvůrkyně chtějí u zvířete naznačit, jakého je pohlaví, ženské verzi nakreslí například mašli) a nikdy se neobjeví, jako v případě kamaráda zajíce, ženský nebo mužský ekvivalent. Jeho vlastnosti jsou z pohledu naší společnosti jak femininní, tak maskulinní (pláče, projevuje emoce, stará se o další zvířátka, bojí se, ale svůj strach překonává, aby pomohl ostatním, je aktivní, zažívá dobrodružství). Ani ostatní zvířátka z jeho komunity nejsou výrazně pohlavně zařazená. Jako protiargument byla vznesena rovněž důležitá poznámka, že i když nemluví a nemá jméno a tedy sám sebe pohlavně nezařazuje, zvláště v knížkách se o něm píše v mužském rodě, je to „ten“ Krteček a v rámci jazyka silně nesoucího genderové dělení to může být pro vnímání jeho postavy zásadní.

mužské charaktery, ale také jak jsou zobrazovány a jakou mají roli. Mužské postavy jsou spíše agresivní, konstruktivní, aktivní, ženské pak závislé, pasivní, určené vztahem k muži a musí být zachráněny (Basow, 1986). Chlapci jsou v příbězích oceňováni za chytrost a výkon, dívky za vzhled (Lindsey, 1997). Krása je zásadní a velmi zdůrazňovaná ženská charakteristika. Ženské postavy jsou zobrazovány více aktivní než dříve, ale mužské postavy oproti ženským nepřekračují hranice genderových stereotypů (Berenbaum, 2009), což opět souvisí s větším tlakem na genderovou konformitu u chlapců.

Pohádky v sobě nesou také silné heteronormativní poselství. Příběhy končí svatbou, pro princeznu či chudou dívku je vyvrcholením její cesty za štěstím naplněná láska s hrdinou a manželství s ním. Nové pohádkové příběhy, kde se objevují i stejnopohlavní partnerství, jsou pro velkou část společnosti velmi kontroverzní. Například kreslený příběh *And Tango Makes Three* o dvou samečcích tučňáků z newyorské zoologické zahrady, kteří spolu partnersky žijí a vychovávají dítě, vyvolal odmítavé reakce, a to i přes to, že byl oceněn řadou cen. Někteří ředitelé škol knihu znepřístupnili mladším žákům, jinde museli bojovat s nesouhlasem rodičů (Ficová, 2008).

Existuje celá řada dalších feministických či genderově citlivých a subverzivních pohádek – například *My Princess Boy* o genderově netradičním chlapci, soubor pohádek *Feminist Fairy Tales, Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England* a další. Feministické kolektivy či organizace také kromě původních nových feministických pohádek přepisují tradiční příběhy (např. egyptská *The Women and Memory Forum*).

Důležité je rovněž zkoumat, jak děti netradiční pohádky vnímají. Berenbaum (2009) uvádí příklad výzkumu, který zkoumal reakce na genderově netradiční pohádku, která vypráví o chlapci, který chce panenku, otec mu ale kupuje místo toho klučičí hračky, bratr se mu posmívá, až mu ji nakonec koupí babička. Reakce dětí byly jak pozitivní (např. bude dobrý otec), tak negativní (např. chlapec by si neměl hrát s panenkou a neměl by to ani chtít, je divný apod.). V českém kontextu vzniklá bakalářská práce Kateřiny Zapletalové (2008)¹⁰ popisuje, že dětem nedělá problém

¹⁰ Zapletalová (2008) pracuje se dvěma feministickými pohádkami převzaté od Bronwyn Davies, která s nimi prováděla podobný výzkum. První z nich je *The Paper Bag Princess* o princezně, která je krásná a má si vzít svého prince, jehož ovšem unese drak, který všechno spálí, i její růžové volánkové šaty. Princezna se rozhodne prince zachránit, obleče si papírový pytel, je špinavá a neupravená. Lstí přemůže draka, princ ji ale nechce, dokud nebude

feministické pohádky přijmout, dotazovaným dětem se líbily. S pochopením a přijetím genderově netradičních vzorců však měly některé děti problém a pohádku interpretovaly v rámci schémat vytvořených tradičními pohádkami (dívky například odmítaly a nechápaly, proč si princezna odmítla prince vzít a raději šla vstříc novým dobrodružstvím). K podobným závěrům dochází také bakalářská práce Martina Musila (2010).

S příchodem mateřské školky děti (a s nimi i rodina) vstupují do první instituce, která podobně jako škola nese genderové normy dané společností. Rodina musí, pokud se v nějakém směru odlišuje, tyto normy se školkou, která je konstruovaná jako odbornice, co se týče péče o děti, vyjednávat. Pro děti je to rovněž první prostředí, ve kterém se setkávají s širším kolektivem dětí, a mohou své představy, svá schémata konfrontovat s jinými. Do života dítěte tedy vstupuje další zásadní socializační aspekt – vrstevnický kolektiv.

Výzkumy ohledně interakce školky a rodičů, kteří chtějí vychovávat genderově citlivě, zatím chybí. Bádání a teoretické diskuse se doposud zaměřovaly spíše na interakci genderově citlivých pedagogů a pedagožek a rodičů obecně (např. MacNaughton, 2000).

2.4. Možnosti genderově citlivé výchovy

Výchovu jakožto vědomou součástí socializace můžeme chápat „...jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím výchovných prostředků a metod“ (Čáp, 1996: 13). Ovlivňují ji ideologické struktury dané společností, popularizované výchovné teorie a paradigmaty, ale také vlastnosti a zkušenosti vychovávajících i dětí (Havlík, Kořa, 2007; Čáp, 1996). V současné době koexistují různé výchovné diskurzy a různé instituce, např. rodina a škola tak mohou být v rozporu. Právě rodiče, kteří se snaží vychovávat genderově citlivě, jdou v tomto smyslu proti běžným a převládajícím stylům výchovy, a s ostatními institucemi tak mohou přicházet do konfliktu. Z výchovných přístupů se může jevit liberální pojetí

zase hezká a upravená. Princezna si ho odmítne vzít a vydá se za dalšími dobrodružstvími. Druhá je *Oliver Button Is a Sissy*, která vypráví o chlapci, který má rád „dívčí“ záliby, až rodiče svolí ke kroužku tance. Spolužáci se mu smějí, avšak po taneční soutěži (kde Oliver sice nevyhrál) jsou na něj všichni hrdí. Asi nepřekvapí, že tato pohádka byla dětmi vnímána hůře.

výchovy jako takové, které zahrnuje i aspekt genderové svobody. Bez hlubší reflexe fungování genderových stereotypů a vlastní stereotypie však může takový přístup genderová omezení dále reprodukovat ještě neviditelněji, protože tak činí pod hávem zdánlivě svobodné výchovy.

Současné nastavení společnosti vytváří velký tlak na rodiče (viz příklad s GLBT rodiči) a očekávanou genderovou konformitu dětí. Na tomto tlaku se podílí i odborný a popularizovaný diskurz rad a teorií ohledně výchovy, který kopíruje genderový systém společnosti. Americká socioložka Karin Martin (2005) se zaměřila na americký diskurz knih a internetových stránek, které radí rodičům a pojednávají o výchově dětí. Odkazuje při tom na 2. vlnu feminismu, která v 70. letech mimo jiné rozvinula koncept genderově neutrální výchovy. Vycházely nejen odborné knihy zaměřené na toto téma, ale také materiály pro rodiče a děti, vzniknul například projekt *Free to Be... You and Me*¹¹ podporující genderově neutrální výchovu, na kterém se podílela řada populárních osobností. Martin se snažila zjistit, nakolik tento koncept pronikl do celkového populárně odborného diskurzu o rodičovství a dospěla k následujícím pro tuto práci relevantním závěrům. I když principy genderově neutrální výchovy pronikají do diskurzu o výchově dětí, hájení těchto principů se odehrává v heteronormativním duchu. Setkávala se s profeministickou obhajobou, že genderově neutrální výchova nejen, že nezpůsobuje homosexualitu, ale může být i „prevencí“. V genderově neutrální výchově, jak ji pojalo hnutí 2. vlny feminismu, se podle ní tedy nepodařilo propojit kategorie genderu a sexuality. Genderová nekonformita je stále spojovaná s homosexualitou či transsexualitou (zvláště u chlapců), což je vnímáno negativně a často je doporučováno vyhledat odbornou pomoc. Některé zdroje genderovou citlivost ve výchově odmítaly s tím, že může být škodlivá.

Genderově neutrální trendy ve výchově v rodině inspirované feministickým hnutím, jako tomu bylo v USA, v českém kontextu tolik nevysledujeme. O genderové citlivosti ve výchově se mluví převážně v souvislosti se školními institucemi, na které se zaměřují nejrůznější současné projekty¹². Podobný s americkým kontextem však může být silný tlak psychologického strašáka újmy dětí v populárně odborném diskurzu

¹¹ Více informací například na www.freetobefoundation.org

¹² Jedná se o projekt Gender ve škole neziskové organizace Otevřená společnost, v jehož rámci vznikly nejrůznější materiály a příručky. V rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi vznikla příručka Genderově citlivá výchova: Kde začít. Na Slovensku lze zmínit projekt ruzovoyamodrysvet.sk či aktivity neziskové organizace EsFem (www.esfem.sk). Většina materiálů je volně ke stažení.

ohledně výchovy.

Příkladem českého přístupu je přední odbornice dětské psychologie Marie Vágnerová, která v knize o vývojové psychologii píše: „vnucení dívčích věcí nebo činností může být prožíváno jako symbolická kastrace, jako zbavení mužské identity, na niž je chlapec hrdý“ (Vágnerová, 2005: 169). Nejen, že je zde genderově citlivý přístup nepochopen a brán jako nucení do činností opačného pohlaví, ale navíc autorka potvrzuje stávající genderové mechanismy (androcentrismus) - chlapec ztrácí, pokud se „ponižuje“ k ženským aktivitám. To, že jsou dívky a chlapci nuceni do očekávaného genderového chování nebo sankcionováni za překračování genderových hranic, není tématem.

Převážně psychoanalytická a kognitivně vývojová psychologie odrazuje od změn a různorodosti genderových rolí. Mnozí odborníci a odbornice se domnívají, že musíme setrvat v příslušných genderových rolích, že v tom spočívá naše jistota a psychické zdraví v dospělosti (Oakley, 2000). V tomto ohledu spatřují genderově citlivou výchovu jako škodlivou pro dítě a pro jeho zdravý psychický vývoj. Jak ale argumentuje například Martin Fafejta (2008), co je škodlivého na tom, pokud u dětí nebudeme automaticky počítat s heterosexuálníitou? A naopak, jak traumatická může být výchova neheterosexuálního dítěte v heteronormativním světě? Na příkladu diagnózy poruchy genderové identity (gender identity disorder) se zamýšlí, jestli to spíše není genderově netolerantní společnost a spolu s ní genderově tradiční výchova, která poškozuje naše psychické zdraví. Genderově netypické projevy jsou často vnímány jako porucha genderové identity, doporučovány k terapii či přinejmenším vzbuzují obavy a negativní reakce. „Pak tato porucha spočívá v tom, že dítě není schopno či ochotno dostát sociálním stereotypům“ (Fafejta, 2008). Porucha genderové identity je tedy přeneseně porucha genderově netolerantního a polarizovaného společenského systému. Psychologický diskurz se tak podílí na potvrzování přirozené genderové konformity a patologizované genderové nekonformity tím, že vytváří další kategorii duševní poruchy, podobně jako to bylo v případě homosexuality (která byla vyřazena z Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch v roce 1973) (Bem, 1993).

Ve feministickém hnutí se v 70. letech rozvinul také koncept androgynie, který ve své práci široce rozpracovávala například zmiňovaná Sandra Bem. Zjednodušeně můžeme popsat androgynního jedince jako takového, který kombinuje (ideálně pozitivní) chování, které je označováno jako mužské či ženské, a jeho výchova směřuje k podpoře obou složek v rámci jeho identity (Bem, 1983). Může tedy být v jedné situaci

stejně dobře asertivní a v jiné mírný a empatický. Častý argument pro androgynii byla tedy jakási výhodnost a větší flexibilita jedinců.¹³ Sedney (1987) ve svém výzkumu dospěla k tomu, že androgynie je spíše fenomén dospělosti než dětství, tedy že androgynní rodiče nemusí mít nutně androgynní dítě, ale že z takového dítěte často vyroste androgynní dospělý. Přičemž androgynní rodiče charakterizovala jako nestereotypně femininní či maskulinní, flexibilní mezi oběma polohami, s rovnostářským přístupem v rámci rodiny a přerozdělováním pracovních a rodinných rolí.

Samotná Bem (1983) v průběhu své práce koncept androgynie přehodnotila. Podle ní tento koncept vytváří další tlak na to, jací by lidé měli být z hlediska genderu a utvrzuje binární dělení na muže a ženy, potvrzuje existenci „mužskosti“ a „ženskosti“. Ideálně by podle ní lidské chování nemělo být posuzováno z hlediska genderu.

Mnoho současných výzkumů ohledně genderově nestereotypní výchovy vychází primárně z alternativního uspořádání genderových rolí v rodině, tedy že rodiče sdílejí rovně pracovní a rodinné povinnosti - např. rovnostářské (egalitarian) rodiny (Fagot, Leinbach, 1995), „fair“ rodiny (Risman, 1998), nekonvenční rodiny (Weisner, Wilson-Mitchell, 1990). A zajímá je tedy, jaké má toto nastavení na děti vliv.

Obecně výzkumy ukazují, že děti z rodin s rovnostářskými myšlenkami a praktikami jsou více genderově nestereotypní než děti z jiných rodin, ale všechny děti mají dobrou znalost genderových schémat (Weisner, Wilson-Mitchell, 1990), což poukazuje na silný vliv okolního světa.

Fagot a Leinbach (1995) popisují v rodinách, které zkoumaly, dva přístupy k genderově nestereotypní výchově. Jeden z nich je snažit se nepřístupovat k dítěti na základě jeho genderu, ale na základě jeho individuálních dispozic. Druhý, inspirovaný prací Sandry Bem, se snaží vychovávat genderově aschematické dítě v genderově schematické společnosti, a proto je potřeba jistého „očkování“ proti takovému světu.

Tyto výzkumy však nemapují proces genderově citlivé výchovy, jak ji rodiče vyjednávají či co to pro ně znamená, na jaké konflikty případně narážejí. Takové zkušenosti například popsala v osobní výpovědi již zmíněná Marianne Grabrucker v knize *Typické dievča* (2006), dále na to v širším kontextu naráží Jessica Mills v knize

¹³ V českém kontextu argumentuje výhodností androgynie například psycholožka Pavlína Janošová (2008). Genderovou stereotypii bere jako dětskou danost a potřebu a genderově citlivou výchovu jako aktivní „zásah“ do tohoto procesu. Podle Janošové jsou v rámci genderově nestereotypní výchovy důležité genderově různorodé vzory (a pozitivní reakce na ně) a reflexe stereotypů a předsudků.

My Mother Wears Combat Boots (2007) a také Sandra Bem v *Unconventional Family* (1998).

Bem (1998) popisuje několik pilířů, na kterých se svým partnerem postavili jejich pojetí genderově citlivé výchovy. Snažili se, aby jejich děti vnímaly pohlaví jako čistě fyziologickou záležitost bez společenských nánosů. Pokud se děti ptaly, jestli je dotyčný člověk muž či žena, odpovídali, že to nemohou vědět, dokud nevidí pod oblečení. Aby se chování nedalo spojovat s pohlavím, od činností typu řízení auta až po koupání dítěte se střídali. Součástí jejich pojetí rodiny bylo také rovnostářské partnerství, proto to pro ně nebyl problém. Dále se snažili zajistit, aby jejich děti měly jak „mužské“ tak „ženské“ zkušenosti (hračky, oblečení apod.) a viděly netradiční genderové modely. Vybírali takové knihy, které nezprostředkovávaly genderové stereotypy, případně je převypravovali podle svého. Bem uvádí jako jeden z mnoha zábavných, ale zároveň zajímavých dopadů užívání nesexistického jazyka, když jejich syn automaticky používal jako třetí osobu zájmeno ve znění „heorshe“. Problematickým společensky tabuizovaným tématům, jako je menstruace či sexualita, se snažili dát nezátížený význam dříve, než tak učiní společnost.

„Během druhé fáze byl náš hlavní cíl naučit naše děti, aby byly skeptické k jakémukoli obecnému kulturnímu sdělení o pohlaví a genderu, kterému by mohly být vystaveny - z televize, knih, filmů, od ostatních lidí nebo odkudkoli jinud“ (Bem, 1998: 115). S dětmi v rámci tohoto feministického kritického přístupu mluvili o různosti a různorodosti lidí a upozorňovali na sexismus a homofobii. Na genderové stereotypy v médiích či knihách reagovali opačnými příklady ze života. Například na stereotyp, že dívky nehrají fotbal, odpovídali - Marie od sousedů hraje fotbal a její bratr ho naopak nemá rád.

Dceru i syna se snažili vychovávat stejně, ale vnímali také určitá specifika. Například společnost dívky směřuje více k pokoře, proto se snažili dát dceři co nejvíce volnosti a také aktivně předejít stigmatizaci ženského těla, mýtu krásy apod. Důležité prvky jejich výchovy byly také antihomofobie a „sex-positivity“, což podle Bem není obvyklá součást genderově citlivé výchovy.

3. ANALYTICKÁ ČÁST

3.1. Metodologie

3.1.1. Metodologická východiska

Ve výzkumné části se zabývám analýzou polostrukturovaných rozhovorů se sedmi rodiči, kteří ve výchově svých dětí řeší aspekt genderové citlivosti. Zajímá mě, co pro ně taková výchova znamená, jak ji vyjednávají s okolím a do jakých situací se na základě toho dostávají. Práce využívá kvalitativní metodologii. Mým cílem není zevšeobecnit poznatky, ale zachytit žitou zkušenost několika lidí jejich vlastními slovy.

Jak jsem zmínila na začátku práce, vycházím z feministického přístupu k děláni výzkumů, protože jej považuji za zodpovědný, reflexivní, citlivý k participujícím osobám a kritický k pojetí objektivně se tvářící vědy (Reinharz, 1992; Holland, Ramazanoglu, 2004). Ztotožňuji se s pohledem Letherby (2003), že určitá zaujatost je ve výzkumu nevyhnutelná, moje „já“ od něj nelze oddělit, a proto je lepší pomocí reflexe vlastní pozice učinit tuto zaujatost viditelnou než se podílet na zdání objektivity. Samotná věda pak i díky tomuto zdání objektivity může udržovat genderové nerovnosti (Letherby, 2003). To však neznamená, že takové feministické poznání nemá hodnotu. „...objektivita je posílená právě tím, že jsme si vědomi, že se vždy díváme odněkud, že zaujímáme určitou hodnotovou a ideologickou pozici a reflektujeme ji. Je to právě to vědomí parciální perspektivy v mnohosti možných pohledů, co podle Harding naopak zajišťuje a zvyšuje vědeckou kvalitu“ (Matonoha dle Oates-Indruchová, 2008: 8).

Reflexe vlastní pozice v rámci výzkumu tvoří základ feministické metodologie, která přináší odpovědnější poznání (Lorenz-Meyer, 2005). „Obecně chápu politiku lokace jako politiku, jež odkazuje k účinkům a důsledkům této lokace při vytváření vědeckých tvrzení“ (Tamtéž: 77). Politika lokace tedy odkazuje na to, jak kontext, ze kterého vycházím, spoluutvářel poznání, a co toto poznání ovlivňovalo v průběhu vzniku.

Pohybuji se v prostředí, které je v mnoha ohledech kritické ke společnosti okolo sebe (práva zvířat, sexismus, rasismus, homofobie, kapitalismus), snaží se aktivně přistupovat k problémům, které vidí a snaží se žít „jinak“. Čím dál tím více je pro mě

důležitá snaha o změnu v každodennosti, a to nejenom v tom, jaké aktivity dělám, ale také jak tyto ideje žiji. Moje práce vychází z tohoto kontextu, proto ji nepojímám jenom jako prostředek k dokončení vysokoškolského studia, ale je pro mě důležitá osobně a ve vztahu k mému okolí. Zároveň však práce vzniká v akademickém prostředí a postoje a přístupy akademického a aktivistického prostředí na sebe často narážejí. Jako problematický vnímám například někdy příliš složitý teoretický jazyk užívaný v akademii, který s sebou může nést odosobněnost a odtrženost od žité reality, kterou pojmenovává. Na druhou stranu však používá vystihující pojmy, které se snaží vysvětlit složité společenské procesy. Snažím se v textu balancovat obě tyto pozice, časté diskuse na toto téma s mým okolím přispěly k určité míře mé citlivosti a snaže se na to zaměřit.

K feministické vědě patří také snaha o společenskou změnu (Reinharz, 1992), v tomto smyslu je pro mě feministický přístup politicky angažovaný. Práci vnímám jako příspěvek k možnostem, jak citlivěji přistupovat k dětem, a rozvíjet tak genderově svobodnější a různorodější svět, a to nejen díky zprostředkování zkušeností, ale také díky praktickým výstupům.¹⁴ Práce rovněž upozorňuje na překážky, se kterými se rodiče setkávají, když se snaží o genderovou citlivost.

3.1.2. Cesta k tématu a jeho uchopení

Z diskusí o různých netradičních aspektech výchovy dětí, často například i na téma vegetariánství a veganství, kde se objevují podobné momenty jako u genderově citlivé výchovy (např. vyjednávání s okolím), přednášek či workshopů na toto téma a ze zájmu o genderově citlivou výchovu ve školství se zrodilo téma genderově citlivého rodičovství. Jak jsem se snažila ukázat v kapitole o možnostech genderově citlivé výchovy, proces takové výchovy nebyl doposud příliš popsán, proto mě zajímá, jak rodiče, kteří říkají, že téma genderu ve výchově řeší, tuto výchovu naplňují. Chtěla bych tím zjistit žitou zkušenost těchto lidí, zprostředkovat jejich příběh a zkušenosti a přispět k poznání toho, jak lze genderově citlivou výchovu vyjednávat a ukázat tak její možnosti. Mým cílem není zjistit, jak by měla taková výchova vypadat, ani závěry zobecnit na určitou skupinu, ani předem nestanovuji její kritéria a nesleduji, zda je

¹⁴ Během práce vznikl například nápad na DIY (do it yourself - udělej si sám) vydání genderově citlivých pohádek.

rodiče splňují. V samotném výzkumu se snažím odpovědět na otázky: Co pro rodiče, kteří se rozhodli vychovávat genderově citlivě, taková výchova znamená a jak ji definují? Jaké jsou jejich strategie? Jak tuto výchovu vyjednávají s okolím? S jakými překážkami a reakcemi se potýkají?

Původně jsem chtěla díky kombinaci metod rozhovorů a zúčastněného pozorování zjistit, jestli to, jak by rodiče chtěli vychovávat a jak vychovávají, se liší a jak. Z důvodu velké náročnosti jsem se od původního záměru posunula k realizaci rozhovorů a zachycení zkušenosti prostřednictvím jejich výpovědi, poznámky ze zúčastněného pozorování používám jako ilustraci či doplněk.

Práce vznikala delší dobu, než je u diplomových prací obvyklé. Od započetí výzkumu do termínu odevzdání uběhlo zhruba tři a půl roku. Stěžejní část výzkumu jsem realizovala v průběhu roku 2009 a na počátku roku 2010. Poté jsem však v různých časových intervalech z určitých důvodů práci opouštěla a zase se k ní vracela, i proto kladu důraz na reflexi svojí pozice a vzhledem k délce vzniku práce také na její proměnu.

Na počátku nebylo v mém okolí mnoho dětí, téma bylo přítomné, ale zkušenosti s ním spíše vzdálené či teoretické. Postupem času se to ale změnilo. Nejenom díky participujícím výzkumu se v mém životě objevily děti, postupně se několika mým kamarádům, kamarádkám a známým narodily děti, se kterými jsem v kontaktu. Tím se stalo téma citlivé výchovy z hlediska genderu aktuálnější a prožívanější. Časté povídání s mými blízkými i náhodnými známými, kteří se dozvěděli o tématu mé diplomové práce, mě utvrzovalo, že se jedná o téma, které lidé řeší a které je zajímavé. Často mě tyto situace podpořily také v tom, že moje touha zpřístupnit toto téma lidem, kteří nějakým způsobem gender ve výchově řeší, bude přínosná. A to nejen zprostředkováním zkušenosti několika rodičů, ale také sesumírováním poznatků v teoretické části.

Za tuto dobu jsem se také posunula ve svém feministickém teoretickém rámci, skrz který nahlížím na svět kolem sebe. Jedná se především o téma queer. Do teoretické části, kterou jsem psala později, se promítá téma heteronormativity, kritika binarit normální/deviantní či nukleární rodiny. V rozhovorech však téma heteronormativity zůstalo upozaděné, jednak mnohostí již nastolených témat a také proto, že v době designování rozhovoru jsem na toto téma nekladla takový důraz jako nyní.

3.1.3. Cesta k participantkám a participantům výzkumu a design výzkumu

Pro zmapování zvoleného tématu jsem zprvu uvažovala nad kombinací metod polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Z výše popsaných důvodů se nakonec stěžejní metodou staly polostrukturované rozhovory se sedmi rodiči (ze čtyř rodin) a pro dokreslení využívám také zúčastněné pozorování v jedné rodině. Metoda rozhovoru umožňuje participujícím formulovat své myšlenky vlastními slovy. Interview vnímám jako vhodný způsob, jak dát určité skupině či jednotlivcům hlas v konstrukci jejich příběhu (Reinharz, 1992).

Během kurzu Interview - technika a analýza hovoreného slova jsem vytvořila interview guide, který jsem konzultovala s přednášející kurzu i se svou vedoucí diplomové práce. Tak vznikl poměrně široký soubor témat s otázkami. Metoda polostrukturovaného rozhovoru mi umožnila klást otázky volně a na další se případně doptávat. Délka rozhovorů se pohybovala od 75 minut až ke třem hodinám.

Jediným mým cíleným záměrem, co se týče charakteristik participujících, byla různorodost z hlediska formy rodiny. Chtěla jsem se tak vymezit vůči heteronormativnímu konceptu nukleární rodiny (jenž jsem podrobněji rozebrala v teoretické části) a opomíjení jiných forem rodinného soužití ve výzkumech. Mezi participujícími výzkumu jsou sezdaní rodiče, nesezdaní rodiče, lesbická rodina a lesbická matka. Jedná se tedy o tři páry a jednu samoživitelku, pět matek a dva otce. V době výzkumu rodiny žily v Praze, jedna rodina se v průběhu výzkumu stěhovala ze zahraničí do Prahy. Věkově se rodiče pohybovali v rozmezí od 28 do 41 let. Co se týče dětí, jednotlivé rodiny vychovávali tři syny, dva syny, jednu dceru a syna a dceru. Nejstaršímu dítěti bylo deset let a nejmladšímu jeden rok.

Se dvěma participantkami jsem seznámila díky své kamarádce, která nám zprostředkovala kontakt. Všechny se pohybujeme v podobném prostředí pražské aktivistické scény. U obou participantek jsem věděla, že mají děti a téma genderu ve výchově řeší, vedly několik workshopů na téma svobodné výchovy či genderové fluidity v rodině. S oběma jsem se v průběhu práce podílela na několika aktivitách a náš vztah brzy překročil hranici vztahu omezeného na výzkumnici a participantku. Další kontakty na participující jsem získala od své vedoucí diplomové práce a od známých z feministického neziskového prostředí.

Rodina, ve které jsem realizovala i zúčastněné pozorování, měla určitým způsobem specifické postavení, proto kontakt s ní popisuji zvlášť. S ostatními rodiči¹⁵ byl průběh následující: kontaktovala jsem jednoho člena rodiny emailem či ústně, popsala jsem jim kontext výzkumu i výzkum samotný a požádala je o setkání, kde bychom si mohli popovídat podrobněji. Poté jsem se s nimi sešla, se dvěma rodinami u nich doma a s jednou participantkou neformálně na jedné akci. Při těchto setkáních jsme se bavili o tom, zda by se identifikovali s tím, že genderově citlivý přístup ve výchově řeší, o kontextu jejich rodiny, o mně, mém studiu a diplomové práci. Tato setkání, během kterých jsem si psala poznámky, byly vždy velmi přínosné, otevřené a daly mi mnoho podnětů pro následné rozhovory či další drobný materiál pro analýzu. S různým časovým odstupem jsem se domluvila s každým z rodičů zvlášť na schůzce, na které realizujeme rozhovor. Kladla jsem důraz na to, aby se konal v místě příjemném pro participanta či participantku, abychom měli dostatek času a nebyli rušeni (např. dětmi). U většiny rozhovorů se tyto podmínky podařilo splnit. Povídání se odehrálo v kavárnách, u participujících doma a jedno setkání také ve veřejné prádelně z důvodu velké časové zaneprázdněnosti participantky. Všechny rozhovory jsem nahrávala na dva diktafony a později celé přepsala (ukázka viz příloha).

U rodiny, kde jsem realizovala i zúčastněné pozorování, jsem komunikovala zprvu hlavně s matkou, která domlouvala účast na výzkumu se zbytkem rodiny. Otec pro mě byl zpočátku poměrně nepřístupný, což vedlo k téměř výhradní komunikaci s matkou. Po prolomení komunikačních bariér s otcem jsme se dohodli, že si popovídáme všichni tři o mé plánované přítomnosti v jejich rodině, o našich obavách a tematizovali a reflektovali jsme i mé zanedbání nekomunikace s otcem, na které jsem si poté dala větší pozor. Jiné nedorozumění nastalo, když jsem jela s otcem, dalšími dvěma rodiči a jejich dětmi na chatu. Tito rodiče věděli o mém pozorování a výzkumu, ale k explicitnímu vyjednání pozic došlo až v průběhu pobytu na chatě, kdy především otec z této druhé rodiny se cítil v této situaci nepříjemně. Proto jsme se dohodli, že pokud bych chtěla v práci použít nějaké situace, kde vystupují také oni, domluvím se na tom s nimi. Povaha pozorování se později proměnila, o čemž jsem je informovala.

Pozorování v rodině probíhalo následovně: dohodli jsme se, že na oplátku a pro lepší seznámení se s rodinou budu hlídat jejich syna. Zprvu jsem tedy docházela do

¹⁵ Ne všechny kontakty, které jsem oslovila a se kterými jsem se sešla, vedly až k realizaci rozhovoru. I to však patřilo k vývoji práce.

rodiny a trávil čas s malým Robinem¹⁶. Tím, že jsme si s rodinou časem vytvořili kamarádský vztah, se situace, které jsme domlouvali kvůli pozorování, a neformální setkání začaly prolínat, takže později už šlo spíše o to, že vědí, že tyto situace reflektují a zaznamenávám i pro svůj výzkum (což se občas stávalo např. terčem vtipkování mezi námi). V průběhu našeho kontaktu se jim narodilo druhé dítě. Já sama jsem se v této rodině, kde jsem měla s dětmi intenzivnější vztah než s dětmi z ostatních participujících rodin, stala malou součástí genderové interakce s dítětem. Rozhovory jsem s těmito rodiči uskutečnila jako s posledními.

Vzhledem ke zmiňované časové délce vzniku práce jsem po určité době rozeslala participujícím email, ve kterém jsem jim vysvětlovala stav práce a důvod jejího trvání. S některými participujícími jsem v kontaktu dodnes a vědí tedy o průběhu vzniku této práce více. Po odevzdání práce bych ráda všem napsala osobní email s vysvětlením, a pokud budou chtít, tak samotnou práci.

S některými účastníky a účastnicemi výzkumu jsem navázala bližší vztah a potkávám se s nimi při různých příležitostech dodnes. Feministická metodologie se vymezuje vůči mocenskému vztahu objekt výzkumu - výzkumník a stírá hranice mezi formálními a neformálními vztahy. Na jednu stranu to s sebou může nést větší zranitelnost, ale také zodpovědnost a nevykořisťování (Holland, Ramazanoglu, 2004). Vztah s participujícími vytvořený během výzkumu vnímám jako interakci dvou subjektů, ve kterém jsem otevřeně deklarovala svoji výzkumnou roli a záměr. Moje moc spočívá v analýze dat od participujících, která s sebou nese také obavy z toho, jak přijmou mou analýzu svých příběhů, a také v zacházení s jejich daty.

3.1.4. Analýza dat

Přepsané rozhovory jsem celé okódovala pomocí metody otevřeného kódování, jak ji popisují Šed'ová a Švaříček (2007). Data jsou tak rozebrána na dílčí celky a poté spojována do nových souvislostí a vztahů. Po otevřeném kódování jsem tedy na základě podobnosti a vnitřních souvislostí seskupovala kódy do kategorií. Vzniklo tak pět kategorií - pojetí výchovy, praxe výchovy, fungování a kontext rodiny, vyjednávání s okolím a pojetí genderu. Na tato témata jsem se snažila nahlížet skrz mnou vytyčenými

¹⁶ Všechna jména jsou kvůli anonymizaci smyšlená.

otázkami a hledat nové vztahy mezi jednotlivými kódy. Kategorie pojetí výchovy zahrnuje, jak participující vnímají genderově citlivou výchovu, jak ji definují. V praxi výchovy jsem se zabývala tím, jak rodiče genderově citlivou výchovu naplňují, do jakých rozporů s teorií se dostávají, jaké strategie tak vytvářejí a na jaké překážky narážejí. Fungování a kontext rodiny zahrnuje témata, jak je rodina uspořádána z hlediska genderu a jak je to dáváno do souvislosti s genderově citlivou výchovou. Kategorie vyjednávání s okolím zahrnuje situace s okolím, do kterých se rodiče díky své výchově dostávají, a jak v nich reagují. Poslední kategorie pojetí genderu zahrnuje, jak rodiče přistupují k chápání genderu, pohlaví a tělesnosti a jejich teoretické pozadí.

S kategoriemi jsem pracovala ve dvou rovinách, analýza je podle toho rozdělena na dvě části. V první části se dívám skrz kategorie na jednotlivé rodiny. Tato část je více popisná, přibližuje podrobněji příběh jednotlivých rodin. Umožňuje pracovat s většími detaily a slouží také jako pozadí pro interpretaci. Kategorie pojetí genderu se v některých medailoncích neobjevila, protože nebyla relevantní vzhledem k příběhu rodiny. V druhé části, která je více interpretativní, hledám společná témata rodičů v rámci jednotlivých kategorií a propojuji je s širším kontextem. Z kategorií tak vyplynula následující témata, která tvoří jednotlivé kapitoly analýzy - rámeček a pojmání genderově citlivé výchovy (s podtématy pojetí genderově citlivé výchovy, výhody a nevýhody genderově citlivé výchovy, pojetí genderu), praxe výchovy (s podtématy výchovné strategie a praktiky, rozdílnost genderově citlivého přístupu u chlapců a dívek), uspořádání rodiny jako pole pro genderově citlivou výchovu a vyjednávání s okolím.

Citace z rozhovorů použité v analytické části jsem upravila tak, aby přepsaná forma neshazovala jazykový projev dotyčného mluvčího či mluvčí, ale snažila jsem se co nejvíce zachovat ráz promluvy a význam. Odstranila jsem také značky, citoslovce a poznámky, se kterými jsem pracovala v původním přepisu. Tři tečky v citaci znamenají vynechanou část promluvy.

3.2. Medailonky

3.2.1. Jan, Linda, Jakub, Filip, Petr

Fungování a kontext rodiny

Jan (41) s Lindou (34) jsou manželský pár a se svými třemi dětmi - Jakubem (8,5), Filipem (5) a Petrem (1) - žijí v Praze. Oba mají flexibilní práci, Jan pracuje v médiích, Linda je fotografka. I díky tomu nemusí fungovat tak, že by jeden byl doma s dítětem a druhý chodil do práce a vydělával peníze, rozložení pracovního a osobního času mají variabilnější. Linda pracuje maximálně dva dny v týdnu, ale jak říká Jan, její práce víc sype. Linda stále kojí, takže se stará o nejmladší dítě více než Jan. Malý Petr má velký vliv na situaci v rodině, hodně teď pohlcuje jejich energii.

Oba by chtěli mít péči a povinnosti rozdělené rovným dílem, ale uvědomují si, že to tak vždy nefunguje. Domácí práce si dělí podle toho, kdo má k čemu blíže. Jan více než Linda vnímá nerovnováhu v neprospěch Lindy. Oba reflektují, že jsou v mnoha činnostech zastupitelní, Linda je schopná obstarat technické práce, Jan by mohl upéct, ale většinou to tak nedělají, protože každý z nich k něčemu tíhne.

„Takže stručně řečeno bysme to chtěli mít jako rozdělený pokud možno spravedlivě a v praxi to naráží na různé jako problémy, který souvisí v mém případě určitě s hlubokými návykama, v jejím případě asi taky. A v mém případě to teďka naráží myslím na fyzický limity jako kojící matky prostě. Která musí navíc ještě jeden den v týdnu pracovat. Takže je to takový jako takhle nachýlený.“ (Jan)

Na jednu stranu vnímají kojení jako určitou danost, která více omezuje Lindu, na druhou stranu Linda některé dny pracuje, tato omezení tedy určitým způsobem vyjednávají.

Jan také vzpomíná, že když se narodil Jakub, vystoupilo „to tradiční v nich“ na povrch a nastoupili na tradiční model genderových rolí, kvůli čemuž se jejich vztah málem rozpadl. Reflektuje, že hybatelkou změn byla Linda, protože jemu takové nastavení vyhovovalo, byl k tomu vedený. U Jana se hodně objevují spíše negativní odkazy na vliv jak jeho, tak Lindiny původní rodiny.

Začali o tom více mluvit a byl rád, že mohli dětem nabídnout jiný model toho, co dělá matka a otec, a v tu chvíli měl i pocit, že se jim to daří. Nyní má pocit, že se jim to tak ideálně nedařilo. V tomto momentě Jan hovoří o zmatení, o tom, že se jim i dětem „motalo“, kdo jsou.

„Možná je důležitý říct, že nepochybný je, že část jejich jistého zmatení, nebo nějakýho pocitu, určitě souvisela s tím, že se nesetkávali na rozdíl od svého okolí doma s jasně definovanou rolí muže a ženy nebo tatínka a maminky. Což je pozitivní, ale určitě to na ně mělo i negativní vliv a na každého z nich i jinej.“ (Jan)

S narušováním genderového řádu může tedy také souviset znejištění, protože člověk opouští jasná pravidla a jistoty a musí více objevovat sám sebe. Je to proces, o kterém mluví také Jan, když říká, že měl v tu dobu hodně androgynní zjev, stylizoval se do role matky, chtěl všechno nabourávat, například roli otce. Teď už to tak necítí nebo mu i něco z toho připadá trapné. Stále je pro něj zásadní reflexe moci v rodině, oba obdobně například mluví o kojení a omezení z toho plynoucích. Linda mluví o tom, že Jan má jinou svobodu, protože může na několik dní odjet, kdežto ona musí být s dítětem a nakojit ho. Pro Lindu i Jana je důležité o těchto omezeních společně komunikovat.

Z rozhovorů působí, že Linda je s dětmi v kontaktu více a je vyrovnanější s tím, jak výchova probíhá. Janovi podle svých slov teď děti spíše unikají, je složitější v tom, jak věci popisuje, a hodně mluví o frustraci a nedostatku energie, o momentální krizi. Jan je zároveň hodně sebereflexivní, ať už ohledně svého pracoviště, dělení domácích prací, ale třeba i ohledně své pozice bílého muže, z čehož mu v této společnosti bezesporu plynou výhody.

Pojetí výchovy

Linda zmiňuje mezi pilíři jejich výchovy vegetariánství, partnerství ve vztahu k dětem a také třeba vedení k samostatnosti, Jan důležitost otevřeného prostředí a dobrou atmosféru, kde se může volně dýchat.

Lindě vadilo na vlastním dětství, že cítila velká omezení ohledně toho, co holky smí nebo nesmí dělat. Proto chce, aby její děti byly svobodnější a měly větší rozsah možností. O neomezených možnostech mluví také Jan.

„A vlastně tak si myslím, že ty děti se dostanou o krok dál. Alespoň o nějaký krok si slibuju, než jsme byli my. Že to nebudou mít takhle rozdělený a vyhraněný a že třeba fakt jako budou víc, nebude pro ně žádný téma, jako že chlap dělá domácí práce taky jako ženská, že to není opravdu žádné téma. A stejně tak, že budou umět dobře uvařit, normálně různý i složitý jídla třeba. Nebo že budou mít svobodu se rozhodnout, jaký si

vyberou povolání, že nebudou mít žádný limity, který by byly z tohodle úhlu pohledu, který by byly genderově omezený. Nebo by se odvozovaly od toho, jaký mají biologický pohlaví.“ (Linda)

Snaží se ale genderovou výchovu přímo nedefinovat, protože má pocit, že tím vytvoří určité hranice. Když dále o genderově citlivé výchově mluví, vyplynou dva aspekty - snaží se rozmělnovat to, že společnost jedná s chlapci a dívkami odlišně, a zároveň se ona sama snaží nehledět na svoje děti jako na chlapce, tedy že v jejich projevech pohlaví nehraje žádnou roli. Podobně o genderově citlivé výchově mluví Jan, když o ní mluví jako o takové, která ignoruje genderové stereotypy a nepřisuzuje dětem žádné vlastnosti jenom na základě jejich pohlaví.

„Já myslím, že klíčový je asi obecně nemít nebo se snažit jako čelit těm běžným předsudkům, který v sobě máme a který se týkají především jakoby takového toho základního onálepkování, co mají dělat kluci a co mají dělat holky. Jak mají vypadat kluci, jak mají vypadat holky... Nebo ta ideální citlivá výchova je výchova, která jakoby si s tím klukem, že jo, máme samý kluky, si nespojuje nic z hlediska společenských rolí.“ (Jan)

To je pro něj ideál, ale velmi dobře si uvědomuje, že v praxi je to náročné, protože okolí má velký vliv a my sami si neseme různé genderové stereotypy. Frustrace a neustálé narážení na tyto překážky se prolínají celým rozhovorem s Janem. Také Linda říká, že musela slevit z toho, jak by si výchovu představovala, protože měla příliš přísné ideály na to, jaká společnost vlastně je. Vnímají, že něco ve výchově se jim daří, něco ne, jedná se především o proces, i když u Jana se teď projevuje spíše deziluze. I zde se objevuje Janova narážka na původní rodiny, které v něčem neodpovídaly tradičnímu uspořádání genderových rolí, a na hlubokou zakořeněnost vlivu rodiny.

„Je to takový hledání a hodně spíš jakoby se vymezení vůči tomu zoufalému spletenci našich původních rodin, kterej byl zoufalej, ale zároveň byl inspirativní v tom, že nebyl definovanej přesně. S čímž my pracujeme.“ (Jan)

Praxe výchovy

U Jana se objevuje zklamání z toho, jak pronikají vlivy okolí, především školka, do jejich výchovy a děti se začínají projevovat stereotypně.

„Já teď zažívám velkou frustraci, že se nám to jako hroutí pod tlakem toho okolí, kterému nejsme schopní nic nabídnout jako alternativu, protože jsme unavený. Takže jsme takoví, takhle vychytáváme spíš rány, než že bysme měli jako směřovat.“ (Jan)

Pro Jana nemá výběr hraček příliš genderový rozměr, i když je rád, když jeho děti mají hračky, které nejsou považovány za klučičí, ty jim ale zprostředkovává spíše Linda. Obecně mu vadí plastové komerční hračky. Spíše je schopný akceptovat esteticky hezkou hračku, i když není „ideologicky“ úplně správná. Oba mluví o tom, že chtějí děti motivovat k tomu, aby dávaly hračkám jiný rozměr a rozvíjely tak svou fantazii. Jan mluví o barbínách z blešího trhu, Linda o nákladáku, který se postupně rozebere a z jeho částí se stávají květináče, lodě s panáčky a podobně. Linda se snaží, aby měly různorodé hračky. Když mají třeba příliš autíček, tak aby měly také panenky či kuchyňku.

„Jako by měly mít ty děti k dispozici ty, teda když už ne jenom ty abstraktní hračky, tak i hračky, který teda tradičně přináležej holčičkám a chlapečkům. To znamená jako, že by měly mít tady alespoň nějakou panenku a kočárek třeba. Aby si s tím případně mohly jezdit, což i dělají. Panenky máme jako takový různýho typu a oni si s nima tak jako různým způsobem hrajou. Jako některej, jeden z těch synů je víc pečující, jinej je víc jako takovej jako devastující.“ (Linda)

Hodně nyní řeší dilema násilných zbraní, kterými je nejstarší Jakub posedlý. Linda se snaží touto jeho potřebou nepohrdat, ale zároveň pořád vysvětlovat, co je na nich problematického. Snaží se dělat kompromis mezi tím, co chtějí děti a co je přijatelné pro ni.

Jan se vůči hračkám hodně vymezuje, jak říká, ze školky se valí spousta „kravin“, ale zároveň si uvědomuje, že za to nic nenabízí, proto k tomu začal být citlivější.

Kromě snahy zprostředkovat různorodé možnosti je důležitým projevem jejich výchovy komentovat a vysvětlovat, když vidí problematické momenty. Linda se snaží rozměňovat stereotypy uváděním příkladů.

„Snažím se to jakoby rozmělnovat nějakým způsobem, jo. Že třeba mu vysvětluju, když řekne, že tohle je pro holky nebo pro kluky, nebo že na to narazíme v nějaký knížce třeba. Tak mu vysvětluju, že to není pravda, že se mýlí a ukážu mu to vždycky na nějakým příkladu, že prostě je to nesmysl.“ (Linda)

Jan říká, že vysvětlování nechává víc na Lindě, protože má víc žité argumenty jakožto větší oběť genderového systému. Ten však omezuje i muže, což Jan pocítuje například v práci jako otec, který se aktivně stará o děti, nebo jako muž, který nosil sukni. V tomto momentě to však s výchovou synů nepropojuje.

I v oblečení zmiňují narušující momenty, jak říká Linda, s barvami se moc nemazali, kluci nosili růžové oblečení, Filip si například vybral růžové boty s flitry jako svoje první, Jakub měl období, kdy nosil sponky a gumičky, v létě nosili zavínovací sukničky, když byli malí. I zde se promítá Janova citlivost na tlak okolí, byl by třeba rád, kdyby i ve starším věku v létě nosili sukně, ale necítí se na vysvětlování a interakci s okolím, na posměch, se kterým se třeba setkává Filip, když má růžové oblečení.

„Takže pro mě to je důležitý to oblečení, ale sám to koriguju, protože cítím, že některý věci nejdou unést i pro ty děti třeba.“ (Jan)

Jakuba by rádi motivovali, aby se naučil šít, protože mají pocit, že by mu to mohlo jít a mohlo by ho to bavit, ale ani jedna babička ho to nechce naučit. Dále Jakub chodí na zpěv a atletiku, také začne chodit na určitou formu tance.

Stejně jako v dělení rolí v rodině i v praktikování výchovy se projevuje střet toho, kde na jedné straně stojí snaha nabourávat zažité stereotypy a na druhé straně to, že některé činnosti, kde sami fungují jako vzory, zapadají do genderových stereotypů, protože k nim mají z různých důvodů blíže. Jan inklinuje více k technickým věcem, k autům a kolům, s dětmi dělá sportovní aktivity, aktivně se s nimi přetahuje a pere, Linda jim hodně čte, chodí do knihovny. Toto vyjednávání tematizuje Linda následovně:

„Ale zároveň my bysme pak překonávali v sobě něco, co nám už není blízký, že by to byla fakt taková jako práce. A i když jsme to asi docela racionálně i tak udělali, třeba dál se už jako nedostaneme. Že třeba Jan se nenaučí péct, protože ho to nezajímá. Prostě ho k tomu nikdo nikdy nevedl. Nemá na to cit ani ho to nezajímá. Stejně jako mě

třeba nezajímá spravovat kola.“ (Linda)

Do výchovy jim hodně proniká únava z praktického fungování rodiny, u Jana také ze zmiňované frustrace. Jan mluví o tom, že je více otupělý, méně ostražitý a důsledný. Zároveň se domnívá, že přestal být v některých věcech hysterický, například ve snaze otáčet věci za každou cenu.

Vyjednávání s okolím

Když mluví Linda o interakci s okolím, obecně to shrnuje slovy „věčný boj“. Oba hovoří o nesouladu, o narážení na jiný svět, především co se týče institucí, jako je školka.

„Stejně si jenom můžete popovídat o tom, jak narážíte v té většinové společnosti na ty limity. Že to jako prostě jako není jako nic ideálního, je to taková průkopnická činnost a věčný boj jako o to, kdo jako vlastně nevím co, třeba ty děti jsou, jako hodně to odrážej, jako jo, že prostě oni cejtěj, kde ta většinová společnost co po nich chce třeba, nebo jako co vlastně je jako běžný. Nechci říkat normální. A snaží se asi do toho trochu zapadnout a prostě, aby jako porozuměly těm svým vrstevníkům a tak dále. Aby měly nějaký sdílený hodnoty a věci. A takže pořád vlastně musím trpělivě anebo míň trpělivě vysvětlovat, že to prostě není správný jako. A to je jako těžký tohleto, no.“ (Linda)

Jan pociťuje velký vliv školky, který jim proniká do výchovy, což vnímá negativně.

„Já fakt trpím velkou frustrací vstupem do těch veřejných zařízení, což jsem samozřejmě čekal, a je to v něčem lepší než jsem čekal, ale jakoby ten tlak, jednak pro mě je to důležitý to, co tam jedí a to jakoby jak tam fungujou a to, co tam jakoby nasávají z toho okolí, tak je takovej jako není to nějak hrůzný, ale je to pro mě nepříjemný.“ (Jan)

Dříve děti chodily do Montessori školky, což jim připadalo, co se týče genderově citlivého přístupu, skvělé. Kvůli finanční náročnosti a dojíždění nakonec děti do této školky chodit přestaly.

Jan na jednu stranu sice mluví o tom, že ho na školce ani tolik neštve genderová

necitlivost, říká, že to teď „není jeho boj“, ale zmiňuje mnoho genderových momentů, které mu vadí. Jedním z nich jsou hračky, ale především mluví o dělení a separaci dívek a chlapců (což byl také jeden z důvodů, proč vzali Jakuba pryč ze skautského oddílu).

„Ale to, že Filip nemá pračku, je mi jedno... Spíš mi vadí, že ty holky jsou tam takhle oddělený od těch kluků.“ (Jan)

To je pro Jana velké téma, protože má pocit, že to je důvod toho, že smíšené kolektivy nemohou dobře fungovat, což zažil na rozpadu dvou nadějných kapel. Muži a ženy spolu neumí komunikovat a očekává se, že spolu budou mít sexuální vztah, že spolu nemůžou fungovat jinak. Proto také zmiňuje, že by rád, kdyby Jakub chodil do smíšeného sportovního oddílu.

Na svůj způsob výchovy se setkávají s reakcemi od odmítání po nepatřičné fandění. Jejich rodiny jejich způsob výchovy vůbec nechápu, měli velké konflikty například kvůli násilným hračkám, kvůli tomu a dalším vztahovým věcem se přestali s Lindinou rodinou stýkat.

Pojetí genderu

U Jana se objevuje také téma tělesnosti. Fyzická rozdílnost mezi muži a ženami je podle něj jasná, a je tedy i logické dělení podle pohlaví ve sportu. Linda tělesnost vnímá jako více relativní.

„Ty sportovní oddíly jsou jasné, že jo, tam je to prostě, tam to tak je. Že kluci se považují za... že se to kategorizuje rovnou, že jo, že tam to má i nějaký jako fyzický předpoklady nebo rozměry. Že to mužský tělo je k některým typům výkonu jako výhodnější. K některým ne a k některým jo, prostě, tak tam mě to ani tak jako neznepokojuje, že si říkám, že tam aspoň ten fyzické jakoby rozdíl mezi mužským a ženským tělem, tam to má aspoň nějaký reálný základ.“ (Jan)

Tělesnost vztahuje také k tomu, kdyby měl dceru, a k současnému nastavení rodiny - čtyři biologičtí muži a jedna biologická žena. Dynamika rodiny by se tím proměnila a byla by barevnější.

“A že by to bylo příjemný, že bysme mohli ještě víc klouzat mezi těma kategoriema, potom jako společensky... zároveň bysme se mohli ještě víc dozvědět a problematizovat to, co ta společnost přisuzuje klukům a holčákům.” (Jan)

Zároveň z Janova vyprávění vyplývá víra v silný vliv výchovy. O svých dvou starších synech říká, že jsou velmi rozdílní a bere to jako důkaz nevrozenosti mužských či ženských vlastností.

„Nebo dokud je člověk má tak jako ve své vládě, když nechodili do té školky, že se mi zdálo, že jsou prostě rozhodně tak barevný, jak jsem čekal.“ (Jan)

3.2.2. Berenika, Saša, Nina

Fungování a kontext rodiny

Rodina Bereniky (34), Saši¹⁷ (38) a jejich tříleté dcery Niny žije v zahraničí, v jedné ze zemí západní Evropy, a plánují, že se za rok přestěhují na nějakou dobu do České republiky. Berenika má rodinu v Čechách a pravidelně zde pobývají, Sašina rodina žije v zahraničí. Čekají druhé dítě, součástí jejich rodiny je také pes Bára, se kterým má Nina jakýsi sourozenecký vztah.

Berenika říká, že je spíše v domácnosti, pomáhá také v kavárně, hlídá děti v centru pro cizince a občas má pracovní zakázky, které dělá doma. Saša pracuje na plný úvazek ve školství. I když rozložením času domácnost více leží na Berenice, péči a povinnosti sdílí nebo se střídají. Berenika explicitně zmiňuje, že je pro ni nepřijatelný patriarchální model rodiny, který často vidí u jiných rodin. Po návratu do České republiky mají v plánu pracovní role proměnit, Berenika půjde do práce a Saša bude doma s dětmi, což obě vnímají pozitivně.

„Což mi připadá jako supr pro nás, protože zase uvidíme tu roli vlastně úplně jako tu obrácenou, tu kterou jsme ještě ani jedna jakoby nepoznaly... Takže si myslím, že to bude hrozně fajn, když jako se to obrátí, a i pro ty děti, že uvidí, že vlastně jako je to

¹⁷ Ženské jméno.

úplně jako variabilní, jo, že vlastně všichni můžou dělat všechno nebo teda jako na to, na co stačí...“ (Berenika)

Pojetí výchovy

Pro obě je důležité výchovu směřovat k nenásilí a toleranci. Saša to propojuje s feministickými myšlenkami a v genderově citlivé výchově spatřuje, podobně jako například Renate Egger (2000), prevenci násilí.

„Když se koukám na svět skrz feministický pohled, pro mě to je vize světa, kde nejsou žádný války a není žádný násilí. Protože nikdo nikoho nemusí ohrožovat, protože se dokážou všichni respektovat. A z toho pohledu i já vychovávám samozřejmě svoje dítě.“ (Saša)

Berenika vnímá genderové stereotypy jako omezující a genderově citlivou výchovu tedy jako možnost větší svobody jedince.

„Tak aby právě ona měla ten, aby ona byla genderově senzitivní, aby se dokázala dívat jakoby nezatíženě téma stereotypama. Protože ona jako mně to připadá, jako pro mě to je jakoby jako svoboda vlastně, jo, že člověk, kterej není takhle svázaný tady téma věcma, jakože jako holka musím být takovádle a kluk musí vypadat tak a tak, to poskytuje jakoby ohromný množství svobody.“ (Berenika)

Obě hovoří o genderově citlivé výchově jako o takové, kde mají děti co nejvíce na vybranou, aby vše bylo možné. Saša charakterizuje jejich výchovu jako liberální a neagresivní, čímž se odlišují od rodin, které vidí například ve svém okolí v České republice, když zde pobývají. Také Berenika vnímá český standard výchovy jako více autoritářský. Zároveň obě hovoří o potřebě jasných pravidel jako o důležitém prvku jejich výchovy.

„Protože ty pravidla vlastně těm dětem dávají jako pokoj. Jo, že děti jako hledají pravidla, a když je nedostanou, tak jsou vlastně neklidný, protože nevědí, kde to končí. Že oni potřebujou jakoby cítit, tady je konec, jo, až sem smím, a pak už ne, a to jim poskytuje pak, když ty hranice mají, tak jim to poskytuje pocit jistoty. A když mají

jistotu, tak můžou mít i klid v sobě.“ (Saša)

To působí nekonzistentně s touhou vychovávat liberálně, může se to také zdát v konfliktu s genderově citlivou výchovou a variantností, o které v souvislosti s ní mluví, a naopak v souladu s kognitivně vývojovými teoriemi, které tvrdí, že dítě potřebuje jasná genderová schémata okolo sebe. Saša to však považuje za dvě odlišné věci. Rozlišuje jakási „fyzická“ pravidla, například kdy má jít Nina spát nebo že se jí u stolu, a „intelektuální“ omezení dané genderovými rolemi, které nechce podporovat.

Praxe výchovy

Jedním z klíčových aspektů výchovy se jim zdají vzory a příklady, které Nina okolo sebe vidí. Snaží se jí tedy zprostředkovat různorodé vzory a reflektovat stereotypy v sobě samých. Například za kmotry Nině vybraly „normálního muže“, u kterého se jim líbí, jak žije svůj vztah a jaké má hodnoty, a transsexuálku. U výběru hrálo roli, že žijí něco jiného než ony a pro Ninu by tak mohlo být obohacující vidět další alternativy, jak žít.

Nina je podle Saši i Bereniky ještě hodně malá a největší vliv na ni mají stále ony. S přibývajícím věkem, ale také třeba s přestěhováním do Čech očekávají častější konflikty a situace v souvislosti s tím, že se snaží vychovávat genderově citlivě. Zatím nemají pocit velkých omezení, což často dávají do souvislosti s věkem a s kontextem země, ve které žijí, protože je podle nich z hlediska genderu lepší než Česká republika. Obávají se, jaký bude vstup do školky a vrstevnické skupiny. Problematické se jim zatím zdají nejvíce knihy a pohádky, které Nině zprostředkovávají informace o světě. Snaží se tedy vybírat různorodé knihy, což nepovažují za snadné, ale zároveň jim to připadá díky možnostem cizojazyčné literatury o něco jednodušší. Pohádky a knihy případně přizpůsobují svému pohledu.

„...bud' jako něco je v pohodě, něco jako se snažím nějak jakoby přizpůsobit, že třeba jakoby vyměňuju ty postavy nebo je obměňuju, nebo to střídám, to, že jednou je to tak a jednou je to takhle, aby tam byly jakoby dvě ty varianty. Něco úplně vynechávám. Protože to si myslím, že to opravdu je hrozně takový, že to fakt jako hrozně ovlivňuje ten obraz o tom světě, no.“ (Berenika)

Jako hru se zajímavým genderovým aspektem, která Ninu hodně baví, zmiňují měnění identit podle různých postav z pohádek či zvířat.

„A tam se mi líbí, že se střídají ty pohlaví, že to vlastně vůbec nehraje roli. A že ona taky vlastně takhle klouže, skáče, switchuje, já taky, to se mi doopravdy velice líbí.“
(Saša)

Ve výběru hraček je pro ně důležitá různorodost. Vymezují se proti hračkám, jako jsou zbraně a panenka Barbie. Zároveň ale dodávají, že pokud by po ní Nina silně toužila, tak by nebylo dobré jí ji upírat, nechtějí ji v tom však podporovat. Záleží tedy na kontextu a dalších aspektech, které do situace zasahují. Saša je však striktní v přístupu k hračkám - zbraním.

„To bych možná dala do skříně nebo bych to hned někam na burzu odnesla, aby to vůbec jako neviděla.“ (Saša)

Nina si hraje s legem, puzzle, hodně častý motiv jsou zvířata, což Saša pozitivně hodnotí, že jsou pohlavně neutrální. Nenarážejí, co se týče hraček, na zásadní konflikty, spíše si je dokážou představit s přibývajícím Nininým věkem. To je v souladu s tezí, že do tří let věku děti jsou hračky poměrně neutrální a poté začíná silné genderové dělení (Cviková, 2003; Belotti, 2000).

Nina chodí podle Bereniky normálně, sportovně oblečená, vybírají různorodé barvy. Úplně se nebrání růžové nebo volánkům, ale spíše se vůči tomu vymezují.

Vyjednávání s okolím

Se svým okolím se kvůli oblečení dostaly do jedné z mnoha situací, která ilustruje jejich vyjednávání s okolím. Babička jim začala nakupovat velké množství růžových věcí pro holčičky, což se zprvu snažily nechat být, protože to babičce dělalo radost. Začalo jim to ale hodně vadit a snažily se s ní domluvit. Berenika popisuje vyjednávání svých pocitů a snahu brát v potaz své okolí.

„A nejdřív to teda nějakou chvilku trvalo, že jako furt proudily ty růžový věci, a pak začaly chodit úplně jako klučičí věci. Což bylo úplně jako mi připadá jako hrozně

srandovní. No a teď postupně jsme dosáhly toho, že už nekupuje teda nic, nebo jako občas. A je to furt, podle mě to jako je úplně hrozný, ale tak jako už to není tak častý, že se to jako dá, jo, protože mně to bylo i líto třeba kvůli ní, že ona za to dala hrozný peníze, jo, protože to byly všechno jako nové věci prostě v nějakých hroznejch obchodech značkovejch, takže mi to bylo i takový jako hrozně trapný, že pak jsem měla pocit, že vlastně jako by to teda jako měla nosit, když už jako to máme doma, ale vlastně mi to jako hrozně vadilo jí to dávat, takže to bylo takový hrozně nepříjemný.“
(Berenika)

Bereniku zaráží, že když se vymezily vůči růžovým věcem, babička chápala jejich pojetí výchovy jako otočení - když ne růžová - holčičí, tak tedy modrá - klučičí. I z toho je patrné, že Berenika se Sašou nevnímají genderově citlivou výchovu jako otáčení, ale spíše různorodost či neutralitu. Vybírají různé barvy oblečení - ne nutně růžovou či modrou.

Pro Sašu je v interakci s okolím důležitá také empatie.

"Jo, já si myslím, že tam i k té citlivosti, když už se mluví o genderové citlivosti, tak si myslím, že musí být i taková empatie, jo, a že určitě je důležitý to říct a jako třeba i říct no hele, tak tohle jí teda fakt nebudu oblíkat, ale když je to něco, co ještě mám pocit, že jako to jde, tak jí to oblíknu k té babičce a řeknu, no, to jsi dostala od babičky, a tím to pak ale končí. Protože vím, že jí to udělá taky radost, no." (Saša)

S genderovou necitlivostí, se kterou musejí vyjednávat, se setkávají především ze strany svých rodin, u babiček to často spojují s generačním rozdílem, a i když nenacházejí přímo pochopení a dochází k nějakým konfliktům, myslí si, že jejich výchovu celkem respektují.

„No a pak jako se to tak nějak jakoby vyřešilo tím, že se o nějakých tématech prostě s nima nebavíme, protože oni jsou fakt takoví jako bych řekla hodně konzervativní a nemá cenu to nějak jako s nima řešit... A funguje to tak jako docela v pohodě.“
(Berenika)

Ve svém okolí, které si samy vybírají, naopak spatřují podporu, protože se jedná o lidi, kteří mají podobný světový názor.

Často zmiňují obavy a zvědavost ohledně vstupu do školky v Čechách, jednak z důvodu genderové citlivosti a také kvůli tomu, že jsou dvě ženy. Nechtějí, aby se na Ninu dívali jako na tu holčičku z podivné rodiny a domnívali se, že tím bude poznamenaná. V zahraničí by to podle nich bylo jednodušší, z vlastních zkušeností předpokládají, že by tam mohly komunikovat i genderové aspekty a cháпали by je.

Řešení situací, do kterých se dostávají nebo budou dostávat například ve školce, vidí především v komunikaci, jak s Ninou, tak s okolím.

„...já mám vždycky takovou potřebu to jakoby vysvětlit tak, aby ten člověk jako pochopil, že to je nějaká možnost, víš, že se to snažím využít jakoby, teď to zní jako hrozně, jako třeba k nějaký osvětě, jo, když mám pocit jako, že to má nějaký smysl, jo, tak se třeba snažím jakoby to vysvětlit jenom proto, že si říkám, že ten člověk, že se s tím prostě nikdy nesešel a že teď má příležitost se o tom něco dovědět a třeba změnit trošičku ten pohled.“ (Berenika)

Berenika se Sašou působí jako harmonický pár, v rozhovorech zmiňovaly podobné či stejné věci či situace a neodporovaly si. Pojícím prvkem jejich výchovy je různorodost - vzorů, hraček, barev oblečení, zprostředkování alternativ apod. A to alternativ nejenom k mainstreamové společnosti, ale i ke světu u nich doma.

„Třeba u babičky má takový hračky, který mně připadají úchylný, ale jako to je prostě od babičky a jako ať si to tam užije, jo. To mi připadá zase takový jako prostě babička je taková, tak úplně oflitrovaný knížky hrozný, kýčový. Takže ale jako jo. Tak to je taky zase jeden svět, kterej ona může díky tomu poznat, jo, jako to, co já považuju za dobrý, tak to taky není to jediný, co existuje. Takže to mi připadá úplně v pohodě, jo, že u někoho jinýho je to jinak.“ (Berenika)

Nina je ve věku, kdy ještě příliš neprojevuje svoji vůli a není ani příliš genderovaná, takže Saša s Berenikou mnoho věcí očekávají nebo o nich mluví hypoteticky (např. když Nina bude chtít panenku).

3.2.3. Jana, Apolena, Matěj

Fungování a kontext rodiny

Jana (40) bydlí s Apolenou (10) a Matějem (5) v Praze. Jana je původem ze zahraničí, vzala si za manžela Čecha. Část života s dětmi žili v zahraničí a část v České republice. Tři roky již žijí odděleně a nyní se rozvádí. Jana o sobě v rozhovoru mluví jako o lesbě. Jak Jana říká, po sedm let měla Apolena klasickou rodinu, Jana byla doma a otec chodil do práce.

„Tak to bylo takový jako, že jsem se asi pár let chovala jakoby maminka v domácnosti a cítila jsem se úplně v kleci. Ale nemohla jsem z toho ven. Tak to ji určitě ovlivňovalo, že viděla, tatínek chodí do práce, maminka vaří a já nenávidím vaření prostě, tak jsem vařila, ale našťavaně jako.“ (Jana)

Nyní se děti s otcem vidají párkrát v týdnu, hlavní odpovědnost za výchovu i její každodennost nese Jana. Má hodně promyšlené, jak chce vychovávat, a má i znalosti (např. o vývoji dítěte, psychologii), které jsou podle ní důležité. Otec nemá takový přehled o dětech, jak Jana říká, jako plný rodič funguje jeden den v týdnu a je spíše ten rodič, se kterým je zábava a hra. Jana má přítelkyni, kterou mají děti rády, ale kvůli citlivé situaci ohledně rozvodu jim zatím neřekla, jaký vztah mezi sebou mají, i když děti vědí, že před otcem měla přítelkyně.

Pojetí výchovy

V Janině pojetí výchovy, tak, jak o ní obecně mluví, není gender přímo explicitně zmiňovaný, ale implicitně zahrnuje i genderovou citlivost.

„Takže v té výchově si myslím, že jsem jako nějaká asi volnější nebo dávám víc svobody a věřím v ty děti... Taky vědí, že ... je nebudu soudit a nechci jako je nějak dát do nějaký škatulky a tak.“ (Jana)

Důležité je pro ni dětem vše vysvětlovat, aby rozuměly pozadí rozhodnutí a aby

chápalý kontext situací. Často klade otázky, aby donutila děti zamyslet se nad určitou situací a vcítit se.

Janiným rozhovorem se prolíná určitá rozporuplnost. O výchově mluví ve dvou liniích, které někdy působí nekonzistentně. Je pro ni důležité vést děti k morálnosti a k hodnotám, podle kterých budou moci řídit svůj život, jako je například vegetariánství. Zároveň často zmiňuje, že chce děti nechat takové, jaké jsou, následovat je a respektovat jejich názor, i když se jí může zdát absurdní. „*Já nechci, aby ty děti byly jako, co já chci. Chci, aby byly, co jsou.*“ (Jana) Přesto mnoho věcí určuje (např. dlouho se bránila tomu, že chtěl Matěj meč). Tento rozpor i jeho určitou logiku dobře ilustruje, když mluví o vegetariánství.

„Ted'ko si myslím, že je to na ní, já nebudu kupovat maso, nebudu to vařit, nesmíme to mít doma, prostě na mých pánvích nebude žádný maso nikdy. Já jsem vegetariánka od osmi let, od mých osmi prostě. Takže prostě není co diskutovat. Ale když se pak rozhodne sama jako, já si myslím, že už ten základ je tam, že až bude větší, jako ona bude chtít všechno zkoušet, že jo, já jí nemůžu říct, že ne.“ (Jana)

Praxe výchovy

Když se Jana stala matkou, její vizí bylo, že Apolena bude mít přístup ke všem možným hračkám a že ji nebude oblíkat jenom jako holčičku. Její očekávání a nároky vyplývaly z feministického politického pozadí a postupně se dostávaly do konfliktu.

„Myslím si, že v té době jsem měla spíš to, jako že jsem feministka, tak nechci dítě, který prostě bude nosit růžovou, když je to holka... A pak byly některý doby, kdy jsem fakt jako koupila ale nejhorší holčičí věci, protože byla tak roztomilá prostě v nich.“ (Jana)

V jejich okolí v době, kdy bydleli v zahraničí a Jana byla v domácnosti, děti neviděly moc jiných vzorů (např. neheterosexuální rodiny) a také oni sami naplňovali vzor tradičních genderových rolí. Apolena jeden čas chtěla neustále číst pohádky, které se nesly v duchu genderových stereotypů. Přes tyto vlivy a vlastní stereotypy se Jana podivuje nad Apolenčinými projevy a vztahuje to k tomu, že v té době k ní ještě nepronikaly vlivy z vnějšího světa, např. že neměli televizi. Zde se objevuje další rozporuplnost. Jana popisuje mnoho situací, kdy si uvědomuje jejich genderovou

zatíženost, zároveň budí dojem, že vlivy z venku, které jsou ty špatné, na Apolenu ještě nemohly mít vliv, a podivuje se, že se projevovala jako tradiční holčička.

„Tak jako spíš jsem nechala její osobnost vybrat si, co chce, ale byla jsem překvapená, jak často chtěla tu růžovou a tu panenku a tak. Aniž by byl v okolí nějaký velký vliv na to.“ (Jana)

S Matějem se její přístup ohledně genderově citlivé výchovy proměnil, přestala lpět tolik na svých představách, jaké by děti měly ideálně z hlediska genderu být.

„Já si myslím, že s Matějem jsem volnější a otevřenější k tomu, co chce on. S Apolenkou jako já jsem chtěla jenom bourat. Takže když si vybrala jako prostě růžový kalhoty, růžovou bundu, tak jsem říkala, ježišmarja jako prostě můžeš mít modré tričko nebo něco. Já jsem chtěla, aby to ona sama nechtěla. A právě u Matěje jsem prostě všechny ty moje představy vyhodila. Takhle. Takže on může dělat, co chce. A Apolenka taky už.“ (Jana)

Přesto mluví o tom, že s Matějem byla opatrnější a nechtěla, aby se z něj stal „malý fotbalista“, který musí dělat klučičí věci. Smířeně říká, že Matěj fotbal hraje, z čehož byla trochu nešťastná, ale taky chodí na tanec, který si rovněž sám vybral, takže jí to připadá vyvážené.

Jana raději kupuje hračky příslušící opačnému genderu, například pro Matěje princeznovské šaty nebo čelenku, kterou si přál. Na jednu stranu o sobě rozporuplně říká, že je, co se týče hraček, velká cenzura, na druhou stranu se řídí podle toho, co si děti přejí. Vymezuje se vůči násilným hračkám. Jako nevhodné dárky pro Apolenu, které dostala, zmiňuje nalepovací nehty a boty na podpatku a nechtěla, aby měla panenku Barbie. Jedná se tedy o hračky, které souvisejí s mýtem krásy. Ty však nedostávají nálepkou hračky podporující mýtus krásy nebo zkrášlují hračky (podobně jako násilné, a ne klučičí), ale holčičí. Když si jednoho dne Apolena barbínku přinesla, rozhodla se koupit jinou panenku a vybraly takovou, která má proporce odpovídající „normální“ ženě. Snaží se tedy stereotypní hračky vyplňovat jinými, vybírat alternativní knihy a dát dětem co největší výběr.

Jak se její zkušenosti s výchovou proměňovaly, dospěla k tomu, že zásadní roli hrají vzory, a často o nich v různých situacích mluví.

„...fakt říct něco nemá velký vliv. To dítě musí vidět ten vzor v životě. Já můžu říct, že muži v Africe nosí sukně, ale pokud nebyla v Africe nebo nezná žádnýho Afričana, který nosí sukně, tak... Ta jejich zkušenost prostě buduje tu představu, no. Takže se snažím vystavit děti jiným vzorům, co můžu. Protože slova, knihy, to fakt jako to nezmění tu představu myslím tolik, jak může ta zkušenost.“ (Jana)

Jana se dle svých slov nevejde do škatulky, jaká má matka být. Hraje například v kapele, což naráží na nesouhlas babičky, že vzorová maminka by se měla věnovat jenom dětem. Rovněž svůj současný vztah s přítelkyní uvádí v kontrastu s tradičním vztahem otce jako důležitý příklad.

„Já chci otevřít jako jejich představu, co může být rodina, co může být jako vztah a tak, protože Ema tady často není. A jako třeba tatínek má tu ženu a oni jsou pořád spolu... Tak chci, aby věděli, že taky to může být jako vztah, ale že nemusíme to všechno definovat, nemusí to mít prostě jako jméno pořád. Aby prostě akceptovali ty city, interakce jako jaký jsou.“ (Jana)

Janiny kamarádi a kamarádky, kteří se stýkají s dětmi, často nejsou tradičně genderovaní. Díky zkušenostem s nimi, i se situacemi, do kterých se dostává její bratr, začíná být Apolena flexibilnější ve vnímání pohlaví. Sama říká, že je jedno, jestli je to kluk nebo holka a například díky svému oblíbenému transgender zpěvákovi otevírá mnoho otázek ohledně pohlavnosti a transsexuality.

Jana se také snaží narušovat jejich jasné představy o tom, jací jsou kluci, holky, nebo třeba, co je sex.

„Když přijdou s nějakým modelem nebo s nějakou teorií o genderu nebo o sexualitě nebo něco, já se snažím to krachnout nebo se snažím to rozbít... Já se snažím prostě říct, ale počkej, to takhle není, protože koukej na tohle a tohle a jak, jak ten člověk může být tohle.“ (Jana)

Vyjednávání s okolím

Jana učí v alternativním vzdělávacím zařízení, kam chodí obě děti. O školce

mluví jako o její „bublině“, o její podpoře ve výchově, protože tam funguje podobný přístup, jaký má ona, a jinde ho nevidí. Vymezuje se vůči tomu, že ve školní komunitě vidí její děti pouze perfektní heterosexuální rodinky, a je ráda, že vyučující s tím pracují a ve výukových materiálech myslí i na jiné formy rodiny. Přístup ve školství pro ni hraje zásadní roli a nedokáže si představit, jak by to probíhalo v běžné škole. Co se týče přístupu ke školství a vyjednávání s ním, tak je poměrně radikální - rázně říká, že pro ni je možnost jenom montessori výuka nebo výuka doma.

„Já bych radši učila doma než poslat dítě do normální školy, protože vím, že na všech stranách by nebyly podpořeny jako vegetariáni, jako napůl cizinci, jako anglicky mluvící a jako maminka je lesba, prostě jako na x úrovních jako není možnost.“ (Jana)

Jak to ale řešit začíná být poměrně aktuální, protože u nás existují vzdělávací zařízení s přístupem montessori pouze do určitého stupně vzdělávacího systému a výuka doma je možná do 14 let. Výběr školy je pro ni velké a důležité téma, které nemá zatím ujasněné, a uvažuje o různých možnostech - přemýšlí o přestěhování do jiné země, kde jsou lepší možnosti výběru škol, uvažuje o výuce doma.

Matěj má výrazné jak femininní, tak maskulinní projevy. Když mu bylo přes rok, začal chtít nosit šatičky. *„Ale taky si hraje jako kluk, strašně jako chce luk a šíp a má meče a chce všechny zabít prostě, ale v princezních šatičkách, no.“ (Jana)* V Matějových projevech vystupují dva rysy - násilné hračky a femininní oblečení. První vyvolává konflikt a vyjednávání uvnitř rodiny, kdy Jana vyjednává s Matějem, babičkou a otcem, ve druhém naopak Jana a Matěj vyjednávají s okolím.

Dva roky ji Matěj prosil o helmu, brnění, štít a meče. Jana odmítá hračky jako zbraně, ale nakonec ustoupila a koupila Matějovi meč. Jednou u něj našla hrací pistoli, kterou dostal tajně od babičky. Když s tím babičku konfrontovala, ta reagovala se slovy *„No každé kluk prostě, tomu se nemůžeš vyhýbat, to je prostě život takhle s klukem.“* Babička s otcem tedy Matějovi podobné hračky kupují a Jana se snaží ho v tom nepodporovat a doufá, že je to fáze, která přejde.

Apolena se za Matěje kvůli šatům stydí, otec je z toho nešťastný a nedovoluje mu je nosit venku. Mají kvůli tomu s Janou konflikty, že ho v tom podporuje. Jana musí být pro Matěje velkou oporou, protože kromě jednoho případu nemluvila o tom, že by je Matěj přestal chtít nebo nosit. Jana mu nakupuje další, když vyjádří přání, nebo říká kamarádkám, aby mu koupily k narozeninám sponky nebo femininní trička. Velkou

podporou je pro ni právě také školka.

„Ve škole máme 80 dětí a loni si některý děti začaly z něj dělat legraci. Ale i před tím rok nosil šaty a všichni si už jako na to zvykli. Protože fakt jako skoro každý den si vybere šaty, a pak jde do školy, a pak si vezme kalhoty a dává ty šatičky do baťohu. Prostě na chvíli. Nebo někdy je to týden, to záleží na jeho náladě. Takže jsem dostala podporu v tom, že jsem mluvila se všema učitelkama, a když si někdo z něj dělá srandu nebo něco, tak oni říkaj, ale víš, že v Indii nosí kluci sukně a že to je úplně krásný, Matěj vypadá krásně, ne? Nebo jako opravdu podporujou, takže to je výborný. Protože myslím, že v normální škole to by nešlo.“ (Jana)

Díky femininnímu oblečení, ale i fyzickému zjevu si Matěje často pletou s dívkou, případně je okolí zmateno a neví. Dříve Jana říkala, že je to kluk, protože je chtěla konfrontovat nebo vidět reakci, ale teď to často nechává být nebo to naschvál neříká, když si okolí není jisté. V jedné takové situaci reagovala následujícím způsobem, což zvědavou paní iritovalo.

„Ano, je to kluk nebo holka, prostě jsem říkala... Jeden den je fotbalista, druhý den je princezna. Jako to je úplně jedno a je mu to jedno. Takže nás to nemusí zajímat.“ (Jana)

Za překračování hranic toho, co je patřičné pro chlapce, se setkává s homofobními reakcemi, které slouží jako sociální kontrola, o které píše například Kimmel (1994).

„Proč ten kluk má šaty... To je divný, ne, co když bude, co když bude, co když bude. Jako co? Co, co bude? Co z něj bude jako kvůli sukni. Nevím. Ale jako myslí, že bude homosexuál. A nebo ještě horší asi že nějaký transgender nebo transsexuál jako.“ (Jana)

Pro Janu je důležitější, aby Matěj mohl být takový, jaký je, než případné újmy ze strany okolí, před kterými se ho snaží chránit. Říká, že v takových situacích funguje jako zeď, a když je potřeba, konfrontuje okolí, aby nechali dítě na pokoji a pokud něco chtějí, řekli to jí.

„Hlavně nechci, aby to dítě mělo nějaký pocit, že je divný. Já chci, aby si myslel, že to, co mám rád, je v pohodě. Já smím mít rád šaty. A Apolenka že nemusí mít jako ty dlouhé vlasy a nemusí mít jako prostě ty hodně holčičí věci.“ (Jana)

Pojetí genderu

Se zkušenostmi ve výchově se také proměnil Janin pohled na to, co je u dětí naučené a vrozené. Ačkoli se nyní domnívá, že něco vrozené u dívek a chlapců je, stále je tam patrná určitá nejistota a pochyby.

„Já jsem chtěla popřít pořád, že jako něco vrozený je, ale myslím, že něco vrozený je. Protože jako fakt vidím, že... A nebo nevím, protože já neznám žádné dítě, který bydlí v jeskyni. To je ten problém. Že jako i když nemáš televizi, nemáš kamarády, který jsou jako hrozně genderovaný, stejně asi jako to k nim nějak filtruje. Ale já si myslím, že jsem byla jako o hodně jakoby z té biologický strany jsem nechtěla věřit, že budou jako holčičí a klučičí. Ale už si myslím, že něco na tom je. Malinko. Možná. A nebo ta výchova odevšad je tak strašně silná, že to pronikne všude. Ale jako už jsem to přestala řešit. Už mi to nevadí. A taky že už jsem starší a prostě asi se to proměnilo.“ (Jana)

Konkrétně tak například uvažuje o zbraních, kdy podle ní Apolena nikdy nechtěla pistoli a Matěj je tím posedlý. A i když srovnává dívky a chlapce, které učí ve školce, tak tuto rozdílnost vidí a nedokáže si ji moc vysvětlit. I když je tím sama u sebe překvapená, tíhne k tomu, že na biologickém vlivu něco je.

3.2.4. Hana, Tomáš, Robin, Radek

Fungování a kontext rodiny

Hana (28) a Tomáš (34) jsou nesezdaný pár, mají dva syny - Robina (4) a Radka (1) a žijí v Praze. Hana je s dětmi doma na rodičovské, jeden den v týdnu chodí pracovat do neziskové organizace, Tomáš pracuje na plný úvazek jako grafik. Toto uspořádání oba zmiňují jako ne ideální, protože si uvědomují jeho vliv na děti. Hana

zmiňuje, že to, jak systém funguje, mnoho rodin tlačí do podobného uspořádání.

Jak říká Tomáš, péči o domácnost si dělit jde, péči o děti si moc rovnoměrně dělit nelze kvůli tomu, že on chodí do práce a Hana s nimi tráví mnohem více času. Ta zmiňuje, že se díky tomu stává mnohem informovanější ohledně potřeb a zájmů dětí a také jim více rozumí, což je nevýhoda pro Tomáše.

„Já mám tak obecně to víc jako obecně mám ty děti víc jakoby v merku, jako že potřebujou k zubaři, že potřebujou koupit boty nebo jako že to prostě jako holt tady ty věci mám já, protože prostě jsem s nima víc.“ (Hana)

Snaží se to řešit tak, aby Tomáš, když přijde domů, si s dětmi hrál a obstarával večerní činnosti, což oba zmiňují, že je někdy vlivem únavy náročné. Pociťují velkou náročnost fungování s dvěma malými dětmi, takže Hana, co se týče dělení péče a povinností, říká: *„Ted’ka se moc nedělíme, ted’ka to hlavně sdílíme.“*

Oba mluví hlavně o starším synovi Robinovi, protože Radek je moc malý a příliš genderových věcí se u něj podle nich neprojevuje.

Pojetí výchovy

Pro oba je gender součástí širšího celku svobodné výchovy, proto se brání jeho vypichování. Hana chce, aby z jejich dětí vyrostli dobří lidé, v čemž spatřuje i genderové hledisko - aby se například nechovaly jako „macha“. Svobodná výchova pro ni znamená problematizovat autoritu rodiče ve vztahu k dětem a snažit se brát v potaz jak přání dítěte, tak svoje a snažit se chápat jeho motivy. Tomáš přiznává, že pro něj gender stojí spíše na okraji jeho zájmu, proto není ten, který by hýřil nápady ohledně genderově citlivého přístupu. Takový přístup vnímá jako určité povědomí o genderové problematice, skrz které se může dívat na výchovu a díky kterému může vysvětlovat dětem případné situace. Dětem nechce přisuzovat určité role na základě jejich pohlaví, biologické dělení na dívky a chlapce neproblematizuje.

„Jako že bych samozřejmě nechtěl nějak jako extra moc rozlišovat nějaký ty holčičí, klučičí role, ty sociální nebo ty kulturní, to tak samozřejmě ty biologický jsou jako jasný.“ (Tomáš)

K tomu Tomáš říká, že genderová teorie často není použitelná pro praktikování výchovy, i když by s ní souhlasil. Mluví o tom, že musí zjednodušovat, že například existují pouze dvě biologická pohlaví a nic mezi tím, aby tomu děti rozuměly.

Hybatelkou genderově citlivého přístupu je tedy spíše Hana, která to i více aktivně řeší, popisuje více situací s dětmi, okolím apod., na rozdíl od Tomáše vnímá i více konfliktů ohledně genderově citlivé výchovy. Tomáš nemá takovou tendenci to řešit, negativně se vymezuje vůči tomu řešit věci dopředu, pouze když vyvstanou nějaké situace. Objevuje se u něj strach, aby něco nepokazil, když bude příliš tlačit ve výchově, proto chce spíše dávat rámce a mantinely.

Hana vnímá genderově citlivou výchovu jako takovou, která dává na výběr různé možnosti a nepřirazuje jim genderové konotace nebo znak nenormality, čehosi výjimečného. Ovšem od určitého věku s pronikajícími vnějšími vlivy je nucena na „nenormálnost“ upozornit.

„Ale jako říkám ono se pak v určitým věku už to jakoby nejde, protože najednou už to dítě jako ví moc dobře, že to není to běžný a to normální.“ (Hana)

Uvědomuje si, že sama nemá ujasněné, jak pracovat s rozparem takového pojetí výchovy a vnějších vlivů.

„No to je taky těžký. Nevím. Jako do určitý míry to dítě co nejdýl udržet v tom, že ty možnosti má jakoby různý, ale zároveň ho jako připravovat na ten střet, protože on jednou přijde, že jo.“ (Hana)

Praxe výchovy

Hana mluví konkrétněji než Tomáš o různých situacích, jak praktikují genderově citlivou výchovu. Oba zmiňují korigování knih, jak z hlediska toho, co dělají chlapani a dívky, ale i z hlediska podoby rodiny či přátelství mezi klukem a holkou (které bývá často sexualizované). Výběr nestereotypních knih se zdá Haně poměrně jednoduchý vzhledem k velkému množství knižní produkce pro děti. Hana také upozorňuje na opačný extrém, který se jí stal v korigování knih, totiž že pak příliš často vybírala pouze knihy s genderově nestereotypními holčičími vzory.

„Protože jsem to nějak tak dělala jako asi automaticky, že jsem měla tu představu, že většinou je tam odvážnej ten kluk, tak že koupíme tu, kde je ta holka, ale vlastně mně jakoby nedocházelo, že to se dostávám do opačného extrému, že jo, že tím, jak jsem to jakoby vybírala já jakoby obráceně, protože už jsem věděla, že existují knížky jako s tím, že všude jsou ty kluci, ale nedošlo mi, že Robík neví, že ve většině knížek je to jakoby jinak.“ (Hana)

Protože Robin podle rodičů inklinuje, co se týče hraček, spíše k těm klučičím, vybírají mu hračky z opačného genderu - panenky, domeček pro panenky apod., s kterými si také rád hraje, i když podle Hany méně.

„Dlouho to bylo nebo možná pořád je tak, že ty, co jsme vybírali Robíkovi my, byly ty holčičí, a ty, co si vybíral on, byly ty klučičí.“ (Hana)

V období, kdy jsem měla možnost pozorovat, s čím a jak si Robin hraje, bylo jeho hraní poměrně různorodé, i když převažovala obliba autíček. Převlékal panenky, hodně chtěl číst, hrál si s vláčky, v dětské herně si hrál s autíčky i v kuchyňském koutku. Autíčka zároveň byla akcentována i rodiči jako ta nej hračka - např. při oslavě narozenin, kde jedním z dárků bylo nákladní auto, nebo při oslavě narozenin kamarádky. Je otázka, nakolik je toto pouze reakce na projevy dítěte a nakolik ho takové reakce mohou dále utvrzovat v podobné zálibě. Oproti tomu si Robin rád hraje také ve zmiňované kuchyňce, ale žádné hračky podobného ražení rodiče nezmiňují a ani já jsem je nezaznamenala. Haně ale rád pomáhá v opravdové kuchyni.

Podobně jako s výběrem hraček je to i s výběrem oblečení. Hana zmiňuje, že po synech přátel z okolí dostávali chlapecké oblečení, a tak zbylé věci nakupovala často růžové. Také zmiňuje, že Robin si rád vybíral červené boty.

S věkem dítěte se ovšem dostávají do fáze, kdy se Tomáš i Hana velmi silně vymezují vůči oblečení a hračkám dělaným pro dívky. Považují je za „nechutné“ a „příšerné“ a oba zmiňují, že už nemají potřebu takové věci Robinovi kupovat a on si je sám nevybere.

„A jako je pravda, že teďka už je našťestí ve věku, kdy se mně ty holčičí věci v uvozovkách zdají tak příšerný, že bych je ani ty holce nekupovala jako kdyby to šlo udržet.“ (Hana)

Hana říká „naštěstí“, také mluví o tom, že má „alibi“ pro to Robinovi tyto věci nekupovat. Je tedy zajímavé, zda takto silné odmítání „holčičích“ věcí nesouvisí právě s věkem dítěte, u kterého už podobné projevy mohou být pro okolí divné a kontroverzní a pro Hanu s Tomášem tak může být vyjednávání s okolím jednodušší, protože Robin ani tyto věci nechce. V odmítání problematických holčičích hraček však nejsou tak striktní, protože blízké kamarádce koupili kočárek, který si velmi dlouho přála. Hana v průběhu rozhovoru toto téma reflektuje, když uvažuje nad vlastní stereotypií a neví, nakolik se promítá do výběru oblečení pro Robina. Hana tím spíše potvrzuje svůj limit genderově citlivého přístupu, kdy takto výrazně femininní věci pro své syny nechce a oni sami podle ní takovou touhu nevyjadřují.

„A vlastně bych to třeba tý holce i jako ráda koupila, no nevím. Ale nemám ji. A koupit to Robíkovi mě nenapadne. Kabátek s flitrovějma motýlkama mě fakt nenapadne mu koupit. Ale přitom vlastně mně bych to koupila. Takže v tomhleto smyslu vlastně nevím, do kdy je to jako ještě ten stereotyp a dokdy už opravdu se mně to zdá jako, že fakt bych to tak nechtěla.“ (Hana)

Také Tomáš spíše potvrzuje, že se nechtějí dostávat do konfliktu s okolím kvůli femininním projevům synů. Mluví o tom, že když si Robina pletli s holčičkou kvůli růžové barvě, tak řekli, že to je kluk a už to dále nemuseli řešit, protože situaci podle něj dítě ještě nevnímalo. Ve vyšším věku už by takovou situaci musel vysvětlovat a to mu připadá jako zbytečná kontroverze.

Téma negativity femininních věcí se promítlo také ve dvou situacích, kterých jsem byla svědkyní - když si měl Robin vybrat helmu na kolo a v knihovně. Helmu si sice Robin mohl vybrat, ale prodavač s lehkým výsměchem komentoval fialovou helmu se srdíčky jako tu holčičí, což Hana neproblematizovala, naopak u další podobné dala najevo, že tu opravdu ne. Explicitně nezaznělo, tato helma je pro dívky, tu mít nemůžeš, dítě však vnímá i jemné nuance chování a bylo cítit, které (holčičí) helmy, jsou ty nechtěné, protože vysmívané. V knihovně si Robin vybral výrazně „holčičí“ růžovou knížku o princeznách, která se Haně nelíbila (ať už genderově, esteticky nebo že na ni byl Robin moc malý). Jemnými „manipulacemi“ docílila toho, že si ji nakonec domů nevzali.

Tomáš vnímá genderově citlivou výchovu u chlapců jako jednodušší právě

proto, že většina hraček pro dívky je připravuje na stereotypní roli ženy. U hraček pro kluky tento problém nevnímá. Přiznává, že je možné, že časem budou narážet na problémy z hlediska genderu více - např. co se týče agresivity.

Vyjednávání s okolím

Hana hodně mluví o „třecích plochách“, tedy situacích a momentech, kdy její pojetí výchovy přichází do konfliktu s vnějším světem. To se týká genderu, ale také peněz, jídla apod. V tomto kontextu musí řešit základnější věci, než je gender, protože její záběr a možnosti jsou omezené.

„Už některý věci třeba nepovažuji za zas až tak důležitý, zdají se mně víc, jakože na nich tolik nezáleží, protože pak jsou průšvihy v těch mnohem jako elementárnějších věcech jako snadno vyplouvají na povrch, jako tím střetem s tím okolním světem.“
(Hana)

Hana zmiňuje konflikty s babičkou a prababičkou ohledně dárků či reprodukce genderových stereotypů, oproti tomu Tomáš tyto konflikty příliš nezmiňuje a mluví o tom, že s rodinou je to v pohodě. I to může nasvědčovat tomu, že téma genderově citlivé výchovy pro něj není tak zásadní a spíše ho řeší v sobě, a tedy i s okolím Hana. S babičkami se snaží ohledně výchovy domlouvat, což se jim po období vyjednávání a konfliktů celkem daří.

Až s přibývajícím věkem dítěte a jeho vstupem do školky a vrstevnického kolektivu začínají podle Hany i Tomáše třecí plochy přibývat - jak ve školce, tak situace s okolím.

Hana na jednu stranu mluví o tom, že s některými lidmi, se kterými se tak často nepotkává, jí nestojí za to pouštět se do konfrontace ohledně genderových témat, ačkoli v jiné části rozhovoru říká, že je důležité reagovat na situace, kdy od lidí zaznívají genderové stereotypy. S rodiči ze školky, se kterými se zná blíže, se už o genderu baví více. Robinovi se snaží případné stereotypy či stereotypní situace vysvětlovat, ale často vyjadřuje pochybnost, co v něm její vysvětlování zanechává.

„Když ho slyším, že třeba zopakuje to, co říkám já, jo, že jako no a růžovou můžou klidně nosit i holčičky i kluci, vid', mami? Jo jako takovýdle prostě jakoby věci prostě z

něj padaj. Jako vím, že to je to, co jsem mu řekla já, nevím jako, co to dělá vevnitř v něm, jako nevím.“ (Hana)

Bližší okolí Hana i Tomáš vnímají poměrně pozitivně, Tomáš mluví o tom, že společnost se v tomto směru vyvíjí, někdy ho to příjemně překvapí a problém je spíše u starších generací.

„(Hana pozn. autorky) prezentuje, jakože prostě Robík ne ježíšek a Robík že nosí i ty jako takzvaně holčičí barvy, že si hraje s těma takzvaně holčičíma, že to prostě takhle nebereme, že prostě doma jsme vegetariáni a tak. Myslím si, že ty lidi to prostě jako asi berou líp než ještě před deseti dvaceti rokama. No že si myslím, že to už je jako normální.“ (Tomáš)

Navíc si vybírají lidi, se kterými budou v kontaktu, kteří to mají podobně, jsou rádi za kontakt se spřátelenou rodinou, se kterou mohou sdílet problémy ohledně výchovy.

Školka byla pro Hanu s Tomášem velké téma, které řešili, důležitá otázka pro ně bylo vegetariánství. Tomáš sice vnímá negativně, že Robin nakonec maso ve školce jí, ale říká, že ve výběru školky zkrátka hraje roli více hledisek a jedno z podstatných je i to ekonomické. Zároveň Hana zmiňuje velké přínosy školky, co se tam Robin učí a doví. Má pocit, že co se týče genderu, je to ve školkách obecně špatné, proto je pro ni spíše důležité, jak se tam k dětem chovají obecně, a doma mohou situace z hlediska genderu řešit. Podobně to vysvětluje u vegetariánství - doma maso nejedí, Robin má tedy příklad a možnost se zeptat a do budoucna tedy doufá, že to pro něj bude inspirativní natolik, aby maso nejedl.

„Důležitý je pro mě to, že ví, jakože ho nejíme my jako doma, ví třeba už ted'ka i jako proč a nějak má možnost si to konfrontovat s tím, že teda ostatní jako ho jedí, většina jako toho okolí ho jí. A dokonce mu i říkaj, že jako že musí jíst maso, aby měl dost síly. A aby měl možnost teda nějak se zeptat, proč to nejíme, nějak si to jakoby v tý hlavě jako poskládat a pokud možno dojít k závěru, že ho jíst nechce. Ale není pro mě důležitý, jestli ho ted'ka jako jí... Pokud bych ted'ka věděla, že mi za pět let řekne, že maso jíst nechce, že nechce zabíjet zvířátka, tak bych byla docela spokojená, i kdyby se ted'ka jím ládoval.“ (Hana)

Pojetí genderu

Hana i Tomáš zmiňují, že má Robin ve velké oblibě autíčka. Ani jeden z této zkušenosti nechtějí vyvozovat, že kluci mají zkrátka raději autíčka, ale u obou se objevují pochyby, co je příčinou takové záliby.

„A já prostě jako fakt nevím, jestli to je u něj jako, jestli ho nějak negativně ovlivnil, my jako třeba doufám ne, ale třeba nějaký babičky nebo babička, jestli prostě, a nebo jestli to je čistě tím, že to viděl a prostě se mu to líbí, tím, jak to viděl na té ulici a tak. Na druhou stranu, že jo, Ela prostě je k tomu jako absolutně imunní, tu prostě autíčka nezajímají a já taky nevím, jestli to je tím, že prostě jako jí nějaká babička řekla, autíčka jsou pro kluky. Jako to je strašně těžký posoudit, no, jako co je ta biologická a co ta kulturně sociální determinace.“ (Tomáš)

Hana však nemluví o možnosti vlivu biologie, ale spíše říká, že u Robina to „zrovna tak vyšlo“, že je hodně klučičí, a u jejich kamarádky Ely to „vyšlo“, že je hodně holčičí. Nereflektuje ani vlastní vliv, ani vliv okolí, ale ani biologie. Ústřední pocit z toho je tedy u ní i u Tomáše spíše nejistota.

3.3. Analýza rozhovorů

3.3.1. Rámec a pojmání genderově citlivé výchovy

3.3.1.1. Pojetí genderově citlivé výchovy

Fagot a Leinbach (1995) popisují ve svém výzkumu dvě pojetí genderově nestereotypní výchovy. První spíše následuje individualitu dítěte bez ohledu na jeho gender, druhý počítá s genderově stereotypní socializací okolního světa a snaží se jí předcházet. Oba tyto přístupy, jeden spíše pasivní a druhý spíše aktivní, se dají vysledovat v pojmání genderově citlivé výchovy participantů a participantek výzkumu, ne však odděleně, ale společně. Dobře to ilustruje výpověď Lindy, když říká, že se snaží rozmělnovat to, že společnost jedná s chlapci a dívkami odlišně, a zároveň se ona sama

snaží nehledět na svoje děti jako na chlapce.

„Že se snažím jako nehledět na to jako, jestli to vychází z nějaký příslušnosti k pohlaví, ale že je to prostě nějak daný prostě tou osobností toho dítěte. Ale zároveň vím, že ta osobnost se tvoří jakoby tím, že ta společnost třeba na to dítě hledí podle toho, jestli je to kluk nebo holka. Jako, že o tom vím, ale snažím se to jakoby rozměňovat nějakým způsobem, jo.“ (Linda)

„Pasivní“ přístup se snaží nevztahovat k dětem žádné představy na základě jejich genderu. Rodiče hovoří o své výchově jako o svobodné či liberální, více respektující přání dětí a méně autoritářské, což odpovídá i tomuto přístupu. Dále se toto pojetí odráží v tom, že participujícím nevadí genderově netradiční projevy dětí, naopak by je v tom podpořili či podporují. Jedná se například o situace, kdy si Filip vybral růžové boty s flitry, Jakub měl období, kdy chtěl nosit sponky, Matěj nosí šaty či femininní oblečení, Robin si hraje ve školce v kuchyňském koutku apod. V genderově tradiční výchově by se děti naopak setkaly s určitou formou sankcí či negativních projevů od svého okolí.

„To jsem se vždycky cítil dobře, když ty kluci měli nějakou netypickou hračku, která ukazovala, že to není nutný, aby v tom jeli.“ (Jan)

Snažit se k dítěti nepřístupovat podle jeho genderu však může narážet na úskalí vlastní stereotypie v nás. Všichni si neseme genderové stereotypy a projevujeme se stereotypně. Pokud si řekneme, že s dítětem nejednáme podle toho, jestli je dívka nebo chlapec, bez hlubší sebereflexe sebe samého a fungování genderových stereotypů, budeme tím spíše další stereotypy předávat. Společenské genderové stereotypy a vlastní stereotypii tematizují i rodiče v rozhovorech. Berenika upozorňuje na nenápadnost a zažitost stereotypů v nás.

„Já se snažím a je to fakt hrozně zajímavý, protože si i já na tom uvědomuju, jak fakt mám i já hrozně takový zažitý stereotypy, víš, že se snažím se na to jako dívat pořád, a pak si říkám, ježiš no jo vždyť tady to přeci já dělám, ale fakt úplně jako podporuju takovýhle debilní stereotyp, že něco je nějak...“ (Berenika)

I když si rodiče uvědomují, že sami jednají stereotypně, spíše považují vnější svět za ten stereotypní, který negativně ovlivňuje jejich děti. Někdy pro ně není snadné rozlišit, co je stereotyp a co je jejich vlastní jednání, které je v souladu se stereotypem. Limity vlastního stereotypního jednání si však příliš neuvědomují, Hana s Tomášem se podivují, kde se u jejich syna bere tak silná záliba v autech, Jana se podivuje nad stereotypně femininními projevy u své dcery, v takových momentech hledají příčiny spíše v okolí než u sebe.

Genderově citliví rodiče však ani v tomto „pasivním“ přístupu nejsou úplně pasivní, nenásledují pouze to, co si jejich děti přejí, protože ačkoli respektují jejich genderově netradiční projevy, ty genderově tradiční naopak nepodporují.

„Aktivní“ přístup souvisí s tím, že si participující velmi dobře uvědomují genderové stereotypy, které očekávají, že fungují ve zbytku společnosti a budou mít vliv na jejich dcery a syny, a snaží se to různými způsoby vyvažovat. Často se v jejich vyprávění objevuje slovo „nabourat“ (představy, hračky, knihy...), což odkazuje na aktivní rozrušování převažujících genderových struktur, v rámci kterých rodiče vychovávají. Chlapcům tedy kupují panenky, i když třeba nevyjádří přání, že by je chtěli, oblékají dětem i barvy typické pro opačné pohlaví, snaží se, aby chlapci uměli komunikovat, snaží se problematizovat mýtus krásy u dívek apod.

„Dlouho to bylo, nebo možná pořád je tak, že ty (hračky pozn. autorky), co jsme vybírali Robíkovi my, byly ty holčičí a ty, co si vybíral on, byly ty klučičí.“ (Hana)

U Bereniky se Sašou se objevuje ještě další, neutrální přístup. Mluví o tom, že vybírají různé barvy oblečení, obrázky se zvířátky, různé hračky, spíše neutrální než typické pro některé pohlaví. To může být dané nízkým věkem Niny, kdy ještě příliš neprojevuje svoji vůli a není ovlivněná prostředím vrstevníků, školky apod. Toto období zhruba do tří let věku dítěte se i ostatním participujícím zdá z hlediska genderové citlivosti poměrně snadné, právě díky tomu, že je mají ve svém vlivu především oni, nedostávají se tolik do situací s vnějším světem a očekávání vůči dětem nejsou tak genderově vyhraněná. To koresponduje s tím, že u dětí od tří let například nastává velká profílance hraček podle genderu. Do té doby jsou hračky různorodé, různobarevné a bez hlubokých genderových konotací (Cviková, 2003; Belotti, 2000).

Sandra Bem (1998) vidí jako jeden z klíčových projevů genderově citlivé výchovy naučit děti kritický přístup k věcem okolo sebe, v tomto případě právě k

tvrzením ohledně genderu a sexuality. To považují za důležité i rodiče z výzkumu.

„Tak já myslím, že by bylo hezký, kdyby se uměla dívat kriticky a přemejšlet o světě. O tom, jestli opravdu jako tady ty zaběhaný stereotypy nebo vůbec aby jako poznala, že to je třeba nějaký stereotyp, kterej vlastně vůbec není opodstatněnej, kterej je vlastně fakt jenom nějaký zvyk, jak se díváme na svět, jak o něčem mluvíme, o něčem uvažujeme, aby třeba to dokázala vidět. A jako kriticky o tom přemejšlet, přemejšlet o tom, jestli opravdu jako je to takhle pro ni dobrý. A taky aby měla odvalu třeba z toho vystoupit, aby neměla pocit, že vlastně když je to tady takhle všude okolo zvykem a jako všichni lidi okolo ní to takhle jako viděj, tak že to tak opravdu musí bejt. Že ta majorita vždycky nemusí mít pravdu. A že ona si může dovolit být jiná. Když to tak cítí, když má tu potřebu.“ (Berenika)

Genderová citlivost však není jediným nebo nejdůležitějším hlediskem výchovy participantů a participantek, často je součástí širšího celku např. spolu s vegetariánstvím, zdravou stravou, problematizováním autority ve vztahu rodič a dítě, problematizováním významu peněz apod. Někteří gender vyčleňují více, Hana s Tomášem se více vymezovali, že je pro ně součástí širšího celku a nechtějí ho vyčleňovat.

„Ale že se vlastně snažím to brát jakoby komplexně všechno dohromady a ne zrovna todle jakoby vypichovat. Ono je samozřejmě pravda, že se to tam vypichuje tak nějak samo, že jo.“ (Hana)

3.3.1.2. Výhody a nevýhody genderově citlivé výchovy

Berenika se Sašou a Jana mluví o potřebě jasných pravidel pro dítě, což vztahují na praktické fungování dítěte, např. to, že platí, na čem se dohodli, kdy se chodí spát, že něco nemá dělat a podobně.

„Protože to dítě potřebuje ty hranice, aby vědělo, jako co je moje skutečnost, co můžu čekat od tohohle, aby byly připravený, aby znaly jako svůj svět, no.“ (Jana)

Ani jedna však nemluví o potřebě podobných jasných hranic z hlediska

genderu, jak ji popisují kognitivně vývojové teorie. To se dá vysvětlit tím, že oddělují praktická pravidla pro děti, která se týkají běžného chodu (jídlo, spánek či prostor) a jakousi intelektuální nadstavbu, kde nechtějí děti svazovat zbytečnými a neopodstatněnými omezeními, jak o tom mluví Saša.

Z jiného úhlu na to naráží Jan a Hana, když hovoří, že to dětem svým přístupem komplikují či je matou, čímž přinášejí další možné vysvětlení. U obou zaznívá sice jistá problematičnost genderově citlivého přístupu ve znejišťování dětí, ale i určitá převaha důležitosti a pozitivnosti takového přístupu.

„Jako fakt v tom měl docela dlouho bordel, až mi ho bylo líto. Což je často. Jako často mám pocit, že já mu to jako tím svým pohledem jako na svět strašně komplikuju... Je to těžký no. Máám pocit, že fakt mu to hrozně komplikuju, no. Ale tak jako doufám, že to stojí za to, no. Těžko říct.“ (Hana)

„Možná je důležitý říct, že nepochybný je, že část jejich jistého zmatení nebo nějakýho pocitu určitě souvisela s tím, že se nesetkávali na rozdíl od svého okolí doma s jasně definovanou rolí muže a ženy nebo tatínka a maminky. Což je pozitivní, ale určitě to na ně mělo i negativní vliv a na každého z nich i jinej.“ (Jan)

Jarkovská (2007) se zamýšlí nad úskalími genderově citlivé výchovy ve školství a upozorňuje, že vychovávající by měli být připraveni na to, že větší svoboda a možnosti s sebou mohou „nést i krizi spojenou se ztrátou dosavadních uspořádajících principů“ (2007: 228). Nevýhodou genderově citlivého přístupu tedy může být znejišťování dětí, ale rovněž sebe samého. Rodiče rovněž negativně či nejistě mluví o nepříjemných situacích, do kterých se děti na základě genderově citlivé výchovy mohou dostávat s okolím - často zmiňovaný je například posměch. Také vyjednávání s okolím, které jde často proti tomu, jak chtějí vychovávat, je pro rodiče někdy náročné a únavné.

Rodiče v rozhovorech shodně uváděli důvody pro genderově citlivou výchovu. Je to pro ně možnost, jak vychovávat svobodněji a otevřít možnosti oproti zbytečným genderovým omezením, která ve společnosti fungují.

„Tak já si myslím, že právě je důležitý ukázat jak chlapečkovi, tak holčičce, to zní teď blbě, jakože nejsou hranice, jo... Aby měl, z mého hlediska, co nejvíc na vybranou nebo ona měla taky co nejvíc na vybranou.“ (Saša)

Rodiče spatřují výhody genderově citlivé výchovy v rozšířených možnostech pro dítě a ve větší svobodě. To se v praxi projevuje například podle Lindy tím, že budou mít na výběr z různé škály povolání. Neobjevuje se zde argument výhodnosti genderově citlivé, potažmo androgynní bytosti tak, jak o tom píše například Janošová (2008).

Jan reflektuje omezení z obecného hlediska nesvobody, Berenika a Linda z hlediska genderu, která pocítovali ve vlastním dětství, a chtějí se toho u svých dětí vyvarovat.

„Já jsem se cítila strašně handicapovaná tím, že jsem holka, protože bylo jako jasné, že ten svět patří jako chlapečkům. A že my holky jako si nemůžeme ledacos dovolit, nesmíme mluvit sprostě, nejsou pro nás technologie, nejsou pro nás prostě některé knihy... A vlastně ty rodiče mi jenom dávali za pravdu, že to bylo takové jako úplně praštěný... Že jako prostě je to jenom jako takovej tunel, kterým ty rodiče jako jsou schopní vidět. A že to chci dělat jinak nebo že to takhle není a že ty děti chci vychovávat jiným způsobem, prostě. Aby byli svobodnější jako, jo. Aby měli větší rozsah jako možností, no.“ (Linda)

U některých rodičů tedy vlastní dětství a pocity omezování z hlediska genderu vedly k přemýšlení o genderově citlivé výchově. Zároveň všichni a všechny vychází z feministických myšlenek - pohybují se ve feministickém aktivistickém prostředí, čtou knihy a zajímají se o feministické myšlenky či diskutují na tato témata. Přemýšlení o genderové tematice je tedy součástí jejich života delší dobu, ještě před narozením dětí, a proto se stává i součástí výchovy.

3.3.1.3. Pojetí genderu

Předpokladem výchovy participujících je, že na dětskou osobnost a jeho chápání světa má výchova velký vliv - zmiňují silný vliv školky, ale také prarodičů, genderových stereotypů reprodukováných ve společnosti, knih a pohádek, hraček, jazyka a v neposlední řadě také jich samých. Ačkoli to explicitně nezmiňují, vycházejí tedy z konstruktivistického pojetí genderu. Někteří jasně oddělují biologické pohlaví a gender, přičemž pohlaví je pro ně určitá danost. Jana a Berenika se Sašou mluví o transgender vzorech ve výchově dítě, ale i o problematizování určování pohlaví u druhých lidí, určitým způsobem tedy narušují i biologické dělení na muže a ženy.

V procesu výchovy někteří participující popisují nejistotu ohledně toho, nakolik do výchovy dítěte proniká vliv biologie. U svých dětí i dětí v okolí se setkávají s tradičními projevy (obsese autíčky, zbraněmi, růžovou), přestože jsou vychováváni genderově citlivě a připouštějí si, že by na vlivu biologie mohlo také něco být, případně nevědí.

„A to měl taky rád odmala Robík hodně ty pracovní stroje a to prostě já nevím, čím to je, prostě kluci to mají rádi a holky to zas tolik nebere.“ (Hana)

Z pozorování i z rozhovorů vyplývá jedno z možných vysvětlení, že rodiče spíše nejsou schopni nahlédnout na to, že i oni sami mohou jednat s dětmi genderově stereotypně, i když se jedná o jemnější nuance. Podobný jev popisuje Grabrucker (2006), když mluví o feministických matkách, které se v průběhu výchovy podivovaly nad stereotypností svých dětí a na základě toho usoudily, že dětské projevy jsou dané od přírody. Ona však na základě svého deníku ukazuje, nakolik si různé stereotypní vlivy z okolí, i své vlastní, neuvědomujeme.

Tato nejistota, kterou zmiňují rodiče z výzkumu, však pro ně není důvodem rezignovat na genderově citlivou výchovu, spíše to může inklinovat k pasivnímu přístupu následovat bez genderových předpokladů to, co děti vyjadřují.

3.3.2. Praxe výchovy

3.3.2.1. Výchovné strategie a praktiky

Rodiče hovoří o různých strategiích, jak praktikovat genderově citlivou výchovu - vysvětlování, problematizování, různorodost vzorů, dávání alternativ či vyrovnávání.

Objevuje se neustálá snaha vysvětlovat a problematizovat zažité „pravdy“, se kterými děti samy přicházejí nebo se s nimi setkávají ve svém okolí.

„Vlastně jim pořád jako říkat, když na to člověk narazí, tak to pořád nějak problematizovat. Což jako dělám... Nebo když jim někdo něco takovýho říká, tak to jako trochu, no prostě to problematizovat jednoduše no. A když to případně slyší i ten člověk,

který vlastně říká nějakou definici, pravdivou strašně, jak to mají holčičky a chlapečci, tak vlastně u toho nemlčet jednoduše, no.“ (Linda)

„Když mi říká něco o nějakých holkách, on často říká takový, že růžová je hnusná, protože ji nosej holky, tak mu to vysvětluju, proč, co to je za kravinu.“ (Jan)

Tomáš poukazuje na to, že se o různých situacích problematických z hlediska genderu se synem baví, ale nemůže si dovolit obsáhnout celou složitost tématu a musí to upravit tak, aby to bylo pochopitelné pro dítě daného věku.

„Spíš snažím jako něco vysvětlovat nebo něco korigovat tak, aby tomu rozuměl, takže hodně zjednodušeně a i třeba jako nepřesně.“ (Tomáš)

Participující vidí jako zásadní aspekt výchovy vzory, ať už toho, jak oni sami žijí, nebo dalších lidí v okolí. Jana na základě svých zkušeností, i když také hovoří o tom, že se snaží slovně „rozbít“ genderové stereotypy, se kterými se děti setkávají, došla k závěru, že důležitější než slova jsou různorodé vzory, které kolem sebe vidí. Také DeFrancisco, Palczewski (2007) píše o tom, že dítě se učí více to, co vidí, než co slyší.

„...fakt říct něco nemá velký vliv. To dítě musí vidět ten vzor v životě. Já můžu říct, že muži v Africe nosí sukně, ale pokud nebyla v Africe nebo nezná žádnýho Afričana, který nosí sukně, tak... Ta jejich zkušenost prostě buduje tu představu, no. Takže se snažím vystavit děti jiným vzorům, co můžu. Protože slova, knihy, to fakt jako to nezmění tu představu myslím tolik, jak může ta zkušenost.“ (Jana)

Další strategií může být vyrovnávání či dávání alternativ, jak o tom hovoří Saša s Janou, což souvisí i s různorodostí výběru, která se prolíná mnoha aspekty genderově citlivého přístupu.

„Když bych cítila, že Nina si hraje jenom s panenkami, tak bych začla jako protěžovat hru s traktorem nebo jízdu na kole nebo právě že půjdeme ven a proměníme se v nějaký jiný pohlaví jako osoby s jiným pohlavím a tak, jako určitě bych to podporovala.“ (Saša)

„Snažila jsem vyplnit něco něčím jiným. Jakože jsme koupili panenku, která měla opravdu přirozený, aby věděla, že jako ženy nevypadají jako Barbie. A jiný jako hračky, který měly správný proporce... Hlavně se snažím vyplňovat, aby měly výběr, aby měly jiný vzory, no.“ (Jana)

Tématem rozhovorů (i díky formulaci otázek), na kterých participující osvětlovali své praktikování výchovy a její vyjednávání, se staly hračky, knihy a pohádky a oblečení.

Berenika mluvila o velkém vlivu knih, protože v nízkém věku je to jeden z mála vnějších činitelů, který dětem zprostředkovává informace o světě. Participující spíše zmiňovali problematičnost knih z hlediska genderových stereotypů, Haně však v současném velkém výběru knih pro děti připadá celkem snadné vybrat různorodé a nestereotypní knihy. Participant i participantky rozvíjejí specifický typ čtení knih či vyprávění pohádek, které jim připadají stereotypní. Přizpůsobují příběh z hlediska genderu, vyměňují či střídají postavy z hlediska pohlaví, vynechávají problematičné pasáže, Linda zmiňuje, že problematičné momenty v knihách hodně komentuje nebo je přestane číst. Podrobněji to popisuje například Hana:

„Když byl třeba zase menší, tak jsme dělali víc to, že jsme ty různé pohádky a nebo knížky jako hodně předělávali, že prostě jsi musela být vždycky o větu napřed, že jo, při tom čtení a nějak to jakoby předělat, což se týká těch jakoby rodinejch vztahů třeba jako hodně, to se týká i nějakých těch partnerskejch nebo tak jakože, ale ono u toho dítěte to třeba nazýváš, že to jsou jakoby kamarádi, že jo, tak to vlastně taky tam v tom hodně jsme tam dávali, že třeba byli jakoby kamarádi jako holka s klukem a nebo že ty holky dělaly jakoby ty klíčičí věci, ty kluci ty holčičí a vlastně to tam jako jenom otočíš, že jo, ty pohlaví, jako v té knížce, třeba často.“ (Hana)

Genderová citlivost však není jediný aspekt výchovy a funguje s mnoha dalšími aspekty a podmínkami, což u rodičů často vystoupí, když mluví o tom, jak se jejich genderově citlivá výchova proměnila. Objevuje se konfrontace ideálních představ a praxe, která zahrnuje únavu, vyčerpání, řešení mnoha dalších důležitých praktických věcí, práce, institucionální struktury, vlastní omezení a podobně. V takovém kontextu se někdy genderový aspekt stává ne tím nejdůležitějším či vůbec důležitým. Hana i Linda mluví o proměně výchovy s více dětmi a u obou těchto rodin, které mají jedno z dětí

roční, je znát větší únava a náročnost provozu než u ostatních rodin. Zároveň participanti a participantky cítí, že se neproměnily jejich ideje, ale možnosti, jak je naplňovat.

„A vlastně každé z nich přišel do jinýho prostředí, do jiný situace v tý rodině. To tam hrozně je znát, ale ty principy rozhodně jako platěj. To není jako, že bych si nějak přehodnotila svoje tehdejší nějaký jako pomýlenosti. To si nemyslím. Ale jako jenom je to obtížnější to naplňovat a z hodně věcí jsem slevila. To jako bohužel.“ (Linda)

Hana vnímá gender jako určitou nadstavbu, protože naráží na problémy v mnohem základnějších věcech.

„Že už některý věci třeba nepovažuju za zas až tak důležitý, zdají se mně víc, jakože na nich tolik nezáleží, protože pak jsou průšvihy v těch mnohem jako elementárnějších věcech jako snadno vyplouvají na povrch, jako tím střetem s tím okolním světem.“ (Hana)

Ve výběru školky či hraček také nehraje roli jenom genderový aspekt, rodiče často zmiňují v případě školky hledisko ekonomické či dojezdnost, u hraček hledisko materiálu, komerčnosti či estetické hledisko, které je například pro Jana a Tomáše důležitější než gender.

„Já jsem schopnej přistoupit asi na něco, co je ideologicky sporný, pokud by to bylo estetický.“ (Jan)

„Že tam prostě hraje, že tam je víc rolí jako co se týče ekonomických, co se týče vizuální než prostě jenom ta genderová. Že i když to bude genderově supr hračka a mně se prostě nebude líbit, tak k tomu budu mít odpor, jo, a nesouvisí to s tím genderem.“ (Tomáš)

3.3.2.2. Rozdílnost genderově citlivého přístupu u chlapců a dívek

Ukazuje se, že přístup k genderově citlivé výchově u chlapců a u dívek není stejný. Do praxe výchovy se promítá androcentrické uspořádání společnosti, především

jeho nižší nebo negativní hodnota femininních vlastností a činností. Rodiče se vymezují vůči růžové barvě u dívek, šatičkám a volánkům, panenkám typu Barbie, ale i dalším hračkám, které podporují stereotypní ženskou roli (kuchyňky, kočárky, česací poníci, plačící miminka apod.). Ve spojení s „holčičími“ hračkami se objevují slova jako „úchylný“ (Hana), „příšerný“ (Tomáš), „šilný“, „hnusný“, „nevkusný“ (Berenika), „hrozný“ (Saša). Rozdílnou problematičnost hraček z hlediska genderu ilustruje Tomáš:

„Kluk, když si hraje jako s vláčkama, tak jako že se tak může připravovat maximálně na budoucí povolání... Zatímco u těch malejch holek se mi to zdá, že když se koupí kuchyňka a koupí se jim jako tady kadeřnictví, tak už se jakoby do toho trošku jako vecpávají do těch rolí, no.“ (Tomáš)

O holčičích hračkách mají participující větší tendenci mluvit homogenně jako o těch holčičích hračkách, které jsou ty špatné. Hračky reprodukující genderové stereotypy jsou označovány jako celek jako holčičí, oproti tomu násilné hračky, které jsou často spojovány s chlapci, jsou označovány jako zbraně nebo násilné, nezískávají homogenní označení klučičí. Stereotypní femininita tak působí jako negativní a problematická, o jiné femininitě se však nemluví.

Stereotypně femininní projevy u dívek získávají negativní hodnotu, což se ale stejným způsobem neděje u stereotypně maskulinních projevů u chlapců. Hodně silně negativitu femininních hraček a oblečení akcentuje Hana.

„Většinou ty holčičí věci jsou fakt jako holčičí, že to fakt jakoby blejskavý jako s flitrama, s motýlkama prostě jako nějakýma jako nápisama, všude love a srdíčka, jakože fakt se mi to zdá jako nechutný, jako ta svítivě růžová, fakt se mně to jakoby nelíbí.“ (Hana)

Také Jana hovoří o tom, že nechtěla, aby Apolena chtěla růžové oblečení či panenky Barbie.

„Takže když si vybrala jako prostě růžový kalhoty, růžovou bundu, tak jsem říkala, ježišmarja jako prostě můžeš mít modré tričko nebo něco. Já jsem chtěla, aby to ona sama nechtěla.“ (Jana)

Tím se vytváří představy o tom, jaké by dívky a chlapci měli z ideální genderově citlivé perspektivy být, což ale pro ně není rovné. Je patrná snaha více tlačit na dívky, jaké by být neměly, protože mnoho z femininity je považováno za negativní a dívkám je to dáváno najevo, kdežto maskulinní projevy nezískávají takové negativní konotace, naopak jsou často v naší společnosti vnímané jako ty hodnotné. Na toto úskalí v genderově citlivém přístupu (v kontextu školy) upozorňuje Jarkovská (2007), když píše, že „...takové zavržení může být pro ženy a dívky dalším vzkazem, že jejich součástí je něco, co je méněcenné a špatné“ (2007: 222). Dívky tak od svého okolí vnímají, že to, na čem jim záleží, je špatné, vysmívané a nehodnotné. To neznamená tyto možné aspekty dívčí identity stereotypně podporovat, ale být k nim citlivý a nepohrdat jimi, jak to vyjadřuje Saša ohledně dilematu pořízení panenky Barbie.

„Ale jako zase když by doopravdy mělo dojít k tomu, že ona by to strašně moc chtěla, tak bych jí to asi koupila, protože kdyby ona se s tím tak strašně silně identifikovala, tak si myslím, že zase je, asi není dobrý jí to upírat, jako jo. Určitě bych ji na to nenaváděla a jako nepodporovala bych ji v tom se na to dívat, si s Barbie hrát.“ (Saša)

Někteří rodiče tak vnímají genderově citlivou výchovu chlapců jako jednodušší, protože nemusí vyjednávat tolik sporných situací, např. co se týče problematičnosti hraček, jak o tom uvažuje např. Tomáš.

„Takže si myslím, že ty kluci jsou na tom přece jenom líp nebo zdá se mi, že ty hračky jsou jako nebo aspoň z mého hlediska jako přijatelný... To, co dostávají ti kluci, tak vlastně jako tam na tom není nic jako závadného nebo tak.“ (Tomáš)

Tomáš zároveň dodává, že je možné, že se s rostoucím věkem jeho dětí situace promění a budou muset řešit problematičtější momenty genderové výchovy zase oni jakožto rodiče synů - jako příklad zmiňuje agresivitu. Linda i Jan mluví o tom, že by rádi vychovávali i dívku, protože by jí mohli umožnit vše, v čem jsou dívky omezované. U chlapců nevidí takové riziko, že by se jim v tomto ohledu něčeho nedostávalo. To nasvědčuje tomu, že rodiče si méně uvědomují omezení a nevýhody chlapců v genderovém řádu, protože mají možnost naplňovat hegemonickou maskulinitu, která skýtá mnohé výhody. Neuvědomují si, že tlak naplňovat hegemonickou maskulinitu a případné vybočování z ní s sebou nese velká omezení.

Participující vnímají u chlapců bezproblémověji jejich stereotypně klučíci projevy. Často zmiňují auta jako stereotypně klučíci hračku, kterou mají jejich synové rádi, ale nevyjadřují ohledně toho takové negativní pocity jako u hraček dívek. Jako hodně negativní a problematické zmiňují násilné hračky, které jsou některými rodiči ještě striktněji odmítány než stereotypní holčičí hračky, zároveň to ale nedávají do souvislosti s genderem, ale vnímají to spíše z pacifistického hlediska. I to nasvědčuje androcentrickému pohledu, že chlapecký gender vnímají jako bezproblémovější, protože je v naší společnosti považován za hodnotnější.

Zároveň se ale ze strany rodičů tolik neobjevuje jinak ve společnosti velmi silný jev, který jsem širěji popsala v teoretické části, kdy společnost u chlapců mnohem více sociálně kontroluje a postihuje přesah do femininních projevů či zájmů (Berenbaum, 2009; Kimmel, 2000). V praktikování genderově citlivé výchovy participujících je to naopak akcentováno jako pozitivní jako překračování genderových hranic a dáváno jako příklad genderově citlivé výchovy. Panenka Barbie, chuť se zdobit či růžové oblečení u chlapců nabývá jiných významů než u dívek.

„Třeba Jakub měl rád sponky v jistý fázi svého vývoje. A gumičky ve vlasech. Hrozně rád se zdobil. A tak nás to jako těšilo, tak jsme ho prostě nechali.“ (Linda)

Některé výpovědi rodičů však nasvědčují, že svoji roli v tomto ohledu může hrát věk dítěte a prostor. Rodiče jsou více schopni akceptovat tyto projevy doma a u mladšího dítěte. U Hany s Tomášem se objevuje, že jsou rádi, že jejich čtyřletý syn výrazně femininní hračky ani oblečení nechce, nemusí tak vyjednávat kontroverze s okolím, a oni už mu je sami od sebe nekoupí. Tomáš by vnímal sukni u svého syna v domácím prostředí bezproblémově, venku už však hovoří o možných konfliktech a problémech.

3.3.3. Uspořádání rodiny jako pole pro genderově citlivou výchovu

Jak jsem ilustrovala v teoretické části, tradiční systém genderových rolí je provázaný s udržováním genderového systému a uspořádání rolí v rodině může utvrzovat, ale také rozměňovat genderové stereotypy. Všechny participantky a

participanti si provázanost výchovy a nastavení rodiny z hlediska genderu uvědomují. Různým způsobem vyjednávají, jak by si ideálně přáli uspořádání rolí mít, se současným nastavením společnosti, s jejími vnějšími strukturami a podmínkami.

„Myslím, že takový dobrý příklad genderový výchovy je, že prostě ty rodiče nějak nabourávají tu běžnou, tu úplně banální každodenní jako běžnou představu, co dělají kluci a co dělají holky v rodině. Že úplně ideální je, když to vezmu hodně machisticky a tradičně, tak úplně ideální je, když matka občas prostě řídí auto a kluci uklízejí a nebo když se to prolíná, je to jedno.“ (Jan)

Všechny partneři a partnerky by rády měly péči a povinnosti rozdělené rovnocenně, často však zmiňují tlaky nebo vlivy, které na ně v praktickém životě doléhají a které jim neumožňují dělat to tak, jak by si ideálně přály. Většinou je těžší rovnocenně sdílet péči o děti než povinnosti v domácnosti.

Jan a Jana mluví o tom, jak po narození prvního dítěte nastoupili na tradiční model genderových rolí, ve kterém se ale necítili dobře. Tento jev, kdy s narozením dětí dochází k větší asymetrii rolí a jejich stereotypnějšímu plnění, potvrzuje také Čermáková (2000). O těžkosti vymanit se ze struktur, které podporují tradiční systém genderových rolí, mluví i Hana.

„Tak jako tě to tlačí, jako tlačí tě ten systém, jak to jakoby funguje, jako celej ten svět nebo já nevím, jak to říct nebo ten stát jako, tak tě to hodně tlačí do toho být vlastně jakoby stejná (jako ostatní rodiny pozn. autorky).“ (Hana)

To se podle Hany děje právě například v tom, že v drtivé většině jsou s dětmi doma matky. Muži mají většinou vyšší plat, a tak je výhodnější, aby s dětmi doma zůstala žena. Jako výsledek zmiňuje, že si Robin myslí, že táta pracuje víc, protože ona chodí do práce jenom jeden den v týdnu, a táta má tedy také více peněz. Další aspekt takového dělení rovněž je, že matky tráví s dětmi víc času, víc o dětech vědí, lépe je znají a lépe jim rozumí, a mohou tak s nimi i lépe vycházet. Stávají se expertkami. Tento jev zmiňuje Hana, Jana a také Linda s Janem.

„Je to právě o té zkušenosti s těma dětma, o tom, jak na co reagovat a co prostě jako já mám díky tomu, že s těma dětma jsem prostě mnohem intenzivněji, tak to prostě umím

líp. Jako logicky, znám to líp, vím, jak tomu předcházet spíš, nevím to samozřejmě vždycky, to nejde, ale jako prostě jsem v tomhle jako schopnější, že jo podstatně. Pak se to projevuje, že jo, v tom.“ (Hana)

Kromě Hany s Tomášem se rodinám vlivem okolností daří vyjednávat variabilnější uspořádání rolí v rodině více - Jan s Lindou svoje nastavení rolí v rodině v průběhu času proměnili a fungují hodně variantně i díky pracím, které jim to umožňují. Jana v současnosti ukazuje dětem jiný typ vztahu i fungování s partnerkou, a je to pro ni důležité i vzhledem k tradičnímu vztahu otce s novou přítelkyní. Nejméně problematicky toto téma vnímají Saša s Berenikou, které role sdílí a případně si je vymění.

Ke konceptu nukleární rodiny a tradičnímu dělení rolí se participantky a participanty vymezují. Janu trápí, že její děti chodí do školky, kde jsou děti vesměs z „perfektních šťastných“ heterosexuálních a nerozvedených rodin. Nechce, aby se její děti cítili kvůli tomu „divně“, a je ráda, že vyučující pracují s učivem, které zobrazuje různé modely soužití. Hana a Tomáš v této souvislosti mluví o tom, jak v knihách předělávali příběhy, kde se snažili obsáhnout různé typy rodiny i různé role v nich. Saša s Berenikou zmiňují kmotra, u něhož se jim líbí, jak žije svůj vztah, a je pro ně důležité, aby tuto různorodost Nina viděla. Jan mnohost rodinných a vztahových soužití zmiňuje jako jeden z důležitých principů genderově citlivé výchovy.

„Tam je myslím úplně klíčová vlastně věc je, že genderově citlivá výchova by měla dětem ukazovat, že existují nekonečné modely. Jako i v tom třeba i v nějakých modelech soužití mezi lidma. Jako modelech nějakých sexuálních orientací a tak. Že prostě citlivá výchova se rozhodně netváří, že ideální rodina je tatínek s maminkou a s dvouma nebo třema dětma, který mají rozdělený role.“ (Jan)

Heteronormativita není explicitní téma rozhovorů, ale mnozí rodiče si toto téma uvědomují. Hovoří o příkladech a vzorech pro děti, které narušují běžné vnímání sexuality - ať už se jedná o filmy, knihy, vlastní příklad nebo transgender lidi v okolí. Pouze Jan si během rozhovoru připouští, že některý z jeho synů třeba nemusí být heterosexuální. Rodiče také zmiňují, že chtějí dětem ukazovat a učit je, že přátelství mezi dívkou a chlapcem je v pořádku a nemusí být nutně sexualizované. V současné společnosti převládá předsudek, že kluk a holka se spolu nemohou „jenom“ kamarádit,

ale jejich vztah zákonitě vede k sexuálnímu či partnerskému vztahu (DeFrancisco, Palczewski, 2007), vůči čemuž se rodiče vymezují.

3.3.4. Vyjednávání s okolím

Rodiče se snaží děti genderově citlivě vychovávat ve světě, který počítá s dělením na mužský a ženský a překračování tohoto dělení podléhá sociální kontrole. Jarkovská (2007) upozorňuje na nelehký úkol vyjednat rozpory výchovy, kdy genderově citlivě vychováváme dítě v sexistickém světě plném genderových nerovností.

Participantky a participantů konstruují ve svých výpovědích svět doma jako ten, kde mohou své pojetí výchovy realizovat, kde případně mohou negativní vnější vlivy napravovat, a svět venku jako ten problematický, ten „jiný“, na který narážejí.

„Právě pro mě je stěžejní ten přístup k těm dětem jako takovej a tak nějak doufám, že když jako to bude jako celkově dobrý, tak se tam dílí jako špatnosti líp jako půjdou dát napravit doma.“ (Hana)

„Že mám úplně jako jiný touhy než měnit to, že si kluci tam hrajou s pračkama, to mám pocit, že zvládnou doma, že jako když my tady nebudem idioti, tak že se to dá jako udržet.“ (Jan)

Pojetí výchovy rodičů se dostává do konfliktu především s institucemi jako je školka či v rámci širší rodiny, což rodiče často vnímají negativně a náročně. Linda to popisuje jako „věčný boj“, Jan mluví o „nesouladu“, Hana jako o „neustálé konfrontaci“ či „třecích plochách“.

„Druhá věc je ta neustálá konfrontace toho, že vlastně já vidím to ideální trošku jinak, než jak to vidí to většinový okolí. Což vlastně u těch úplně malejch dětí si myslím, že není zas až tak náročný, i když třeba v něčem jo, ale není to zas tak náročný jako u toho třeba čtyřletýho dítěte, že jo, jako je Robík, kde už to jakoby začíná jako hodně být ten vliv tý školky, vliv těch ostatních dětí. A konec konců vliv i všech těch jako, co se kde jenom lidi říkají jako v obchodě.“ (Hana)

Linda mluví o neustálém obhajování. Také poukazuje, že rozpory výchovy nevyjednávají pouze rodiče, ale vidí je také děti.

„Pořád vlastně musíš obhajovat se. Že ty děti vidí pořád jako něco, co je v rozporu s tím, co jim říkáš ty. Protože ty dědečkové a babičky jsou taky jako jistý typ autority, který je formuje, nebo i ty instituce, že jo.“ (Linda)

Do určitého věku, dokud do výchovy nezačnou pronikat vnější vlivy, je podle rodičů poměrně snadné praktikovat genderově citlivý přístup. Dělení podle pohlaví není tak silné. Tomáš poukazuje na to, že když si chlapec hraje v kuchyňce ve čtyřech letech, okolí to vnímá jinak, než kdyby si v ní hrál v deseti letech. Rodiče mluví o tom, že v tomto období mají velký vliv na to, co zprostředkují dítěti.

„A teď jako já ji furt ještě od toho jako teď já to můžu vlastně ovlivnit jako všechno, teď já ji to prostě nepřečtu nebo to nekoupím nebo to tam změním...“ (Berenika)

Především školka je pro rodiče velké téma. Je to instituce, odkud přicházejí stereotypy, která děti v mnohém negativně ovlivňuje, kde se setkávají s genderovou polarizací, s dalšími dětmi, které jsou často tradičně genderované.

„Samozřejmě asi první měsíc hned ze školky začal jako mi oznamovat, že ta růžová čepice, ta je holčičí a tak dále. A což je samozřejmě úplná prkotina, ale myslím si, že v těch školkách to možná jde docela jakoby rychle, ta segregace jako těch holek od těch kluků a ty jako holčičí činnosti, klučičí činnosti, a myslím si, že když ne dřív, jakože dřív, ale minimálně v tý školce to opravdu jakoby začne docela jako intenzivně působit na ty děti.“ (Hana)

Téma školky působí ambivalentně - na jednu stranu může být frustrující a obávaná z hlediska genderu či vegetariánství, na straně druhé nutná a pozitivní v tom, jak děti rozvíjí v jiných ohledech.

„Jako byla pro nás jako školka strašák nebo je pro mě trošku jako strašák pořád, ale zároveň jako vidím obrovský jako přínosy tý školky.“ (Hana)

Ačkoli školku vnímají spíše jako negativní, co se týče genderových stereotypů, opět zde gender není jediné hledisko v přístupu ke školce, ale funguje v součinnosti s dalšími aspekty, které musí řešit a stávají se důležitější.

„Důležitější pro mě bylo, jak to jakoby celkově působí, aby tam na ty děti jako nekřičeli, aby s nima jakoby mluvili, aby je nepeskovali, aby prostě jako tak, to je prostě pro mě asi jako důležitější, no.“ (Hana)

I zde převažují praktické věci nad genderovou problematikou, u které mají rodiče pocit, že ji mohou lépe řešit doma. Opět se projevuje, že gender je pro rodiče v celospolečenském kontextu spíše nadstavba než základní princip výchovy. Linda nazývá v tomto kontextu gender jako luxusní téma, protože má potřebu řešit se školkou mnoho dalších věcí.

„Je těžký si představit situaci sejít se s učitelkou a s ředitelkou, která učí toho Filipa a vysvětlovat jí něco takovýho, když víš, že je schopná Filipa třeba zatahat za vlasy za to, že něco dělá... Nevím, že se to ještě tak těžko otvírá, že je to takový luxusní téma pro mě vlastně asi jo. Nevím. Jestli to není jenom jako to nastavím zbytečně do nějaký až třetí řady, jo. Ale zkrátka to zatím asi takhle cítím. Cítím jako potřebu proměnit ty instituce v mnoha směrech, že tohle je takovýho něco nadstandartního.“ (Linda)

Pouze pro Janu je hledisko podobného přístupu k výchově ve školce natolik zásadní, že podle toho vybírá školy a školky, a proto toto téma nevnímá negativně, ale naopak ve školce vidí podporu. Ostatní rodiče si nedokážou představit, že by mohli ve školce otevřeně řešit genderová témata.

Dalším polem k vyjednávání genderově citlivé výchovy je širší rodina - především prarodiče. Jsou to emočně blízcí lidé, kteří se chtějí podílet na péči o děti, ale zároveň je rodiče vidí jako zdroj genderové necitlivosti a dostávají se s nimi do konfliktu.

„Ale máme tady babičku, která má jako starý modely v hlavě, takže říká pořád jako, holčičky to nedělaj, neseď takhle, to není hezký, holčička musí být hezká a kluk jako on je... Takže jako docela jsem s ní bojovala, říkala jsem, tohle je sexismus, to fakt nechci,

aby si děti myslely.“ (Jana)

Ohledně témat výchovy, jako je výběr hraček, oblečení, čtení knih či reprodukce genderových stereotypů, se s prarodiči snaží domlouvat, což v různé míře respektují. Berenika se Sašou to řeší tak, že se s rodinou o některých tématech nebaví, zároveň se ale vymezí v konkrétní situaci, pokud nechtějí, aby tak probíhala.

„Tak třeba co se týče té rodiny, tak na to se ozvu, protože to je takový jakoby, že si to můžu dovolit říct, hele tady to jí neříkej, to není pravda, nebo to já nechci jako aby jste jí říkali.“ (Berenika)

Saša také vnímá, že je potřeba být citlivá i k okolí, aby se tak nevytvářela nepříjemná atmosféra pro dítě. Další hledisko, které tak vstupuje do vyjednávání a praktikování genderově citlivé výchovy, je nekonfliktní prostředí pro dítě.

„A na to, aby Nina vyrůstala v pohodě, tak si myslím, že je taky důležitý, aby i to okolí s tím bylo v pohodě. Jo, abysme třeba nevystupovaly natolik radikálně, aby začly nějaký nesnáze, to si myslím, že by nebylo pro dobro věci.“ (Saša)

Rodiče také popisují, že se dostávají do různých situací i se širším okolím a neznámými lidmi. Spíše to vnímají jako generační rozdíl, kdy především starší lidé mají tendenci stereotypně komentovat dětské projevy. V takových chvílích je pro ně důležité reagovat, bavit se o tom s lidmi, když jim to za to stojí, vysvětlovat. Berenika a Linda o tom mluví i jako o určité osvětě.

„V interakci třeba s těma dětma, to je taky jako docela náročný pak, jakože tam slyší to dítě nějaký ty hlášky od těch ostatních rodičů, tak to třeba o tom se pak nějak bavit, když to je něco jakoby výraznýho, já nevím, když prostě klasicky nějaký ten chlapeček prostě jakoby brečí a oni ty rodiče mu říkaj, nebreč, buď pořádněj chlap, že jo, tak na to reagovat třeba hned v tu chvíli nebo pak se o tom jakoby bavit.“ (Hana)

Všichni participující se dostávají do situací, kdy si lidé pletou nebo si nejsou jistí pohlavím dítěte, když má oblečení typické pro opačné pohlaví, neutrální oděv nebo třeba když má chlapec růžový kočárek. I zde se objevuje snaha nabourat běžnou

představu okolí ohledně genderu a opravovat okolí, či je nechávat v nejistotě.

„Takže jsem vždycky jakoby důsledně to říkala, že to je jakoby kluk... Ačkoli je mi to jinak samozřejmě úplně jedno, co si myslí jako paní v obchodě, tak kvůli tomu, aby jako ta paní měla tu zpětnou vazbu, že v tom růžovém kočárku může být i kluk.“ (Hana)

Rodiče se shodují, že blízké okolí je takové, které si oni sami vybírají, a proto mají společné uvažování o výchově a do konfliktů se nedostávají, naopak se takové okolí stává zdrojem podpory. I v tom lze spatřovat strategii rodičů - obklopovat se lidmi, kteří sdílí jejich přístup k výchově a vytvářet tak určitou „bublinu“, o které mluví například Jana.

Na příkladu nošení sukňe u chlapců, o kterém se téměř všichni a všechny participující zmínili, je možné ilustrovat různorodé vyjednávání rodičů s okolím i limity genderově citlivé výchovy. Sukně jako femininní typ oblečení je u chlapců v naší společnosti nepříjemná, jedná se o přesah do femininního genderu, který společnost netoleruje a striktně odmítá.

Rodiče na jednu stranu musí vyjednávat touhu umožnit dítěti jakékoli genderové projevy a to, s čím se dítě setká ve venkovním světě. Pro participující není problém, když bude dítě nosit sukni doma, tedy v bezpečném prostředí. Matěj nosí šaty i na ven a do školky, kde si o tom Jana s vyučujícími promluvila, a ty o tom s dětmi mluví, když je potřeba. Také dodává, že Matěj je hodně flexibilní a reakce okolí si nebere moc citlivě. Jana tedy vytváří takové prostředí, kde je pro Matěje možné projevit se i femininně. Pak pro něj (i díky jeho povaze) nemusí být takový problém projevit se tak i v okolí, které tak bezpečné není. Oproti tomu pro Jana, který těžce nese tlak okolí v různých rovinách, jsou situace, kdy by jeho synové nosili sukňe, sociálně neúnosné. Zmiňuje, že už takto se Filip setkává s posměchem, když nosí růžové věci.

„Samozřejmě by mi bylo blížký, kdyby ty kluci nosili nějaký sukňe v létě. Ale nejde to, nebo já, je to teďka pro mě sociálně neúnosný. Prostě to nejde tady... Pro mě to je důležitý to oblečení, ale sám to koriguju, protože cejtím, že některý věci nejdou unést i pro ty děti třeba.“ (Jan)

Jan tedy naopak děti před okolím spíše chrání. Také Tomáš nad takovou situací

uvažuje, že by nechtěl řešit kontroverze se školkou nebo s lidmi na ulici a musel by to staršímu dítěti, které už tyto reakce vnímá, vysvětlovat. Hypoteticky se nad touto situací zamýšlí Saša, když by jejich ještě nenarozený syn chtěl jít v sukni do školy.

„Tak já si myslím, že tam je důležitý ho v tom podpořit, jo a třeba jít tam s ním a třeba i převzít v první chvíli tu roli toho, že to vysvětlíš, jo. I těm dětem, i tý učitelce a že řekneš, podívejte náš Honza chce teď jít se sukni do školy a to není nic špatnýho, jo, na tom není nic špatnýho, třeba za nějakej čas už to nebude chtít, jo. Jako já si myslím, že a samozřejmě kdybych pak cítila, že nebo viděla, že jiný děti mu kvůli tomu ubližujou, tak si myslím, že bych že bych mu řekla, podívej jako dětem se ubližuje za úplně různý věci, jo... Takže tam třeba mu i dát na vybranou, je-li to něco, co sám může zvolit, tak mu třeba říct, podívej, možná je lepší, když budeš jenom doma chodit v těch šatech a ve škole je to teď ještě problém. Až to budeš sám moct to vysvětlit a stát si za tím a nebude ti to vadit, že se ti budou smát, tak můžeš i do školy chodit takhle. Ale doma je to v bezpečí, tam ti určitě nikdo se nebude smát a nebude to problém, můžeme pak třeba jednou pozvat tvoje kamarády domů a uviděj tě tady a uviděj, že to není problém.“
(Saša)

Saša ilustruje poměrně různorodý přístup k vyjednávání s vnějším světem, kdy na jedné straně si připouští přílišnou náročnost dané situace, a proto by tlakům okolí ustoupila, zároveň by syna chtěla připravit či mu pomoc v tom, aby podobné situace zvládnul i ve vnějším světě. Podobně k tomu přistupuje také Jana. U ostatních rodičů se objevuje snaha spíše chránit děti před okolním stereotypním světem a nedostávat je (opět zvláště od věku 3-4 let, kdy začínají chodit do školky) do nepříjemných situací. Neobjevuje se snaha vybavit děti tak, aby se byly schopné bránit v tomto ohledu samy.

Rodiče vnímají, že se vstupem do školky se začínají děti projevovat více stereotypně - jejich zájmy a výběr hraček či oblečení více stereotypně koresponduje s jejich genderem. V tomto období rodiče spíše přestávají aktivně nabourávat genderový systém tím, že by dětem kupovali hračky či oblečení pro opačné pohlaví, protože děti už více projevují svoji vůli a ta je často stereotypní. Když k tomu přidáme tlak okolí a další aspekty, které rodiče řeší, stává se aktivní genderově citlivý přístup upozadovaný. Může docházet také k určité formě ospravedlňování, když například Hana s Tomášem velmi negativně vnímají femininní hračky a oblečení, takže je ani nechtějí kupovat, i když Robinovi femininní věci aktivně kupovali, když byl malý.

3.4. Shrnutí

V pojmání genderově citlivé výchovy se u rodičů projevují především dva přístupy – aktivní a pasivní, které se vzájemně prolínají. Pasivní přístup respektuje spontánní projevy dítěte bez ohledu na to, zda odpovídají genderovým rolím, a snaží se k dětem nepřístupovat na základě jejich genderu. To zároveň koresponduje s obecnějším liberálním (svobodným) pojetím výchovy participujících. Aktivní přístup znamená, že se rodiče snaží záměrně narušovat genderové stereotypy, které mají ve společnosti na děti vliv. Vedou děti k genderově svobodným až atypickým projevům a zpochybňují genderovou polarizaci, s níž se děti setkávají a kterou snadno akceptují. U rodiny s dítětem předškolního věku se objevoval také neutrální přístup k genderově citlivé výchově, který spočíval ve vybírání barev či hraček, které jsou neutrální a ne genderově vyhraněné (např. ani růžová, ani modrá). Tento přístup může být ovlivněn věkem dítěte.

Do věku, kdy děti vstupují do školky a vrstevnického kolektivu, rodiče vnímají naplňování genderově citlivého přístupu jako poměrně snadné. Od tohoto věku začínají být děti více ovlivněny vnějším okolím a rodiče vnímají, že se projevují stereotypněji. Se vstupem vnějších vlivů do výchovy a vyjednáváním s okolím začíná být aktivní přístup upozadovaný, co se týče nakupování genderově opačných hraček, oblečení apod. To může být dáno vůlí dítěte, které v tomto věku tolik netáhne k projevům opačného genderu, ale také snahou rodičů nedostávat dítě do nepříjemných situací, kdy by se mu např. okolí posmívalo. Rodiče musí vyjednávat dilema, zda umožní (a to jak aktivně, tak pasivně) dítěti rozvíjet femininní i maskulinní záliby či projevy bez ohledu na genderovou přijatelnost a pomohou mu například tím, že pro něj vytvoří bezpečné prostředí, nebo spíše na některé aspekty genderově citlivé výchovy rezignují, aby dítě bylo lépe přijímáno okolím. U participujících se objevovaly obě tendence.

Participující konstruují svět venku jako ten stereotypní, který děti negativně ovlivňuje, a svět doma jako ten pozitivní a citlivý. Zde se projevuje nedostatečná reflexe vlastního stereotypie, kterou rodiče mohou také děti ovlivňovat. Participující si jinak dobře uvědomují, jak fungují genderové stereotypy ve společnosti a reflektují je. Gender pojmají jako sociálně konstruovanou kategorii. Někteří rodiče zmiňují, že se jejich pohled na původ genderu v průběhu výchovy změnil a nejsou si jistí či se částečně kloní k biologickému vlivu na genderovou identitu dětí. To je může vést spíše

k pasivnímu pojetí genderově citlivé výchovy.

Genderová citlivost se pro některé rodiče vlivem současného nastavení společnosti stává spíše nadstavbou výchovy, „luxusním tématem“, a to především ve vyjednávání s vnějším světem. Do výchovy rodičů vstupuje mnoho dalších aspektů a gender se tak někdy stává v kontextu ostatních potřeb ne tak důležitý. Těmito aspekty mohou být strukturní podmínky, společenské tlaky, praktické záležitosti, vnitřní omezení či únava. Proč právě gender se stává tím nedůležitým, může být dáno tím, že společnost není nastavená na rodiče, kteří chtějí genderově citlivě vychovávat a vyjednávání takové výchovy je velmi náročné. Proto se také s vývojem dětí genderově citlivý přístup proměňuje.

Také se ukazuje, že rodiče k dívkám a chlapcům z hlediska genderové citlivosti nepřístupují stejně. Genderově stereotypní projevy dívek rodiče vnímají více negativně než genderově stereotypní projevy chlapců. Femininní hračky a oblečení hodnotí negativně, protože dívky připravují na stereotypní roli ženy. Do výchovy se promítá androcentrický pohled společnosti v tom, že chlapecké projevy či zájmy jsou považovány za hodnotnější, participující je oproti femininním projevům považují za neproblematické. Rodiče tolik nereflektují negativní projevy maskulinity a omezení pro chlapce daná genderovým řádem.

Obsahem mužské role je odmítat vše ženské, chlapci jsou přísněji trestáni za přesah do femininního genderu (Kimmel, 2000). Participující se však tomu vymykají a femininní projevy chlapců jsou brány naopak jako pozitivní, jako nabourávání genderových norem a projev genderově citlivé výchovy.

Rodiče si uvědomují, jaký vliv může mít na děti uspořádání rodiny z hlediska genderu a snaží se tradiční pojetí nabourávat a vymezují se rovněž vůči pojetí nukleární rodiny. I zde se však projevují společenské struktury, které jedince tlačí do tradičního uspořádání rodiny a genderových rolí, proto se jim např. rovné dělení péče o děti ne vždy daří podle vlastních představ.

Mezi strategiemi praktikování genderově citlivé výchovy a vyjednávání s okolím se objevuje především velká snaha o komunikaci a vysvětlování – jak dětem, tak okolí. Dále uplatňují nabízení alternativ, různorodých vzorů, vlastní příklad (např. i zmíněné uspořádání v rodině) a problematizování zažitých „pravd“ ohledně genderu, tedy snaha naučit děti kritický přístup k věcem okolo sebe. Právě kritický přístup, jak o něm píše i Bem (1998), může dětem velmi pomoci ve vyjednávání vlastních netradičně

genderových pozic, aniž by jim v tom museli pomáhat rodiče.

Z rozhovorů vyplynulo, že mezi limity genderově citlivé výchovy patří velký tlak okolí, který rodiče vnímají a který často řeší právě snahou o naplňování výchovy spíše doma. Objevuje se snaha nedostávat děti (i sebe) do nepříjemných situací ve vnějším světě, případně tyto situace citlivě s okolím za dítě vyjednávat či mu s vyjednáváním pomoci. Další nevýhodou genderově citlivého přístupu může být znejišťování dětí.

Rodiče v genderově citlivé výchově spatřují možnost, jak děti mohou být více svobodné a méně svázané genderovými omezeními. U některých rodičů byl motiv k genderově citlivé výchově pocit omezování v dětství spolu se seznámením se s feministickými myšlenkami, jiní uváděli genderově citlivý přístup jako jediný, který vede ke svobodnějšímu bytí a k toleranci. Všichni a všechny participující měli genderově citlivou výchovu propojenou s feministickými myšlenkami.

4. ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila poukázat na možnosti genderově citlivé výchovy v rodině. V teoretické části jsem ukázala, co všechno hraje roli v socializaci dítěte a konstruování jeho genderové identity, na což jsem se snažila pohlížet perspektivou možností genderově citlivé výchovy. Ve výzkumné části jsem analyzovala kvalitativní rozhovory se sedmi rodiči, kteří se snaží vychovávat genderově citlivě.

Téma genderové citlivosti v přístupu k dětem je mezi lidmi živé téma. Zřejmě každý a každá, kdo se zabývá fungováním genderu ve společnosti a vnímá sociální nerovnosti z genderového aspektu, se zamýšlí nad přístupem k dětem nezatíženým genderovými omezeními. Teoreticky je však téma genderové citlivosti uchopené a řešené především ve školství, což může být dáno pohledem na rodinu jako na soukromý prostor, a naopak braním školy jako instituce, která by ve spravedlivé společnosti měla přistupovat k dívkám a chlapcům citlivě z hlediska genderu. Také samotné výzkumy ohledně genderových stereotypů ve výchově mohou zneviditelnovat nestereotypní snahy rodičů, protože zůstávají na okraji zájmu jako výjimky. Právě těmito „výjimkami“ je podle mého potřeba se také zabývat. Bez schopnosti vidět různorodé žité snahy či subverzivní potenciál se nám může genderový systém jevit jako daný a nezměnitelný.

Cílem výzkumu bylo zprostředkovat proces vyjednávání genderově citlivé výchovy, popsat žitou zkušenost lidí, kteří řeší aspekt genderové citlivosti ve výchově, popsat, jaké strategie rozvíjejí a do jakých situací se dostávají. Medailonky rodin více přiblížily příběh jednotlivých rodin a jejich kontext. V průběhu analýzy jsem došla k několika závěrům, které jsou důležité v nahlížení na možnosti genderově citlivé výchovy.

Výchova genderově citlivých rodičů se v mnohém střetává s vnějším světem. Rodiče pojmají výchovu jinak než většinová společnost, a proto narážejí na mnoho rozporů, které musejí vyjednat. Genderový aspekt se tak někdy v kontextu mnoha dalších podmínek, které pronikají do výchovy, stává spíše nadstavbou než základním principem výchovy a místem jejího realizování se tak stává spíše bezpečný svět doma. Genderově citlivý přístup v rodině je tedy logicky provázán i s genderově citlivým přístupem ve vnějším světě – to se týká školních zařízení, ale i kroužků či sportovních oddílů.

Z výzkumu vyplynulo, že do pojmání genderově citlivé výchovy proniká androcentrické uspořádání světa. To je téma, které zůstává i v rámci teoretické diskuse o genderově citlivém přístupu ve školství spíše neuvědomované a nereflektované (Jarkovská, 2007).

Rodiče chápou genderově citlivou výchovu ve dvou rovinách. Za prvé chtějí respektovat osobnost dítěte takovou, jaké je, včetně jakýchkoli genderových projevů. To koresponduje s liberálním pojetím výchovy, které ovšem často bez reflexe genderových stereotypů může sklouzávat k jejich reprodukci. Participující si ale velmi dobře uvědomují genderové stereotypy ve společnosti, takže jejich výchova zahrnuje také druhou rovinu, která se je snaží aktivně nabourávat.

Praktikování genderově citlivé výchovy úzce souvisí s věkem. Podle participujících je genderově citlivý přístup poměrně snadný, dokud do výchovy nezačnou vstupovat vlivy jako školka a vrstevnický kolektiv. Limity této práce spočívají právě v mapování genderově citlivé výchovy u dětí předškolního a mladšího školního věku. V pozdějším školním věku se proměňuje případná rigidita dětské stereotypie (Janošová, 2008) a proces genderově citlivé výchovy tak může probíhat jinak. Rodiče také vyjadřovali nejistotu ohledně toho, jaký má dopad jejich genderově citlivá výchova a nakolik se jim daří, protože děti jsou ještě poměrně malé. Zajímavé by tedy bylo zkoumat genderově citlivý přístup z pohledu dospělých, kteří tak byli vychovávaní. Je možné, že by se tak ukázalo, že genderově citlivý rámec, který nám byl dán v dětství, zužitkujeme až v dospělosti, jak o tom podobně mluví Sedney (1987). Ve svém výzkumu dospěla k tomu, že androgynní rodiče nemusí nutně mít dítě, které se projevuje androgynně, ale často z něj vyroste androgynní dospělý.

Práce přiblížila, jak genderově citlivá výchova v rodině může probíhat, jak ji rodiče naplňují a definují, a načala téma, jak je možné takovou výchovu vyjednávat s okolím a na jaké překážky rodiče narážejí. Ve své lokaci jsem napsala, že práce pro mě není pouze akademickým textem pro dokončení magisterského studia. Domnívám se, že je důležité propojovat aktivistické i akademické přístupy k problémům okolo nás. Práce je tedy nutně pouhým začátkem.

LITERATURA

Archer, John, Lloyd, Barbara B. 2002. *Sex and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Basow, Susan A. 1986. *Gender Stereotypes. Traditions and Alternatives*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Belloti, Elena G. 2000. „Hra, hračky a detská literatúra“. ASPEKT (1): 22-30.

Bem, Sandra L. 1983. „Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society“. *Chicago Journals* 8 (4): 598-616.

Bem, Sandra L. 1993. *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. London: Yale University Press.

Bem, Sandra L. 1998. *An Unconventional Family*. New Haven, CT: Yale University Press

Berenbaum, Sheri A., Blakemore, Judith E. Owen, Liben, Lynn S. 2009. *Gender Development*. New York: Taylor & Francis Group.

Butler, Judith. 2003. *Trampoty s rodom*. Bratislava: ASPEKT.

Curran, Daniel M., Renzetti, Claire M. 2005. *Ženy, muži a spoločnosť*. Praha: Karolinum.

Cviková Jana. 2003. „Nerodíme sa ako ženy a muži“. In Cviková, Jana, Juráňová, Jana (eds.). *Ružový a modrý svet*. Bratislava: Aspekt.

Čáp, Jan. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV-nakladatelství.

Čermáková, Marie. 2000. *Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Dudová, Radka. 2006. „Kdo s kým žije, aneb rodiny a jiné způsoby uspořádání soukromého života v ČR“. In Socioweb [online]. [cit.23.4.2012]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=237&lst=111>

Dudová, Radka, Vohlídalová, Marta. 2005. „Rodina a rodičovství v individualizované společnosti.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 6 (1): 1-3.

DeFrancisco, Victoria P., Palczewski, Catherine H. 2007. *Communicating Gender Diversity*. London: SAGE Publications.

Eckes, Thomas, Trautner, Hanns M. 2000. *The Developmental Social Psychology of Gender*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Egger, Renate. 2000. „Konat' proti násiliu na deťoch“. *ASPEKT* (1): 113-129.

Fafejta, Martin. 2008. „Musíme kluky vychovávat jako kluky? A holky jako holky?“. In: blog.respekt.cz [online]. [cit. 27.6.2012]. Dostupné z: <http://fafejta.blog.respekt.ihned.cz/c1-46018940-musime-kluky-vychovavat-jako-kluky>

Fagot, Beverly I., Leinbach, Mary D. 1995. „Gender Knowledge in Egalitarian and Traditional Families“. *Sex Roles* 32 (7/8): 513-526.

Ficová, Sylva. 2008. „Gay tučníci nevhodní pro děti“. In: *Lesbický koutek* [online]. [cit. 24.4.2012]. Dostupné z: http://www.drba.cz/clanek-ze_zahranici-154-gay_tucnaci_nevhodni_pro_deti.htm

Grabrucker, Marianne. *Typické dievča*. 2006. Bratislava: Aspekt.

Havlík, Radomír, Kořa, Jaroslav. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Helus, Zdeněk. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Holland, Janet, Ramazanoglu, Caroline. 2004. *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. London: SAGE.

Jarkovská, Lucie. 2007. „Úskalí genderově senzitivního vzdělávání.“ In Heczková Libuše a kol (ed.). *Vztahy, jazyky, těla*. Praha: FHS UK.

Jarkovská, Lucie. 2009. *Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy: Etnografický výzkum*. Disertační práce. Brno: FSS MU.

Janošová, Pavlína. 2008. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing.

Karsten, Hartmut. 2006. *Ženy – muži*. Praha: Portál.

Kimmel, Michael S. 2000. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.

Kimmel, Michael S. 1994. „Masculinity as Homophobia“. In Disch, E (ed.). *Reconstructin gender: A Multicultural Anthology*. Boston, MA: McGraaw Hill.

Letherby, Gayle. 2003. *Feminist Research in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.

Lindsey, Linda L. 1997. *Gender roles. A Sociological Perspective*. New Jersey: Prentice Hall.

Lorenz-Meyer, Dagmar. 2005. „O politice lokace: strategie používané ve feministické epistemologii a jejich význam pro výzkum prováděný z feministické perspektivy“. In Červinková, Alice, Linková, Marcela (eds.). *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 75-96.

MacNaughton, Glenda. 2010. *Rethinking gender in early childhood education*. St Leonards: Allen & Unwin.

- Martin, Karin A. 2005. „William Wants a Doll. Can He Have One? Feminists, Child Care Advisors, and Gender-Neutral Child Rearing“. *Gender and Society* 19 (4): 456-479.
- Oates-Indruchová, Libora (ed.). 2008. „Feminismus v akademii a mimo ni: Část I.: Jak chápete pojem angažovanosti či aktivismu?“. In Oates-Indruchová, Libora, Šaldová, Kateřina (eds.). *Kontext: časopis pro gender a vědění*.
- Matoušek, Oldřich. 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mills, Jessica. 2007. *My Mother Wears Combat Boots*. Edingurgh: AK Press
- Musil, Martin. 2010. *Vztah předškolních dětí k genderově netradičním pohádkám aneb O tom, jak mlynářka zachránila prince*. Bakalářská práce. Praha: PedF UK.
- Nedbálková, Kateřina, Polášková, Eva. 2005. „Gay a lesbické rodiny“. In Heller, D. Procházková, J. Sobotková, I. (eds.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Oakley, Ann. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Reinharz, Shulamit. 1992. *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Risman, Barbara J. 1998. *Gender Vertigo: American Families in Transition*. New Haven and London: Yale University Press.
- Sedney, Mary A. 1987. „Development of Androgyny. Parental Influences“. *Psychology of Women Quarterly* 11: 311-326.
- Scheu, Ursula. 2000. „Nenarodíme sa ako dievčatá, urobia nás nimi“. *ASPEKT* (1): 31-46.

Šedřová, Klára, Švařiček, Roman. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Talburť, Susan. 2007. „Queer Theory“. In Bank, Barbara J. (ed.). *Gender and Education Encyclopedia*. London: Praeger, 63-70.

Tomášková, Silvia. 1994. „Nancy Chodorow – Psychoanalytika a mateřství“. *ASPEKT ročník (1)*: 13-14.

Vágnerová, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vrbová, Lenka. 2007. „Genderovanost vánočních dárků“. In: *Genderová informační a tisková agentura gitA* [online]. [cit. 24.4.2012]. Dostupné z: <http://www.ta-gita.cz/kriticke-reflexe/genderovanost-vanocnich-darku/>

Weisner, Thomas S., Wilson-Mitchell, Jane E. 1990. „Nonconventional Family Life-Styles and Sex Typing in Six-Years-Old“. *Child Development* 61: 1915-1933.

Young, Iris M. 2010, *Proti útlaku a nadvládě. Transnacionální výzvy politické a feministické teorii*. Praha: Filosofia.

Zapletalová, Kateřina. 2008. *Pochopení a akceptace feministických pohádek dětmi předškolního věku*. Bakalářská práce. Brno: FSS MU.

Tiskové zprávy Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR:

Červenka, Jan. 2003. Role žen a mužů v rodině.

Chludilová, Iva. 2003. Rozdělení rolí v rodině.

Šamanová, Gabriela. 2010. Role žen a mužů.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Orientační soubor otázek polostrukturovaného rozhovoru

Pojímání gcv

Jak vychováváte své dítě/děti?

Myslíte si, že je vaše rodina jiná než většina ostatních? V čem? Týká se to nějak výchovy dětí?

Jak si gcv představujete/či přímo definujete? Jak by podle vás měla probíhat gcv?

Jak se stalo, že jste začal/a přemýšlet o gcv (až v souvislosti s narozením dětí)?

Domníváte se, že se vám gcv daří?

Naplňování gcv

Popište mi prosím váš běžný den s dětmi.

Jak trávíte čas s dítětem/děťmi? Co děláte? Jak rozhodujete, co budete dělat? Liší se to podle toho, když jste všichni pohromadě a když jste sami?

Jak si s dětmi/dítětem hraje? Jaké hry hraje?

Podle čeho/jak vybíráte hračky? Jaké hračky vybíráte? Jak probíhá nákup hraček? Jaké hračky nechcete, aby vaše dítě mělo? Co děláte, když chce/dostane dítě hračku, kterou vy nechcete?

Jak vybíráte dětské knihy a filmy? Zájmové aktivity pro děti? Oblečení?

Co se děje, když děti poruší nějaká pravidla? Jak dětem stanovujete pravidla? Jaké používáte pochvaly, tresty?

Pozorujete, že se nějak váš způsob výchovy proměňuje/proměnil u jednotlivých dětí? I v souvislosti s tím, jestli je dítě dívka nebo chlapec?

Liší se (lišila by se) gcv podle toho, jestli je dítě dívka nebo chlapec?

Spolupráce rodičů na výchově

Jak si s partnerem/kou dělíte péči a povinnosti o dítě? Jakou péči/povinnosti zastáváte?

Jaké váš partner/ka? Jak se na tom domlouváte? Podílí se na péči někdo další?

Rodina a okolí

Jak okolí reaguje na váš způsob výchovy?

Jaké situace zažíváte (s institucemi, okolím, médií) kvůli tomu, že chcete vychovávat genderově nestereotypně? Jak, s kým?

Na jaké překážky spojené s gcv v běžném/každodenním životě narážíte? Co vám přináší těžkosti?

Jak tyto konflikty/překážky řešíte?

Kdo/co vás ve výchově podporuje?

Slevili jste v průběhu výchovy ze svých nároků na gcv?

Jak se domlouváte ohledně gcv se svým okolím? Např. hlídání, interakce na dětských hřištích apod.

Jak do vaší výchovy zapadla školka (mateřská centra...)? Podle čeho jste ji vybírali?

Jste spokojená/ý s tím, jak gcv praktikujete? Co by šlo dělat jinak?

Proč je podle vás genderově citlivý způsob výchovy důležitý? Proč tak chcete vychovávat?

Příloha č. 2

Ukázka přepisu rozhovoru s Berenikou

T: Tak jestli bys mi mohla říct, jak vychovááš svoje děti?

R: Jako teď uhm...

T: Co je třeba při tom jakoby pro tebe důležitý, nějak obecně.

R: Úplně obecně, teda ne z... Já si myslím, že nej uhm, já myslím, že nej nebo nejdůležitější, já myslím, že to je hrozně moc věcí, že nejde říct, jako že jsou třeba tři nějaký věci jako na kterejch se to dá postavit, ale já bych řekla, že jako určitě hrozně důležitý je příklad. Jenom prostě furt mít na paměti, že to dítě tě jako pořád sleduje nebo sleduje, pozoruje tě a napodobuje. A někdy jako je to jakoby hrozně komický a takový jako legrační, jo, protože vlastně ona dělá věci, který vlastně vůbec jakoby nedávaj žádný význam, ale právě na tom si hrozně moc uvědomuju, že fakt prostě sleduje a vlastně všechno všechno opakuje. Takže určitě příklad a potom si myslím, že hrozně důležitá je láska. V tom smyslu samozřejmě jakoby láska a pozornost. Aby aby vždycky věděla, že má jistotu toho citu, že nikdy nezůstane sama a že vždycky jako, když se rozbere, tak vždycky najde někde nějakou náruč, která ji utiší, že zkrátka jakoby uhm jistě jistě pevný cit, kterej kterej jako může k někomu nebo teda ke mně. Pak si myslím, že jsou pravidla, to je hrozně důležitý. (...) Ehm protože si myslím, že to dítě by se mělo pohybovat v nějakým rámci, kterej je úplně jako jasně vymezený a že je jasný, že když to pravidlo překročí, tak co bude následovat nebo že bude něco následovat a pokud možno asi, co to bude jako. Pokud já neudělám tohle, co mám, tak za to bude tadyten trest. To bych možná řekla, že jsou takový tři hlavní věci (tázavě). Takový no...

T: A myslíš, že se tvoje rodina nebo vaše rodina nějak odlišuje od ostatních?

R: No, myslím, že jo (smích). Určitě, určitě tím, že vlastně jsme dvě ženy, tak (...) to je trošku jako jiný než je ten standard, no. Ale (...)

T: A týká se to třeba nějak i výchovy dětí, že máš pocit, že v tom se nějak odlišujete od ostatních rodin?

R: Hmm (...) jako to je hrozně těžký jako jako takhle to říct jako jako čím se odlišujeme od ostatních rodin, protože to je hrozně širokej pojem, vlastně.

T: A myslíš, jenom že třeba v tý výchově se nějak jako odlišujete?

R: Díky tomu, že jsme dvě lesby.

T: Nenene, spíš jestli ty to nějak jako vnímáš, že tvoje výchova je nějakým způsobem jakoby jiná...