

Smetáčková, Irena

Běžný den v životě žen a mužů - představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti

Studia paedagogica. 2010, vol. 15, iss. 1, pp. [107]-124

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115359>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

BĚŽNÝ DEN V ŽIVOTĚ ŽEN A MUŽŮ – PŘEDSTAVY DÍVEK A CHLAPCŮ O VLASTNÍ BUDOUCNOSTI

A DAY IN THE LIFE OF WOMEN AND MEN – GIRLS' AND BOYS' GENDER-BOUND IDEAS ABOUT THEIR FUTURE

IRENA SMETÁČKOVÁ

Abstrakt

V dospívání vrcholí proces budování genderové identity, jejímž důležitým aspektem je představa vlastní budoucnosti, tj. jaký bude (respektive by měl být) můj život jako ženy nebo muže. Tuto představu si dospívající vytvářejí v konfrontaci s požadavky genderových rolí, jejichž vliv si však často neuvědomují a naopak považují představu svého budoucího života za zcela osobní volbu. Tím roste síla genderových stereotypů, kterými mohou být dospívající dívky a chlapci ovlivňováni. Článek se zabývá shodami a rozdíly v dívčích a chlapeckých představách o jejich dospělém životě. Vychází z analýzy 98 popisů běžného dne v dospělosti, které sepsali adolescentní žáci a žákyně. Každý popis běžného dne měl dvě části – představa vlastní budoucnosti a představa budoucnosti v případě, že by daný člověk byl opačného pohlaví. Žákovské představy dokládají, jak odlišně dívky a chlapci přemýšlejí o své budoucnosti v závislosti na tom, zda jsou ženami či muži, což koresponduje s četnými psychologickými teoriemi vývoje genderové identity a s teoriemi genderového řádu.

Klíčová slova

dospívání, genderová identita, představa vlastní budoucnosti

Abstract

The development of the gender identity culminates in adolescence. One of its important aspects is the image of one's own future: as a woman or a man, what is my life going to (or should) be like? The adolescents construct such ideas in confrontation with the requirements of gender roles they are often unaware of. Also, on the contrary, they consider their ideas about the future to be entirely a question of their own choice. This strengthens the influence of gender stereotypes on adolescent girls and boys. The article discusses similarities and differences between girls' and boys' ideas about their adult life. It is based on an analysis of 98 descriptions of everyday routines in adulthood as written by adolescent pupils. Each description consisted of two parts: the idea of one's own future and the idea of the future if you were of the opposite sex. The descriptions show how differently girls and boys think about their prospects and how their ideas are influenced by their identification with gender categories. This corresponds with numerous psychological theories of gender identity development and the theories of gender order.

Keywords

adolescence, gender identity, image of one's own future

Dospívání a zvažování budoucnosti

Za hlavní vývojový úkol dospívání je považováno vybudování vlastní identity (Erikson, 1980), která představuje stabilní vědomí sebe sama, zahrnující adekvátní sebepoznání a sebehodnocení. Identita je odpovědí na otázku „Kdo jsem?“ a jako taková vyžaduje nejen vymezení vlastní osobnosti v porovnání s druhými lidmi (v čem jsem stejný/á a v čem se od druhých odlišuji), ale také pocit kontinuity vlastního života (Ricoeur, 2000). Kontinuita předpokládá jednak přijetí veškerých minulých zkušeností, tak aby člověk měl pocit, že ačkoliv se mění, je stále tentýž, a jednak výhled do budoucnosti, který dává člověku životní orientaci.

Představy budoucího života se formují na pozadí kulturních zvyklostí a osobních životních zkušeností. Adolescenti¹ rozpoznávají, jaké sociální role jsou spojeny s dospělostí, a tedy jaké sociální struktury budou pravděpodobně determinovat jejich život coby dospělých osob (Macek, 1999). Zároveň registrují, jaký je životní styl jejich rodičů i jiných blízkých osob, které pro ně mohou vystupovat jako vzory a/nebo s jejichž životy jsou spojeni (a jejichž životní styl je tedy ovlivňuje). V případě sociálních struktur i konkrétních osob může být část jejich vlivu dospívajícími plně reflektovaná a část může naopak probíhat neuvědomovaně. V obou případech rovněž platí, že vliv může být pozitivní ve smyslu přijímání vzorů či akceptace sociálních rolí, ale také může naopak docházet k odmítání a negativnímu vymezování, a to jak vůči sociálním strukturám, tak vůči konkrétním osobám (Macek, 1999).

Z hlediska budování identity je v naší kultuře klíčovým aspektem představa o budoucím povolání. Pokud se jako vyučující bavíme s dospívajícími o jejich budoucnosti, soustředíme se nejčastěji právě na otázku pracovního uplatnění. To má své opodstatnění vzhledem k tradiční hodnotové orientaci euro-americké kultury, která v protestantském duchu povyšuje pracovní kariéru nad všechny ostatní oblasti života. Současně to koresponduje s aktuálním zaměřením vzdělávacího systému, jehož legitimita se v rámci veřejného diskurzu stále více odvíjí od přípravy na trh práce.

Pro volbu studijní a pracovní dráhy na konci základní školy je typické, že probíhá v relativně krátkém období předtím, než studující musí svůj výběr stvrdit přihláškou, a bez systematické podpory procesu rozhodování jako porovnávání různých alternativ² (Klusák, 2005; Zapletalová, 2003; Smetáčková, 2005). Navíc se při ní explicitně nezvažuje širší životní kontext, ačkoliv pla-

¹ Pojem adolescence je v článku užíván v návaznosti na vymezení P. Macka (1999). Zkoumaná věková skupina se řadí k časně a střední adolescenci.

² Po zavedení rámcových vzdělávacích programů, které obsahují vzdělávací oblast Člověk a svět práce, se situace na školách může proměňovat. O aktuálním stavu však dosud není k dispozici empirická evidence.

tí, že žákovská představa studijní a pracovní dráhy je vždy nutně zasazena do celkové představy o uspořádání života (Pavelková, 1990; Smetáčková, 2005). Jejím upozaděním může v samotné volbě vzniknout diskrepance, která zvyšuje riziko volby nevhodného oboru, v němž budou studující nespokojeni a neúspěšní.

Budoucnost rámovaná genderovým řádem

V obou výše zmíněných oblastech – v sociálních strukturách i u konkrétních osob – se projevuje gender coby organizující princip. Podle široce přijímané teorie M. Kimmela (2000) je euro-americká kultura uspořádána na několika vzájemně se doplňujících pilířích, mezi nimiž je gender jedním z nejpodstatnějších (vedle socio-ekonomického postavení, etnicity a věku). Genderový řád zahrnuje tři roviny, které se vzájemně posilují, a činí jej tak velmi stabilní.

První rovinou jsou sociální struktury a instituce, které vystupují jako vnější, obtížně změnitelné podmínky našich životů. Škála sociálních institucí je široká – patří mezi ně například jazyk, systém sociálních rolí, tradice, kodifikovaná pravidla konkrétních organizací atd. Ve většině z nich je obsažen genderový rozměr a společným působením regulují společenské postavení a pohyb žen a mužů. Druhou rovinu tvoří mezilidské interakce, v kterých se již setkávají konkrétní lidé vystupující coby ženy a muži. Interakce podléhají různě silným komunikačním pravidlům, která stanovují vhodné chování žen a mužů (např. gentlemanské chování vymezující očekávané chování mužů vůči ženám). V jejich rámci dochází ke vztahování se k druhému člověku na základě jeho pohlavní kategorie (zda jej vnímám jako ženu, či muže), k prezentaci vlastní femininity a maskulinity, k získávání zpětné vazby, a tím k vyjednávání konkrétních podob ženskosti a mužskosti. Třetí rovinu tvoří genderová identita konkrétních osob, které samy sebe vnímají jako ženy či muže. Identita se buduje na pozadí sociálních struktur a v průběhu interakcí s konkrétními lidmi a zpětně se v jejich rámci stvrzuje (Kimmel, 2000; Bourdieu, 2000).

Seznamování se s genderovým řádem³ probíhá od útlého dětství a vrcholí v období dospívání, kdy vývoj v oblasti kognitivní, autoregulační i osobnostně-sociální umožňuje jeho téměř úplné poznání a interiorizaci (Erikson,

³ Osvojování genderového řádu stojí podle S. Bem (1993) na postupném přijímání třech základních předpokladů, které dále slouží jako optiky, přes něž nahlížíme sociální realitu, a které se vzájemně spojují do pevného systému. Těmito předpoklady jsou: 1) polarizace (tj. rozdělování lidí, ale také sfér, aktivit, hodnot, barev, věcí aj. na ženy/ženské a muže/mužské), 2) androcentrismus (tj. hierarchie mezi maskulinitou a femininitou, která ve většině oblastí vede k upřednostňování mužů a maskulinity), 3) biologický esencialismus (tj. vysvětlení polarizace a androcentrismu pomocí argumentů, které operují s biologickou odlišností žen a mužů).

1980; Bem, 1993). Dospívající jsou schopni abstraktního uvažování, které je mimo jiné vede k integraci odlišnosti a podobnosti (jednotlivá odchyłka neruší existenci určité pravidelnosti). Zároveň vnímají genderové role coby způsoby chování očekávané od žen a od mužů a uvědomují si jejich platnost navzdory konkrétním osobám či situacím, kdy dojde k jejich porušení.⁴

Dospívající se ocitají v období moratoria (Marcia, 1980), které jim přináší příležitost k experimentování s novými oblastmi. Zároveň se však ocitají v přechodovém stadiu s nerovnoměrným podílem privilegií a povinností, kdy vůči nim začínají být uplatňovány nároky dospělého světa, které nejsou ve stejné míře vyvažovány svobodou a výhodami. Na jednu stranu se tak dospívající orientují na dospělost, na druhou stranu se však vstupu do ní mohou bránit.

Kombinace idealismu, schopnosti uvažovat abstraktně a alternativně, odvahy až potřeby vstupovat do sporů s autoritami a ambivalentní postoj vůči dospělosti, jejíž příslib momentálně přináší především povinnosti, může vést k odstupu od dospělého světa. Dospívající genderový řád reflektují a do značné míry akceptují, avšak zároveň se k některým jeho aspektům nezřídka staví kriticky a dokonce je mohou programově odmítat. Spolu s proměnou genderového uspořádání, k níž při jeho transmisi dochází, tak vzniká ve společnosti dojem, že právě nejmladší generace již není pod tlakem genderových stereotypů a že jejím prostřednictvím nebudou tradičně dichotomní a komplementární představy o femininitě a maskulinitě reprodukovány.

Vedle tohoto přesvědčení, které dominuje v laickém a feministicky orientovaném diskurzu, z něhož se odvíjejí apely na prosazování genderové rovnosti ve společnosti, existuje i opačná evidence. Řada výzkumů naznačuje, že genderový řád je velice stabilní a k jeho změnám dochází pomalu a nerovnoměrně (Kimmel, 2000). Instrukce, v nichž probíhá hlavní část genderové socializace (škola a rodina), mají tendenci spíše udržovat společenské status quo (Bourdieu, 2000) a rovněž v samotném dospívání převládá (navzdory kritičnosti) tendence k přijetí status quo (Bem, 1993; Gilligan, 2001).

Ve světle této polemiky je zajímavé studovat představy dospívajících dívek a chlapců o maskulinitě a femininitě. Z českého prostředí máme k dispozici několik výzkumů, které se věnovaly jednak charakteristikám, které si dospívající spojují se ženami a s muži (např. Smetáčková, 2005), jednak rozhodování o budoucím povolání ve vazbě na posuzování určitých povolání jako vhodných pro ženy či pro muže (např. Šmídová, 2009; Smetáčková, 2005). Hluběji neprozkoumaným tématem zůstává, jaké jsou širší představy o vlastní budoucnosti dospívajících ve vztahu k genderovému řádu.

⁴ Navzdory odlišnostem jednotlivých žen (mužů) existuje společná ideální femininní (maskulinní) role jako soubor očekávaného chování, vzhledu, charakteristik, životního stylu aj. Skutečnost, že dospívající znají konkrétní osoby, které se těmto rolím vymykají, je nevede k přesvědčení, že by role neexistovaly.

Metodologie

Cílem zde prezentovaného šetření bylo zmapovat představy budoucího života dívek a chlapců v rané a střední adolescenci. Využila jsem kvalitativní metodologii, v rámci níž byl metodou sběru dat popis všedního dne v dospělosti. Jedná se o techniku, která bývá běžnou součástí vyšetření žáků/ůň pro volbu povolání. Její výpovědní hodnota spočívá v tom, že v popisu běžného dne studující uvedou všechny oblasti a činnosti, na které kladou důraz, a tím představí své životní hodnoty. Popis vzniká jako volná odpověď na otevřenou otázku, kterou bylo následující zadání: *Jaký bude tvůj běžný den, až ti bude 30 let? Představ si, jak asi bude vypadat tvůj všední den za přibližně 15 let. Napíš, co budeš v takový den dělat a jak ho budeš prožívat.*

Protože hlavním záměrem šetření bylo zjistit vazbu představ o budoucnosti na genderový řád, bylo zadání rozděleno na dvě části. V první byli studující požádáni o popis všedního dne ve svém vlastním životě; v druhém o popis dne v opačné genderové roli. Konkrétní zadání druhé části znělo: *Představ si, že by troje pohlaví bylo opačné – nebyla bys ženou, ale mužem; nebyl bys mužem, ale ženou. Jaký by byl tvůj běžný den, až ti bude 30 let? V čem by se lišil od tvé představy běžného dne v tvém vlastním životě?*

Popisy všedních dnů jsem získala od 98 dospívajících – 51 dívek a 47 chlapců ve věku 13 až 15 let⁵. Jednalo se o žáky/ně pěti různých škol (2 ve velkých městech, 2 v menších městech do 20 tisíc obyvatel, 1 v malé obci). Ve čtyřech případech zadání provedly učitelky, kterým jsem zaslala formuláře spolu s podrobnými instrukcemi. V prvním případě jsem zadání provedla sama v rámci dvou tříd jedné základní školy.

Ve všech případech studující vyplnili formulář během vyučování, konkrétně v rámci hodin občanské výchovy, třídnických hodin nebo suplovaných hodin. Zadání bylo omezeno jednou vyučovací hodinou, tj. po 10 minutách úvodních instrukcí trvaly žákovské odpovědi maximálně 35 minut; většinou však žáci/kyně potřebovali na zápis kratší čas, zhruba 20 minut. Zbývající čas buď vyučující využili k jiným aktivitám, nebo k diskusi o žákovských odpovědích, které však již nemohly být měněny. Při prvním zadání jsem zahrnula také skupinovou diskusi doplněnou několika individuálními rozhovory. Jejich cílem bylo ověřit srozumitelnost zadání, zmapovat způsoby, jakými studující k odpovědím přistoupili, a získat další doplňující informace.

Volné výpovědi jsem analyzovala tradičními kvalitativními postupy⁶.

⁵ Věková struktura souboru byla následující: 13 let = 11 žákyň a 17 žáků, 14 let = 15 žákyň a 11 žáků, 15 let = 23 žákyň a 19 žáků.

⁶ Při analýze jsem vycházela ze sociálně-konstruktivistického paradigmatu a uplatňovala genderovou perspektivu, tj. gender byl analytickou kategorií. Při analýze dat jsem využívala otevřené a axiální kódování. V postupu jsem se inspirovala také diskurzivní analýzou (Coffey, Atkinson, 1996).

Zaměřovala jsem se jednak na formální aspekty výpovědí, jednak na samotný obsah. Z formálního hlediska se významný ukázal rozsah odpovědi, její struktura, stylistika, míra chyb, míra úprav (škrtnání, doplňování) a doprovodné vzkazy a malůvky. Z obsahového hlediska se ukázaly podstatné dvě oblasti – obsažení/absence jednotlivých témat (např. rodina, práce, volnočasové aktivity, přátelé aj.) a charakteristiky samotného popisu (např. míra realističnosti, detailů, plynulosti, aktivity aj.).

Získaná data jsem rozebrala jednak individuálně (tj. každý jednotlivý popis dne zvlášť) a jednak ve vzájemném porovnání s ostatními, přičemž cílem porovnání bylo najít společné znaky určitých skupin popisů a identifikovat hraniční rozdíly oproti jiným. Vedle analýz neutříděných popisů (všechny popisy bez ohledu na autorství či zadání) jsem prováděla porovnání popisů v závislosti na: a) autorství (zda popisy vytvořily dívky, nebo chlapci), b) hlavní postavě (zda se popisy týkaly života ženy, či života muže), c) kombinaci autorství a hlavní postavy (zda popisy života ženy pocházely od dívek, či chlapců, a naopak).⁷

Na základě těchto analytických řezů bylo možné odpovědět na následující otázky: Jaké jsou představy o budoucím životě dospívajících (jaké typy představ jsou mezi dospívajícími zastoupeny)? V čem jsou představy chlapců a dívek o budoucím životě shodné a v čem se liší? Jaká pojetí maskulinity a femininity jsou obsažena v představách o budoucím životě dospívajících?

Promýšlet a prezentovat svoji budoucnost

Nápadné rozdíly v odpovědích dívek a chlapců se týkaly způsobu uchopení úkolu. Ukázalo se, že mezi dospívajícími byla relativně početná skupina těch, kteří úkol považovali za nepříjemný, což dali najevo buď tím, že vůbec neodpověděli na obě či jednu část, nebo uvedli velmi stručnou a ironickou odpověď, ve které vyjádřili negativní postoj (např. *Jak to mám vědět?*). Do této skupiny patří také ti, kteří uvedli výrazně vulgární odpověď, z níž byla patrná nadsázka (např. *Asi se budu žít jako kurva. ... Probudím se na záchytce, pak půjdu chlastat, pak skončím zase na záchytce.*). Ve všech případech přišly explicitně či implicitně odmítající odpovědi od chlapců. Na druhé straně, v odpovědích dívek se vyskytly nejistoty (např. *Ráno vzbudím děti – tedy jestli nějaké budou...*) nebo nadsázky (např. *Mohla bych žít na Novém Zélandu, ale v Čechách bude taky fajn. ☺*), které však vždy byly zakomponovány do odpovědi a značily spíše pochybnosti nad svými úvahami než odstup od samotného úkolu.

⁷ V první fázi analýz jsem zohledňovala také věkové hledisko, které se však neukázalo jako zásadní, a proto jej nebudu v dalším textu prezentovat.

Celkem lze některý ze znaků odmítnutí vysledovat zhruba v 1/3 chlapeckých odpovědí, přičemž zcela explicitně (tj. odevzdání prázdného formuláře) přišlo od čtyř chlapců. Důvodem může být buď absence představy o budoucím životě, nebo neochota ji sdělovat. Pro druhé vysvětlení by mluvilo to, že s adolescencí je spojena orientace na dospělý svět a zvýšená sebe-reflexe, ale zároveň nižší ochota své niterné myšlenky prezentovat (Marcia, 1980). Navíc podle některých výzkumů se chlapci začínají orientovat na budoucnost dříve než dívky (Macek, 1999), což by vzhledem ke vstřícnosti a komplexnosti dívčích odpovědí opět svědčilo spíše pro neochotu ke sdílení v případě chlapců. S výchozím zjištěním, že u chlapců přichází zaměření na budoucnost dříve, však jiné výzkumy, včetně zde prezentovaného šetření (jak bude ukázáno níže), polemizují.

V případě ostatních chlapeckých odpovědí, u nichž nebylo patrné žádné odmítání úkolu, existovala široká škála způsobu zpracování. Společným rysem byl výskyt velkého množství gramatických chyb a uvolněné stylistiky vyznačující se například chybějící interpunkcí a diakritikou, hovorovými výrazy, významotvornými grafickými značkami (především „smajlíci“) a záznamy slov podle jejich výslovnosti (např. „puđu“ místo půjdu). U velké části odpovědí byly četné opravy, škrtnání slov či celých vět, dodatečné vkládání nových informací aj. Jak chybovost, tak opravy se vyskytovaly výrazně více než u dívek. S tím souvisí skutečnost, že dívkám většinou trvaly odpovědi déle, často před psaním dlouze přemýšlely a dokonce si dělaly poznámky nanečisto. Podobně zodpovědný přístup k řešení úkolu, který vykazovala většina dívčích odpovědí, se vyskytl také u chlapců, avšak v podstatně menší míře.

Jednoznačným rozdílem mezi dívčími a chlapeckými popisy byl jejich rozsah, který rovněž svědčí o přístupu k úkolu, tj. o ochotě či schopnosti uvažovat a prezentovat svoji představu o budoucnosti. Odpovědi dívek byly v průměru delší než odpovědi chlapců (průměrný počet slov u dívčích odpovědí byl 74, u chlapeckých 53). Rozsah se ukázal jedním ze symptomů vyšší homogenity dívčích odpovědí oproti mnohoseměrné pestrosti chlapeckých odpovědí. V případě dívek počet slov varioval od 38 do 106, na rozdíl od většího rozptylu v případě chlapeckých odpovědí, které měly 14 až 141 slov. Tento rozdíl se však neprojevil ve stejné míře při popisu dne v opačné pohlavní kategorii. Průměrná délka odpovědí byla 47 slov u dívek a 37 slov u chlapců, variance se téměř shodovala – od 0 do 96, respektive 99 slov.

Různé přístupy k plnění úkolu korespondují s dominantními principy genderové socializace, která vede dívky jednak k větší adaptaci vůči stanoveným pravidlům (v tomto případě k přijetí úkolu) a jednak k hlubší sebereflexi. K rozvoji obou charakteristik dochází v rámci významných sociálních vztahů, které bývají postaveny na odlišných očekáváních a mívají odlišnou formu v závislosti na tom, zda se jedná o chlapce, či o dívku (Gilligan, 2001). Při stávajícím nastavení genderového řádu jsou obvykle matky tím rodičem,

který je dominantně zodpovědný za každodenní péči o děti⁸, s čímž souvisí běžné rozhovory o zážitcích, povinnostech a pocitech dětí (Co bylo ve škole? Jaký byl den?) (Klusák, 2005; Fialová, 2000). V rámci dospívání dochází k zaujímání kritického vztahu k rodičům a k útlumu sdílení v rámci každodenní komunikace. Protože v ní bývá na straně rodičů častěji zahrnuta matka, vede tlak genderového řádu⁹ chlapce častěji k většímu odstupu od blízké, sdílející komunikace v rodinách.¹⁰ Z chlapeckých životů tak více než v případě dívek ustupuje tento specifický druh podnětů k rozvíjení jejich sebereflexe. Obdobně lze nahlížet i úlohu vrstevníků, neboť chlapecké party (orientované na akci a konkurenci) jsou méně příznivým prostorem pro intimní rozhovory podporující sebereflexi než dívčí dyadická kamarádství (Janošová, 2008).

Dívčí představa: Můj sen je ... být „superženou“

Téměř ve všech dívčích odpovědích byly zmíněny dvě hlavní sféry – rodina a práce, které tvořily bázi každodenního života: *Já bych ve 30 letech chtěla mít dobrou práci a dítě.* Rodinná sféra obsahovala partnera/manžela a děti, o které je třeba pečovat. Péče se projevuje tím, že ráno vstávají dřív, připravují jídlo, vyprovází a vyzvedávají děti ze školy a dělají s nimi úkoly, věnují se domácím pracím. Naprosto typický dívčí popis zněl takto: *Ráno vstanu okolo šesté hodiny a připravím pro celou rodinu snídani. Poté vzbudím děti i manžela a všichni se sejdem v jídelně u snídání. Potom odvezu děti do školky a pospíchám do práce. K večeru, když se vrátím domů, uvařím večeři, uspím děti a začnu uklízet. Práci dokončím okolo deváté hodiny večerní a jdu se za manželem koukat na televizi u které za deset minut usnu.*

Jednoznačnou dominantou dívčích odpovědí přitom byla rodina: *Svůj čas bych nejvíce trávila s mojí rodinou. Rodiče, děti a manžel by byli nejdůležitější.* Ta zahrnuje rozměr povinnosti a rozměr vztahovosti, které se prolínají až do té

⁸ Z výzkumu Sociologického ústavu AV ČR *Kombinace pracovního a rodinného života v perspektivě genderových vztahů, sociální a zaměstnavatelské politiky ČR* (2005), v němž bylo dotazováno téměř 2000 osob z rodin s dětmi na to, jak mají muži a ženy rozděleny domácí práce a péči o děti, vyplynulo, že ženy tráví podle vlastního odhadu péčí o domácnost a členy rodiny včetně dětí 4,1 hodiny denně (muži odhadují, že partnerky stráví domácími pracemi 4,11 hodiny denně). Muži podle vlastního soudu věnují domácím pracím 1,83 hodiny denně, avšak partnerky to odhadují pouze na 1,41 hodiny.

⁹ Konkrétně se jedná o androcentrismus, dichotomické členění maskulinních a feminních charakteristik, problematizace afektivity u mužů atd.

¹⁰ To koresponduje s teorií Nancy Chodorow (1978), která poukazuje na rizika související s emancipací chlapců za konstalace, kdy péče o děti je považována za ženskou doménu. K obdobným závěrům, avšak z odlišných pozic, dospěla také Carol Gilligan (2001).

míry, že vztahy byly ve většině odpovědí charakterizovány pouze tím, jak se žena o danou osobu stará. V tomto smyslu větší prostor zaujímaly vztahy s dětmi, nicméně partnerský vztah představoval minimálně pozadí téměř každé výpovědi. Představa partnerství je výrazně heteronormativní, neboť životním partnerem byl vždy explicitně muž. Jedinou výjimkou byl následující popis, v němž však nebylo zmíněno přímo partnerství, nýbrž kamarádství (byť lze ve formulaci tušit dvojsmysl): *No budu ho prožívat že tak ráno vstanu a po osobní hygieně, budu mít práci v zoo na Novém Zelandu a tam budu žít se svojí nej kámoškou a do práce budeme spolu. Po práci budeme na oběd a pak do moře. Večer si půjdeme lehnout a budeme spát.* ☺ ☺

Pouze několik málo dívčích odpovědí vybočovalo z uvedeného standardu kombinace rodiny a povolání. Konkrétně se jednalo o tři popisy, kde nebyla zmíněna pracovní sféra (veškerá seberealizace byla spojena s domácností, což však bylo zdůvodněno početností a věkem dětí), a jeden popis, kde naopak nebyla zahrnuta rodina: *Ráno vstanu ve 4 hodiny, obléknu se a po osobní hygieně pojedu metrem do práce. Obchod se bude otvírat v 7 hodin. V obchodu se převléknu a připravím si věci. Budu pracovat od 7. hodiny ráno do 20.00 večer. A pak půjdu domů.*

Přestože ve všech dívčích popisech (s výjimkou jednoho) byla zdůrazňována rodina, většina z nich zároveň prezentovala jako významnou hodnotu povolání. Nejednalo se přitom pouze o nutnost výdělku peněz nebo o vyplnění času; řada dívek explicitně uváděla, jak důležité pro ně je, aby měly práci, v níž budou úspěšné a prospěšné: *Chtěla bych se stále zlepšovat a přinášet co největší užitek, a to nejen lidem okolo, ale i mně.* Buď uváděly konkrétní povolání (v tom případě se jednalo nejčastěji o lékařství a advokacii, dále o prodávání v obchodě a ošetřovatelství v zoo), nebo jen obecně označily práci, k níž však připojily hodnotící charakteristiku: *Chci mít práci, která mě bude bavit a v které budu dobrá.*

Dívky, v jejichž popisech byla pracovní sféra podobným způsobem zdůrazněna, však nijak neupořádaly rodinu. Naopak, péče o rodinu byla v jejich popisech zastoupena velmi silně a dokonce explicitně tematizovaly nutnost obstarat obě sféry. Příkladem může být následující výpověď: *Pokud by se mi splnil sen – stát se právníkem, hodně bych propadla své práci. Domácí práce bych ale také nemohla vynechat, ostatně jako péči o děti.* Tyto výpovědi naznačují, že dívky automaticky přejímají představu, že mají zvládat tzv. dvojí břemeno, které se vytváří v životě velké části žen po přijetí závazků v soukromé i veřejné sféře (Šmídová, 2009). S tím souvisí i koncept tzv. super-ženy (tj. ženy dokonale zvládající svoji rodinu i povolání), který odráží jak společenská očekávání vůči ženám, tak představuje i základní stavební kámen identity řady žen.

Vedle rodiny a povolání tvoří další životní oblast volný čas naplněný koníčky či přáteli. Volnočasové aktivity však byly zmíněny jen v 1/3 odpovědí a i v nich jim byl věnován poměrně malý prostor. Nejčastěji se jednalo o čtení a dívání se na televizi, v menší míře o sport či schůzky s kamarádkami.

Zdá se, že pro dívky není volný čas hodnotou sám o sobě a neuvažují o něm jako o oblasti, na niž mají nárok či kterou by měly aktivně vyhledávat. Volnočasové aktivity následují vždy až po splnění veškerých rodinných a pracovních povinností (*Když všechno udělám, sednu si k televizi.*), nebo jsou s nimi explicitně či implicitně spojeny. Například žádný popis nezahrnoval trávení odpoledne či večera s přáteli; pokud se setkání s přáteli odehrálo (ve třech případech), pak vždy v přestávce na oběd. Sport byl zmíněn ve čtyřech případech, z nichž ve třech byl zdůvodněn potřebou pečovat o atraktivitu své postavy, která je zasazena do kontextu genderově determinovaného ideálu ženské krásy, jež si ženy somatizují (Bourdieu, 2000). Další popisy mimo pracovních aktivit obsahovaly bezprostřední vazbu na rodinu, neboť uváděly, že volný čas by měli rodiče a děti trávit spolu: *Počkáme na manžela, až přijede z práce. Potom všichni jedeme na výlet. ... Po práci se pak budu věnovat aktivitám jako třeba sport, četba či kino, televize. Nejlépe ne sama, ale s rodinou.*

Dívčí popisy prezentovaly budoucí život relativně komplexně – jako systémem stojící na dvou hlavních pilířích (na rodině a práci), mezi nimiž musí panovat vyrovnanost. Popisy obvykle zdůrazňují řád, klid a harmonii (*S manželkem budeme mít klidný vztah. ... Nejdůležitější v životě je LÁSKA a pochopení.*). Popisy nezachycují žádné rozpory ani žádné velké zlomové události (např. cestování, krize, nové pracovní příležitosti aj.). Výjimečně se připouští vybočení z řádu, který je ale vzápětí opět obnoven (např. *V práci končím v 15:00. Někdy se ale může stát, že tam musím zůstat o chvíli déle. To zavolám domů a zařídím vyjednání dětí.*). Pouze v jednom případě byl k popisu připojen (zřejmě až dodatečně) dovětek: *Možná trochu moc stereotyp.*

Jak bylo uvedeno výše, v odpovědích dívek byly nicméně obsaženy určité nejistoty a pochybnosti, které však nepůsobily proti vytvořené harmonii. Nejistoty měly dva zdroje. Prvním byla neznalost detailů budoucího života: *Zatím nemám příliš jasnou představu, jaká bude moje budoucí práce, takže nemůžu napsat, jak moc mě bude ovlivňovat, kolik volného času mi zůstane.* Z ní logicky plynula větší vágnost popisů nebo uvádění různých alternativ (*Budu žít na venkově ve vlastním domě se zahradou nebo v bytě na kraji města, abychom měli blízko do přírody.*), používání podmiňovacího způsobu (*Pracovala bych v nemocnici místo Budu pracovat v nemocnici*) a konkrétních znejišťujících slov (*asi, možná*).

Druhým zdrojem pochybností bylo vědomí prezentace ideálu, který nemusí být naplněn. Řada dívek explicitně v popisu uváděla, že se jedná o přání či sen: *Pokud se mi splní moje největší přání... Můj sen je mít dvě děti. ... Takový den by byl můj nej. Snad se mi to splní.* Popisy tak bezprostředně korespondují s jejich ideálním já (jaká bych si přála v budoucnu být), které však odráží závazky, jež před dospívající dívky staví společnost (Beal, 1994). Při jejich naplnění se budou považovat za úspěšné (úspěch v tomto smyslu je pro ně důležitou hodnotou), avšak už nyní si uvědomují možná rizika, která je mohou od naplnění odvést. Hlavním rizikem může být, že nepotkají „toho pravého

muže“, že nebudou mít děti či že pro ně bude náročné sladit pracovní a rodinný život. Podobná zjištění zmiňují i předchozí výzkumy (např. Lloyd, 1985; Gilligan, 2002), jejichž platnost je však vzhledem k proměnám společnosti i výše zmíněným představám, že adolescenti nebudou reprodukovat genderové stereotypy, nutno průběžně ověřovat. Aktuální výzkumy totiž ukazují, že většina dospívajících tradičně vymezené genderové role spíše akceptuje (Smetáčková, 2005; Záborská, Blatný, 2006; Janošová, 2008).

Chlapecká představa: Úspěšný a nevázaný

Odpovědi chlapců vykazovaly větší variabilitu než dívčí. Menší část chlapců úkol odmítla zpracovat nebo vyjádřila svůj odstup zcela ironickými odpověďmi. Většina chlapců ale své odpovědi prezentovala vážně. Z nich více než 2/3 odpovídaly tradičním genderovým očekáváním a byly si vzájemně podobné, zatímco zbývající 1/3 byla v obsahovém i formálním pojetí bližší dívčím odpovědím, čímž je lze považovat za atypické. Příkladem typické odpovědi je: *Vstanu v 7:00. Obléknu se, už mám hotovou snídani. Pak jedu do práce, tam jsem až do odpoledne. Pak si jdu zahrát fotbal. Když přijdu domů, je už hotová večeře, pak se koukám na televizi. Asi v 22:00 jdeme se ženou spát.* Příkladem atypického popisu je: *Vstanu kolem 9, převléknu se, půjdu do práce. Kolem 15. hodiny se vrátím domů, začnu si brát s dítětem a políbím ženu. Pak něco udělám doma (uvařím, trošku poklidím). Taky udělám pár věcí do práce, připravím dokumenty na poradou. Uložím holku do postýlky a přečtu jí nějakou pohádku. Také si půjdu udělat hygienu a půjdu se ženou spát.* Při skupinových rozhovorech, které následovaly po zadání ve dvou třídách, se ukázalo, že chlapci, kteří prezentovali tradiční pojetí, a ti, kteří úkol nesplnili, o svém postoji otevřeně hovořili ve skupině. Chlapci, kteří uvedli netradiční popis, jej nechtěli ostatním sdělovat, což svědčí o tom, že si uvědomovali jeho neobvyklost a rovněž rizika, která z toho plynou pro postavení ve skupině.

Jak bylo uvedeno výše, chlapecké odpovědi byly stručnější než odpovědi dívčí a vykazovaly menší plynulost. Popisy měly spíše epizodický charakter, míra popisu jednotlivých činností neodpovídala jejich reálnému časovému poměru. Řada popisů byla velmi detailních, avšak detaily neplnily žádný zjevný účel. Obsahovaly například konkrétní časové údaje týkající se vstávání, odjezdu do a z práce, spánku, ale přitom chyběly informace o tom, jak je čas mezi údaji naplněn. Několik popisů mělo dokonce charakter denního itineráře: *7:40 – osobní hygiena; 8:00 – snídane; 8:10 – os. hygiena a převlékání; 8:40 – příchod do mé společnosti (jsem ředitel); 12:30 – oběd v kantýně...*

Oblastí, která byla obsažena ve všech vážně míněných popisech, byla práce. Ve většině popisů nebylo specifikováno, o jaké povolání se jedná. Pokud bylo povolání uvedeno, jednalo se o některou z následujících možností:

truhlář, automechanik, zemědělec, masér, recenzent/novinář, právník.¹¹ Dále byly několikrát uvedeny pracovní pozice ředitel či podnikatel bez bližšího určení oblasti, v níž by působili. V některých případech však k nim byla připojena informace o vysokém finančním ohodnocení. To odpovídá jiným výzkumům, ukazujícím, že chlapi jsou ve větší míře než dívky orientováni na lukrativnost povolání a moc (Šmídová, 2009; Smetáčková, 2005; Beal, 1994).

Téma práce/zaměstnání bylo celkově relativně málo rozpracováno; v žádném případě se například neobjevil komentář týkající se příspěvku práce pro společnost ani nebyly tematizovány obavy z případného nenaplnění pracovních ambicí. U některých popisů byla zřejmá inspirace rodinnou tradicí (*Už odmala chci být soukromý zemědělec, jako děda.*), která dovozovala mírně detailnější popis pracovních podmínek i reálnější ovlivnění ostatních oblastí života: *Ráno se převléknu do pracovního oblečení a jedu do práce, mám to jen kousek, jsem masér. ... Když se vrátím, dívám se na televizi, jsem po celodenním masírování unavený.* Ve většině ostatních případů však byla práce popisována velmi vágně – pouze jako místo, kam se přijede a zase odjede (nevíme, co se tam dělá) – nebo značně nereálně, spíše jako koníček: *Vyrazím do redakce. Od šéfredaktora dostanu hru, na kterou mám napsat recenzi. Chvilí budu hru hrát, pak vyrazím na cestu domů. Doma napíšu úvod recenze a znovu spustím hru, abych ji lépe poznal. Pár hodin si hraju a pak mám volno.*

Vedle práce byl ve velké části popisů zmiňován také rodinný život, ovšem byl mu věnován podstatně menší prostor: *Ráno vstanu. Nasnídám se. Dopravím se do zaměstnání. Odpracuji si, co mám, a pojedu domů za rodinou. Ve svém volném čase se budu věnovat věcem, které mě budou bavit. Pak půjdu spát.* Větší část chlapců uváděla, že budou mít partnerku/manželku i děti, část ale pouze partnerku/manželku a další část partnerky hodlá „ještě“ střídat: *Ve 30 letech budu mít ještě na ženění dost času, ještě budu poznávat život – každý měsíc s jinou milenkou.* Většina z těch, kteří počítají s rodinou, nepředpokládá, že by se do jejího chodu měla nějak výrazně zapojovat. Angažmá v rodině se pro chlapce obvykle omezuje na večerní hodiny, kdy se věnují manželce a dětem. Rodina není výrazně spojena s povinnostmi, ale spíše se zábavou, s příjemnými zážitky: *Budu si hrát s dětmi. ... Budu se chvíli věnovat manželce.* S výjimkou pěti popisů chlapi nepředpokládají žádné domácí povinnosti, včetně odvozu dětí či pomoci se školní přípravou. Není to však proto, že by si neuvědomovali nutnost těchto činností pro chod domácnosti a rodiny, jelikož v jejich popisech ženských dnů obsaženy jsou. Jedná se tedy o prezentaci genderové dělby práce, která muže víceméně vyvazuje ze soukromé sféry. K obdobným výsledkům došla i P. Janošová (2008).

¹¹ Mezi možná povolání chlapi uváděli víceméně jen ta, která jsou studujícími obecně považována za vhodná pro muže (Smetáčková, 2005).

Téměř všechny chlapecké popisy obsahovaly aktivity týkající se volného času. Nejčastěji se jednalo o sledování televize (*Přijdu domů z práce, pustím si tv. Manželka mi zatím uvaří večeři.*), sportování (*Po práci se vrátím domů, chvíli se bavím s dětmi, pak jdu na trénink, po fotbale s kámošem na pivo, když se vrátím, děti už spí, pak jdeme se ženou taky spát.*) a setkání s kamarády (*Když přijdu z práce, sednu si doma k počítači a podívám se na net, co je nového. Pak si zajdu do hospody.*). Koníčky jsou pro chlapce integrální součástí všedního dne a nejsou nijak podmiňovány splněním domácích a rodinných povinností. Také nejsou nijak spojovány s dalšími účely (např. formování atraktivní postavy), nýbrž jsou hodnotou samy o sobě.

Komplementarita žen a mužů

Shromážděný materiál dovoluje uvažovat o genderovém řádu ve dvou směrech – jednak na základě porovnání chlapecké a dívčí představy budoucího života, jednak na základě porovnání představ vlastního a opačného života. Z analýz vyplynulo, že oba řezy přinášejí podobné výsledky, tj. že představy dospívajících vycházejí z dichotomických a komplementárních představ o ženách a mužích.¹² Platformou, na které se setkávají, je rodina a práce, ovšem jejich úloha v obou sférách (a zvláště v rodině) je odlišná.

S ženami je jednoznačně spojena péče o druhé a o domácnost. To předpokládají jak dívky, tak chlapci. Očekávání vůči chlapcům však nejsou tak jednoznačná. Dívky předpokládají, že muži budou s rodinou trávit čas, budou pro ni emoční oporou, budou konzumovat péči, kterou jim žena poskytuje, a budou rodinu finančně zajišťovat (u velké části dívek byl explicitně uveden požadavek, aby muž byl živitelem rodiny, např.: *Kdybych byla muž – samozřejmě bych chtěl mít zaměstnání, které bude dobře placené, abych uživil rodinu. Cítil bych se špatně, kdyby toto měla na starost moje žena.*). Nepředpokládají ale, že by se muži měli ve větší míře podílet na chodu domácnosti či péči o děti, ani že by měli rodině věnovat všechny svůj volný čas (*Jako muž bych si hlavně chtěla najít ženu, která se mnou založí rodinu, která bude respektovat moje koníčky a zaměstnání.*). Na straně chlapců existují podobná očekávání, zvláště co se týče

¹² Komplementarita maskulinity a femininity je patrná zejména na srovnání popisů od jednotlivých žáků/ů. Příkladem je dívčí popis dne ženy, který by zahrnoval následující aktivity: *...Po práci jdu nakoupit. Když přijdu domů, poklidím tam a chvíli budu formovat své tělo posilováním. Potom uvařím večeři, mezitím se vrátí z práce můj přítel... On se po večeři půjde dívat na televizi. Já zatím uklidím nádobí... V životě muže by však její den vypadal takto: *Moje přítelkyně vstane o půl hodiny dříve než já. Připraví mi snídaní a svačinku. Pak mě vzbudí... Po práci zajdu s kamarády do místního podniku. Kolem páté hodiny přijdu domů, kde na mě čeká přítelkyně s večeří. Po večeři se jdu dívat na televizi.**

konzumování péče a částečně trávení společného času a živitelství rodiny. Existuje však i jiný trend – malá část chlapců ve svých popisech pro sebe alokuje větší prostor v rámci rodinného života. Předpokládají, že budou s dětmi trávit poměrně dost času, a chtějí se rovněž podílet na domácích pracích (*Mezitím, co žena dělá večeři, já dělám se synem úkoly a dívám se na televizi. Poté večeřím, čistím nádobí a jdu se osprchovat.*), přitom však nemění svá očekávání vůči dívkám.

Z dat vyplývá, že přístup dívek je homogennější než přístup chlapců. Dívky shodně do popředí staví rodinu a požadují emoční zapojení mužů do ní, avšak ve všech ostatních aspektech ji nadále vnímají jako ženskou doménu. Zároveň však ve svých představách kombinují péči o domácnost s povoláním, přičemž si část z nich uvědomuje možné potíže při sladění obou oblastí. Přístup chlapců je jednotný ohledně významu práce a volného času, avšak ve vztahu k rodině se v chlapeckých odpovědích vytvořily dvě linie. Silnější je tradiční linie, která zapojení mužů do rodinného života marginalizuje, zatímco méně početnou je netradiční linie, v níž je zdůrazňována aktivní péče o rodinu.¹³

Řada chlapců v popisu opačného dne manifestovala svůj znevažující pohled na femininitu. Žít jako žena označovali za nudu, za hrůzu a vyvozovali z toho: *To se radši zřabiju. ... Kdybych byl holkou, tak se nechám předělat na kluka.* Distance byla také patrná z odpovědi typu: *Budu jen holka. ... Budu se živit jako kurva.* V těchto odpovědích se projevuje podstata genderového řádu, který staví ženy/femininitu a muže/maskulinitu proti sobě jako zásadně jiné. Jinakost je posilována hierarchií, která je ve většině ohledů androcentrická (Bem, 1993). Na znevýhodnění žen otevřeně upozorňovaly některé dívky, když hodnotily svůj život coby muže jako snazší: *Běžný den by vypadal téměř stejně, jako když jsem ženou. Ale jako muž bych to měla trochu snazší, pobodovější. Nemusela bych vařit, prát, uklízet.* Podobné výsledky týkající se znevýhodnění žen a v důsledku toho odmítání femininity přinášejí i jiné výzkumy (Janošová, 2008; Záborská, Blatný, 2006; Beal, 1994).

Je však zajímavé, že v chlapeckých výpovědích bylo možné identifikovat i dost takových, které androcentrický rozměr postrádaly (téměř výhradně se jednalo o tytéž popisy, které akcentovaly větší zapojení mužů do rodin). A dále velké množství dívčích odpovědí, které neznevažovaly femininitu a naopak odmítaly žít život jako muž: *Moc si neumím představit to, kdybych byla muž. ... Nikdy bych nechtěla být mužem. ... To bych nepřežila.* V těchto odpovědích

¹³

I v popisech akcentujících větší rovnost lze najít odrazy dichotomie genderového řádu. Například spoluaktivita muže v rámci chlapeckého popisu (*Přivítám se se svým synem a čekám, až přijde manželka a uděláme si kafe.*) se při popisu opačného dne mění v aktivitu ženy (*Domů přijdu pozdě a okamžitě dělám sobě i manželovi kafe, při kterém sedím u televize.*).

se rovněž projevuje genderová polarizace, nicméně dané dívky v rámci genderové socializace již zřejmě natolik akceptovaly svoji pohlavní kategorii, že jsou (za využití obranných mechanismů) rezistentní vůči její změně. Alternativním vysvětlením by bylo, že tyto dívky odmítají genderový princip stavící femininitu do znevýhodněné pozice a jejím přijetím de facto prokazují až profeministické tendence. Nicméně na rozdíl od chlapeckých popisů, v nichž je ženství odmítáno jak explicitně, tak implicitně, dívčí popisy často obsahují vnitřní rozpor. Mužství manifestně odmítají, ale zároveň některé aspekty popisů svědčí o interiorizaci androcentrické optiky nebo o její reflexi (tj. uvědomují si znevýhodněné postavení žen). Opakovaně se například objevily popisy, kdy dívka coby žena bude vykonávat náročnější a méně ohodnocenou práci než v případě, že by žila jako muž.¹⁴

Závěr

Životní styly konkrétních žen a mužů nabývají v současné době na různorodosti, z čehož bývá usuzováno, že dochází k rozrušování genderových stereotypů a/nebo k uvolňování systému sankcí, které při nedodržení společenských očekávání následují. Ukazuje se však, že tento předpoklad zdaleka neplatí a že změny v genderové oblasti probíhají podstatně pomaleji, neboť vazba mezi symbolickou rovinou společnosti a žitou realitou není přímá (Bourdieu, 2000). Dospívající jsou těmto představám vystaveni a v rámci životního období, v němž se ocitají a jehož úkolem je dokončit proces budování osobní identity, se vyrovnávají se závazky dospělého života. Ty musí být nejprve poznány (a to až na úrovni přijetí), aby mohly být následně eventuálně upraveny, či dokonce odmítnuty (Beal, 1994). Proto není překvapivé, že mezi dospívajícími převažuje akceptace tradičních genderových představ (Janošová, 2008). Pokud studující tradiční maskulinitu a femininitu problematizují, pak spíše v dílčích aspektech.

Z dlouhodobého hlediska je vedle osvojení si samotných genderových představ, které rámuje budoucí plány dospívajících, důležité, jaké si dospívající vytvoří přesvědčení o účinnosti vlastní aktivity. Vědomí vlastní účinnosti neboli self-efficacy (Bandura, 1997) se vytváří na pozadí zkušeností z útlého dětství a je prověřováno právě během dospívání, kdy jsou dívky

¹⁴ Jako žena: *Ráno vstanu ve 4 hodiny, obléknu se a po osobní hygieně pojedou metrem do práce. Obchod se bude otvírat v 7 hodin. V obchodu se převléknu a připravím si věci. Budu pracovat od 7. hodin ráno do 20:00 večer. A pak půjdu domů.* Jako muž: *Kdybych byla chlapcem, tak bych ráno vstávala v 10:00 hodin. Potom bych jela autem do práce. Pracovala bych asi jako právník nebo tak něco. Když bych přijela do kanceláře připravila bych si nějaký papíry a šla bych pracovat. Pracovala bych od 12:00 do 21:00. Pak pojedou zpět domů.*

a chlapci vystaveni novým zkouškám. Účelem je být původcem vlastního života, uvědomovat si to a z této pozice přistupovat k plánování vlastní budoucnosti i ke vztahům k druhým lidem. Zdá se tedy, že v případě dívek existuje silnější tlak genderových představ, který je kombinován s větší orientací na okolí, jež se vytváří prostřednictvím dívčí výchovy (Gilligan, 2001). Relativně úzké a přitom náročné nastavení ideálního života, s nímž jsou dívky konfrontovány, v kombinaci se zaměřením na druhé lidi může snižovat jejich vědomí vlastní účinnosti. To se projevilo v denních popisech, které u dívek vykazovaly zvýšenou míru obav z nedostačivosti.

U chlapců se obvykle předpokládá větší (a časnější) orientace na úspěch než u dívek (Macek, 1999). Defnuje-li se úspěch ve vazbě na mocenské a finanční postavení nebo ve vazbě na míru sebevědomí, pak by bylo možné s uvedeným předpokladem souhlasit. Provedené šetření nicméně ukázalo, že úspěch ve smyslu naplnění závazků, které vůči sobě dospívající (pod tlakem společnosti) staví, není u chlapců větší než u dívek. Lze učinit naopak závěr, že dívky jsou na úspěch orientovány více než chlapci, a to proto, že reflektují a akceptují rozsáhlé nároky ve studijní, pracovní, vztahové a rodinné oblasti, které na ně okolí má. Jejich ideální já je, zdá se, podstatně obsáhlejší a tím i obtížněji slučitelné s reálným já než v případě chlapců. Přesto v dívčích popisech nebyla znát rezignace, nýbrž naopak snaha závazkům dostat a dosáhnout tak úspěchu (ovšem ve stínu pochybností, zda se jim to podaří). Na rozdíl od toho chlapecké popisy působily více uvolněným dojmem, jako by jejich budoucí život nebyl svazován tak přesnými očekáváním. Buď to může být důsledkem posunu v akceptaci společenských závazků, k níž u chlapců v daném věku ještě nedošlo, nebo odlišným vztahem k těmto závazkům. Jak ukazují některé psychologické výzkumy, chlapci vzhledem k charakteru genderové socializace tendují k hlubšímu přesvědčení, že jsou původci svého života a mají možnosti si sami (bez přílišného tlaku okolí) plánovat vlastní budoucnost (Beal, 1994; Bem, 1993).

Na podobu a vztah reálného a ideálního já žákyň a žáků má vliv mimo jiné škola. Z toho plyne, že škola by neměla přehlížet existenci genderových stereotypů. Jak v rámci každodenního školního života, tak v rámci záměrného směřování budoucnosti žáků/yn by měl být kriticky zohledňován genderový řád. To předpokládá i proměnu přípravy na volbu povolání, tak aby se jednalo o dlouhodobý proces, kdy studující poznávají jednak své vlastní schopnosti a zájmy, jednak různé pracovní příležitosti, a při zvážení všech alternativ učiní nakonec plně reflektované rozhodnutí. Aby mohly do žákovských úvah vstoupit všechny alternativy, musí se pracovat s představami celých životů (nejen budoucího povolání).

Jednou z dílčích cest může být i využívání aktivity, která sloužila jako metoda sběru dat v prezentovaném šetření. Ve dvou třídách úkol pokračoval – studující byli požádáni, aby ve zpracovaných popisech různými barvami

označili jednotlivé životní oblasti (červeně práci; modře rodinu; zeleně volný čas). Následně jsme ve skupině diskutovali o shodách a rozdílech mezi ženskými a mužskými životy, o výhodách „barevných“ a „jednobarevných“ životů (kde se žáci/kyně shodli, že čím více oblastí život zahrnuje, tím lépe) a o možnostech, jak by mohla být podpořena větší pestrost (pomocí zkrácených pracovních úvazků, rovnějšího rozdělení domácích prací atd.).

Literatura

- BANDURA, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, 1997. ISBN 978-07-167-2626-5.
- BEAL, C. *Boys and girls: The development of gender roles*. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 978-00-700-4533-0.
- BEM, S. *The Lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press, 1993. ISBN 0-300-06163-3.
- BOURDIEU, P. *Nadláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-775-5.
- COFFEY, A., ATTKINSON, P. *Making sense of qualitative data*. London: SAGE Publications, 1996. ISBN 978-08-039-7053-3.
- ERIKSON, E. H. *Identity and the Life-Circle*. New York: Norton, 1980. ISBN 978-0393311327.
- FIALOVÁ, L. et al. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: Slon, 2000. ISBN 80-85850-87-7.
- GILLIGAN, C. *Jiným hlasem*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
- CHODOROW, N. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Los Angeles: Berkeley University Press, 1999. ISBN 0-520-22155-9.
- JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- KIMMEL, M. S. *The gendered society*. New York: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-195-39902-1.
- KLUSÁK, M. (Pražská skupina školní etnografie) *Profi-volba z deváté třídy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-216-4.
- LLOYD, M. A. *Adolescence*. New York: Harper & Row Publisher, 1985. ISBN 0060440678.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MARCIA, J. Identity in Adolescence. In ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Willey, 1980. ISBN 0-471-03793-1.
- PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.
- RICOUER, P. *Čas a vyprávění I*. Praha: OIKOYMENH, 2000.
- SMETÁČKOVÁ, I. (Ed.) *Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni. Interní záněrečná zpráva*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005.
- ŠMÍDOVÁ, I. Genderovaná volba práce: Statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, roč. 45, č. 4, s. 707–726, 2009. ISSN 0038-0288.

ZÁBRODSKÁ, K., BLATNÝ, M. Rodová přesvědčení a rodové aspekty sebepojetí adolescentních dívek a chlapců. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č. 1, s. 30–42, 2006. ISSN 0555-5574.

ZAPLETALOVÁ, J. Výchovné poradenství. *Zpravodaj Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a Asociace poradenských pracovníků ve školství*, 36–37, 2, s. 1–68, 2003. ISSN 12147230.

O autorce

PhDr. IRENA SMETÁČKOVÁ, Ph.D., působí na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Vystudovala obor sociologie a obor psychologie-pedagogika. Ve svých výzkumných i prakticky orientovaných projektech se věnuje zejména otázkám genderové rovnosti ve vzdělávání.

Kontakt: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

About the author

IRENA SMETÁČKOVÁ works at the Department of Psychology, Faculty of Education, Charles University in Prague. She studied sociology, then psychology and education. Most of her research and practical projects are focused on the problems of gender equality in education.

Contact: irena.smetackova@pedf.cuni.cz