

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií



**Bc. Magdaléna Žárská**

**Genderové aspekty českého skautingu.**

**Proč chodí holky do skauta?**

*Diplomová práce*

Praha 2012

vedoucí práce: Doc. PhDr. Blanka Knotková-Čapková, PhD.

## **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 28. 06. 2012

Bc. Magdaléna Žárská

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych ráda poděkovala těm, bez jejichž pomoci by tato práce nikdy nemohla vzniknout. Děkuji především Doc. PhDr. Blance Knotkové-Čapkové, Ph.D. za vedení této práce a pomoc, kterou mi při zpracování poskytla. Dále bych ráda poděkovala všem informátorům a informátorkám za jejich čas a ochotu podělit se o svou zkušenost i vedoucím, že mně výzkum ve svých oddílech umožnili.

Chtěla bych rovněž poděkovat své rodině za vytvoření krásného prostředí a podporu.

# OBSAH

Abstrakt	6
Pozicionalita	7
1. Úvod	8
2. Historický a ideový kontext skautského hnutí	11
2.1 Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, lord z Gilwellu	12
2.2 Vznik skautingu u nás	14
2.3 Vznik dívčího světového skautingu	16
2.4 Počátky českého dívčího skautingu	17
2.5 Český skauting dnes	22
3. Teoretická část	
3.1 Gender	24
3.1.1 Sociální konstruktivismus versus biologický determinismus	26
3.1.2 Biologický determinismus	26
3.1.3 Sociální konstruktivismus a institucionální rozměr genderu	27
3.2 Genderové stereotypy	29
3.3 Socializace	32
3.4 Utváření identity ve věku adolescence	35
3.5 Genderová identita	37
3.6 Genderová socializace a děti	40
3.6.1 Vliv (ne)koedukovaného kolektivu na utváření (genderové) identity	41
4. Empirická část	
4.1 Metody výzkumu	45
4.2 Etické rozměry výzkumu	46
4.2.1 Místo výzkumu	48
4.2.2 Přítomnost/nepřítomnost vedoucích	48
4.2.3 Anonymita dat	48
4.2.4 Možnost mluvit otevřeně	49
4.2.5 Já dospělá – oni děti	49
4.3 Polostrukturované rozhovory	51
4.3.1 Výběr vzorku	51
4.3.2 Charakteristika jednotlivých oddílů	53

4.3.3 Průběh rozhovorů	54
4.3.4 Struktura rozhovoru	56
4.4 Analýza rozhovorů	58
4.4.1 Motivace pro vstup/chození do skautského oddílu aneb budeš dělat, co ti řekneme	58
4.4.1.1 Rodina	59
4.4.1.2 Zábava	60
4.4.1.3 Hodnoty, snaha něco se naučit – umět poradit si v životě	61
4.4.2 Co je v oddíle zábavné a co není, co vlastně děláme	63
4.4.2.1 Zábavné věci ve skautském oddíle	63
4.4.2.2 Co mě nebaví	64
4.4.3 Letní tábor a dělba (genderových) rolí	67
4.4.4 Koedukace ve skautu	69
4.4.5 Kódy	
4.4.5.1. Empowerment – umět si poradit v životě	71
4.4.5.2 Hledání svobody být sám/a sebou – cítím se uvolněněji mezi holkami/kluky	74
4.4.5.3 Zpochybňování některých genderových stereotypů	75
4.4.5.4 Stereotypizace a hierarchizace genderových rolí – dívčí činnosti jsou nudné	77
5. Závěr	80
6. Literatura	82
7. Elektronické zdroje	86
8. Slovníček skautských pojmů	87
9. Přílohy	88

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce představuje informace získané během kvalitativního výzkumu, který se konal v Praze v roce 2009. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s dětmi ze skautských oddílů analyzuje genderové aspekty českého skautingu.

Ve své diplomové práci představuji krátkou historii skautského hnutí ve světě i v České republice se zaměřením na formování dívčího skautského hnutí. Mým předpokladem je, že český skauting nabízí unikátní prostředí pro genderově senzitivní vzdělávání. Domnívám se, že nekoedukované skautské oddíly jsou v tomto procesu klíčovým prvkem, protože dětem nabízejí možnost vyzkoušet si různé věci a aktivity bez genderově motivovaných společenských předsudků. Tento předpoklad se snažím ověřit skrze analýzu zkušeností mých informátorů a informátorek.

### **Klíčové pojmy:**

Skauting, gender, zkušenost, identita

## **ABSTRACT**

This thesis presents data gained from qualitative research that took place in Prague, Czech Republic in 2009. Based on semi-structured interviews with kids from Scout Groups it analyzes gender aspects of Czech Scouting.

In my thesis, I introduce a short history of the Scout Movement in the world, as well as in the Czech Republic with a specific interest in the formation of the Girl Scouting. My assumption is that Czech scouting offers special environment for gender sensitive education without realizing the great potential. I suggest that the absence of coeducation in the scout units is the key element in gender sensitive education with the opportunity for the children to try freely whatever they wish for without being pressurized by the social prejudices about their gender which I try to verify through the experiences of the children.

### **Key words:**

Scouting, gender, experience, identity

## POZICIONALITA

Tuto práci píše jako studentka katedry genderových studií, která uplatňuje zásady feministického výzkumu.<sup>1</sup>

Zároveň se cítím jako velice aktivní skautka, které záleží na vývoji skautského hnutí k lepšímu. Do skauta jsem začala chodit hned po obnovení skautského hnutí v roce 1990<sup>2</sup> a za tu dobu jsem prošla všemi oblastmi skautského vzdělávání. V současné době pracuji na Ústředí Junáka jako členka Metodické Skupiny Náčelnictva Junáka pro Program, která se zabývá změnou skautského programu ve všech věkových kategoriích (postupně) na celostátní úrovni. Určitý čas jsem také pracovala jako Asistentka zahraničních zpravodajů, kteří mají na starosti komunikaci a spolupráci se skautskými organizacemi v zahraničí. Jsem také instruktorka čekatelských a vůdcovských kurzů a kurzů lesní školy především v oblasti metodiky a mezinárodního skautingu.

Jsem proto schopna vidět, že skautské hnutí má na poli genderově senzitivního vzdělávání velké příležitosti, které si ovšem plně neuvědomuje. Nikde (na internetových stránkách organizace ani v jejích tištěných materiálech) totiž není uvedeno, že by skauting reflektoval nebo dokonce nějak „propagoval“ svůj vliv na vzdělávání v rámci rovných příležitostí. Doufám, že má práce přispěje k většímu zájmu skautského hnutí o problematiku genderové rovnosti a vnímání velkého potenciálu, který v této oblasti má.

Samozřejmě to, že jsem tak zainteresovaná na chodu skautského hnutí, zcela jistě poznamenává můj přístup k tématu, čemuž se věnuji v kapitole „Etické rozměry výzkumu“.

Tuto práci píše tedy nejen proto, že diplomovou práci pro ukončení magisterského stupně svého studia napsat musím, ale také pro sebe a pro české skautské hnutí.

---

<sup>1</sup> Feministický výzkum charakterizuje Gayle Letherby (2003:4) ve své knize *Feminist Research in Theory and Practice* takto: „Feminističtí výzkumníci a výzkumnice začínají výzkum se závazkem vyprodukovat užitečné poznání, které pomůže změnit ženské životy prostřednictvím společenské a individuální změny.“

<sup>2</sup> Skautské hnutí bylo za dobu celé své historie na našem území celkem třikrát zakázáno různými režimy, a poté vždy znovu obnoveno. Nejdříve došlo k zákazu v roce 1940 za 2. světové války, pak v roce 1950, po nástupu komunistů a nakonec v roce 1970 po skončení Pražského jara (obnovy pak probíhaly v letech 1945, 1968 resp. 1990).

# 1. ÚVOD

Podtitul této diplomové práce mě napadl, když se mě jeden kamarád ptal, proč vlastně holky chodí do skauta, když je přece pro kluky?

Je sice pravda, že skauting vznikl jako hnutí chlapecké, ale velmi brzy se rozšířil i mezi dívky... Když pomínu úvodní šok, který tato otázka ve mně vyvolala, protože moje zkušenost je rozdílná, vzbudila mou zvědavost natolik, že jsem se rozhodla tématem genderových aspektů českého skautingu zabývat ve své diplomové práci. A to i přesto, že jde o téma v české i zahraniční literatuře téměř nezpracované. Specificky se tématem genderových aspektů skautingu se dosud v českém prostředí nikdo nezabýval. V zahraničí pak existuje řada výzkumů o trávení volného času v mé cílové skupině. Nicméně ani jeden výzkum není zaměřen na skauting jako takový. Dále vysvětlují, proč je těžké vztáhnout výzkumy o využití volného času dětí, které se netýkají skautingu. Domnívám se, že skauting představuje pro děti zcela specifické prostředí a nelze tak tedy příliš lehce srovnávat se zájmovými kroužky. Stejně tak není možné příliš srovnávat český skauting se skautingem v jiných zemích (proto se také zaměřuji pouze na český skauting). Český skauting prošel velmi složitým vývojem kvůli politickým okolnostem v naší zemi (viz dále). To však není jediným důvodem, proč je český skauting velmi specifický. Podobnou historii totiž měla skautská hnutí ve všech komunistických zemích, a proto by se nabízelo minimálně srovnání s jinými postkomunistickými státy. Národní skauting je však ve většině zemí velmi specifický. Co je stejné pro všechny skauty a skautky, je poslání, zásady a metoda. Národní skautské asociace však samy rozhodují, jaká bude forma. Proto některé státy mají oddíly koedukované a jiné ne. Některé skautské asociace přijímají jak dívky, tak chlapce a jiné pouze dívky či pouze chlapce. Velmi se liší i programová skladba i oddílová náplň – jak často se oddíly scházejí, jak často jezdí na výpravu, i jak dlouho trvá letní tábor a co vlastně oddíly dělají. Náplň a formu skautingu upravuje i legální systém konkrétní země – jakou musí mít vedoucí pracující s dětmi kvalifikaci, jak je možné tábořit (na zelené louce a stavit si vše sami jako český skauting nebo pouze v budovách s kuchařem či kuchařkou, jako je tomu např. ve Spojených státech amerických). To vše je jen malá část vysvětlení, proč je v jednotlivých zemích pojetí skautingu rozdílné. Na toto téma by se jista dala napsat diplomová práce sama o sobě. Já jsem zde jen chtěla trochu vysvětlit, proč je tak těžké srovnávat český skauting s hnutím v jiných zemích.

Domnívám se, že obraz skautingu ve společnosti neodpovídá skutečnosti – což by ostatně dokazovala i otázka mého kamaráda. Skauting nejenže není pouze pro chlapce, ale



domnívám se, že jako výchovné hnutí může aktivně přispívat k rozvoji genderové rovnosti a genderové identity. Skauting je nebo může být hnutí univerzální, pro chlapce i pro dívky, a to bez rozdílu přiřazování tradičních rolí či aktivit.

V úvodní části diplomové práce se věnuji historickému kontextu vzniku skautingu v tehdejší Československu. Nelze však opomenout okolnosti vzniku ve světě, neboť český skauting vnikl na základě skautingu světového. V celé části pak věnuji speciální pozornost okolnostem vzniku dívčího skautingu v Československu.

V teoretické části práce představuji různá východiska při utváření genderové identity a socializaci dětí ve skupině.

V empirické části práce se zaměřuji na otázky, jak dívky a chlapci formulují svou motivaci pro vstup do oddílu a práci v něm, jaké aktivity oddíly dětem nabízejí, a zda se liší preference chlapců a dívek mezi aktivitami. Zajímá mě i to, jak skauting přispívá/může přispívat k genderově senzitivní výchově dětí a rozvoji jejich identity. Důraz kladu i na rozdíly mezi oddíly koedukovanými a jednopohlavními. K výzkumu používám metodu polostrukturovaných rozhovorů.

Vycházím z předpokladu, že český skauting má potenciál na poli genderové výchovy, který si ale plně neuvědomuje. Ze skautských programových materiálů a vůbec z celého zaměření skautingu je znát, že program, který skautský oddíl nabízí, je možné vidět jako genderově vyvážený.<sup>3</sup> Tomu, že skautský program by se snad dal hodnotit jako genderově senzitivní, dle mého názoru výrazně napomáhá fakt, že většina skautských oddílů není koedukovaná. To však zcela jistě neznamená úplnou izolaci chlapců a dívek, nýbrž pouze poskytuje prostor pro zkoušení různých věcí, které skautům a skautkám přijdou zajímavé, ale v koedukovaném oddíle by si je s největší pravděpodobností vyzkoušet nemohli, což je vidět dále v mém výzkumu. Mou hypotézou tedy je, že v koedukovaných oddílech se odráží tradiční genderové uspořádání společnosti, a tudíž i tradiční dělba rolí, která zamezuje volné volbě, co by děti opravdu chtěly dělat. Naopak nekoedukované oddíly pozitivně přispívají k diverzitě možností pro obě pohlaví.

Jak je vidět hned v první kapitole o historii českého skautingu, mé úvahy nejsou zcela osamocené, neboť stejným způsobem uvažovaly i zakladatelky českého skautingu –

---

<sup>3</sup> Skautské hnutí nerozlišuje své vzdělávací nástroje na chlapecké a dívčí, možná programová náplň je pro obě pohlaví stejná. Při tvorbě programu však samozřejmě hrají majoritní roli vedoucí. Pro informace o náplni skautského programu a jeho vyváženosti viz např. jednotlivé stupně skautské stezky – Cesta Země, Cesta Vody, Cesta Vzduchu a Cesta Ohně.

dívčám a ženám je potřeba dát příležitost se rozvíjet volně a svobodně, bez vlivu společenských stereotypů. Věřím, že dívky, a stejně tak chlapci, by měli během dospívání, kdy se formuje jejich (nejen genderová) osobnost, dostat příležitost vyzkoušet si různé věci. Zkrátka okusit, cokoli je zajímavá.

## 2. HISTORICKÝ A IDEOVÝ KONTEXT SKAUTSKÉHO Hnutí

Skauting vznikl v roce 1907 ve Velké Británii. Velmi brzy se rozšířil do celého světa. Dnes skautské hnutí existuje ve 216 zemích a teritoriích světa, má přes 40 milionů členů a členek a je tedy největší mezinárodní organizací pro děti a mládež. Skauti a skautky na celém světě se hlásí ke stejným hodnotám. Smyslem skautingu je maximální rozvoj jednotlivce a jeho pro-aktivní působení ve světě. Skautské hnutí je rozšířené po celém světě a neexistuje pouze v Andoře, Číně, na Kubě, v Severní Koreji, Laosu a Barmě.

Jak se říká na internetových stránkách Junáka<sup>4</sup> pro veřejnost: „Skauting zaujal mladé lidi na celém světě a překročil všechny myslitelné hranice. Je otevřen lidem všech kultur, náboženství, i národů. Dospělí a děti se ve skautském oddíle stávají partnery<sup>5</sup>, vzájemně se od sebe učí a překonávají tak hranice věkové a generační. Díky všestrannosti skautského výchovného programu si zde každý může najít to své.“<sup>6</sup>

Výše uvedený text je popularizační úryvek z oficiální webové stránky Junáka. Zda skauting opravdu nabízí vše, co slibuje, by mohlo být předmětem samostatné diplomové práce. Já se ve své práci zaměřuji pouze na jeden aspekt, který v prohlášení ani není zmíněný – genderová rovnost. Genderová rovnost by se snad dala „zařadit“ pod hlavičku „překračování myslitelnosti otevřených hranic“ či „otevřenosti všem lidem“.

---

<sup>4</sup> Oficiální název skautské organizace v České republice zní Junák – svaz skautů a skautek ČR. Pojem Junák tak označuje organizaci a pojem skaut/ka označuje členy a členky této organizace. Běžně jsou tyto pojmy zaměňovány. Existuje více označení (pojmu) pro různé věkové kategorie či organizační struktury v Junáku, více viz slovník skautských pojmů na konci práce.

<sup>5</sup> Ve své práci se snažím nepoužívat generické maskulinum. Výjimkou jsou pouze citace přejatých textů, které nechávám vždy v původním tvaru, jako např. zde.

<sup>6</sup> <http://verejnost.skaut.cz/skauting/mezinarodni/> (23. září 2009)

## 2.1 Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, lord z Gilwellu

Tak zní jméno světového zakladatele skautingu, který byl původně pouze pro chlapce. Baden-Powell uspořádal první experimentální skautský tábor v roce 1907. Účastnilo se ho dvacet chlapců a konal se na ostrově Brownsea. Trval celkem devět dní.<sup>7</sup>

S trochou nadsázky by se dalo říci, že skauting vznikl vlastně náhodně. Baden-Powell byl britský důstojník a generál, který se proslavil obranou Mafekingu v Búrské válce. Byl národním hrdinou a především vojákem. Uměl však velmi dobře pracovat s mládeží a jeho osobní zkušenosti z Mafekingu, kde aktivně využíval mládež k obraně města, mu ukázaly směr. Baden-Powell přišel na to, že mládež se dá aktivně vychovávat tím, že jí svěří úkoly vyžadující samostatné myšlení a rozhodování v obtížných situacích. Skauting tedy vznikl na základě myšlenky britského generála a jeho příručky pro vojáky-nováčky, ale s armádou a válkou má pramálo společného. Při vzniku naopak převládly myšlenky spolupráce, bytí v přírodě a táboření.

Velmi dobře tuto „náhodu“ ukazuje rozhovor Roberta Baden-Powella s jeho bratrem Badenem, jak ho popisuje Walter Hansen v knize Vlk, jenž nikdy nespí (Hansen 1994: 109-113):

„To je to poslední, co bych chtěl: aby mládež využívala příručku pro vojáky – a ještě k tomu z mého pera – jako návod ke hrám.“

„Nerozčiluj se. Posad' se zas. Nehrají si přeci na válku.“

„A na co tedy?“

„Hrají si například na orientaci v terénu. Vyjdou si z města na venkov, do lesů, na pobřeží, s kompasem a mapou. Určí si cíl a putují k němu celé dny, dokud jej nedosáhnou. Přitom také stanují. Dělalí táborový oheň, aniž by zapálili les, vaří a pečou jídla, úplně tak, jak jsi to popsal. ... Hrají si na vše možné – jen ne na válku. A k tomu jim slouží, což je skutečně nepochopitelné, kniha pro vojenské vyzvědače.“

...

„Dávej pozor, Badene. Ptal jsem se vždycky sám sebe, jak se dá zabránit válce, té hrůze, tomu šílenství. Dospělí to zjevně nedokáží. Rozdílly rasy, náboženství a národnosti, bohatství a chudoby jsou v nich příliš zakořeněny. Nerozumějí si navzájem. U dospělých

---

<sup>7</sup> Devět dní je v současném kontextu poměrně krátká doba – v dnešní době trvá v České republice většina táborů dva či tři týdny. Existují i oddíly, které mají tábory na celý měsíc. Ale na tehdejší dobu byl tábor dlouhý devět dní něco nevídaného. Ostatně v anglo-amerických zemích je délka současného tábora maximálně dva týdny, spíše však jeden.

různého původu najdeš téměř jen protiklady, a sotva něco společného. Poprvé jsem to začal chápat v Indii, když jsem byl v Lakhnaú. Proto jsem dal dohromady dcery a syny Britů a Indů ke společným hrám, ke společnému tanci, slavnostem a divadelním představením. A podívej: mladí si rozuměli líp než dospělí, neexistovaly žádné rozdíly rasy, náboženství a národnosti, bohatství a chudoby. Jsem přesvědčen o tom, že dnes, když jsou tamty tehdejší děti už dospělé, mají pro ty ony rozdíly více porozumění než jejich vrstevníci, kteří si v mládí hráli pouze s dětmi ze stejného prostředí. ... Často jsem si myslel, že se dá válce zabránit nejlépe tak, když s mladým lidem vstoupí láska k míru, když u mládeže nebudou existovat žádné rozpory kvůli rase, církvi, národnosti, bohatství a chudobě. A ptal jsem se sám sebe, jak je možno mládež pro tyto myšlenky nadchnout, jak ji lze přímo fascinovat, jak získat její důvěru? Pomocí teorie to nejde. Jak vypadá praxe? Kde je klíč k pedagogickému systému?“

„Myslíš, že ten klíč leží ve skautingu?“

„Zřejmě. ... Skauting může být klíčem k nové výchovné metodě. Musím o tom ještě hodně přemýšlet. Mnohé je třeba změnit. Ale věřím, že je to klíč k tomu, jak zaujmout mládež. Tisíce a statisíce mladých lidí! Klíč k velkému hnutí mládeže, usilujícím o mír. Bude to bratrství bez rozdílu původu, rasy a vyznání, bohatství a chudoby. Věř mi, Badene. Pozoruj teď, že jsem se takovou myšlenkou zabýval vlastně už dlouho. Pouze jsem si to přímo neuvědomoval.“

Výše uvedený rozhovor je silně stylizován s jasným cílem vylíčit Baden-Powella jako hrdinu. Zejména popis „poklidné“ koexistence a spolupráce britských dětí a Indů může vyvolávat otázky, do jaké míry je takové hraní idylické? Bylo by tomu tak i v případě konfliktu mezi dětmi? A zejména pokud by konflikt vznikl ze strany indických dětí... Stejně tak se text zaměřuje pouze na chlapce a dívky zcela vynechává. Text nicméně velmi dobře přibližuje základní myšlenku skautingu, a proto jej zde uvádím a zároveň se nepouštím do hlubší analýzy výše uvedené kritiky (např. z postkoloniální perspektivy).

V roce 1907 Baden-Powell sezval dvacet chlapců z různých společenských vrstev. S nimi vesloval k malému ostrovu Brownsea poblíž pobřeží, který byl tehdy neobydlený, a tam zahájil první tábor.

Skauting se stal brzy velmi populární po celé Británii. Úspěšné šíření skautingu ve Velké Británii se však nezastavilo na hranicích země, dokonce ani na hranicích tehdy poměrně velkého britského impéria, ale rozšířil se do celého světa, a České země (tehdy ještě jako součást Rakousko-Uherska) nezůstaly dlouho pozadu.

## 2.2 Vznik skautingu u nás

Už v letech 1911 až 1912 se Baden-Powelloy skautské metody chopil profesor Antonín Benjamín Svojsík. Svojsík ve své knize *Základy Junáctví* říká: „Překvapující zprávy z Anglie o znamenitých výsledcích nového výchovného typu, jenž pod jménem „scouting“ (skauting) rozšířil se v kratičké době 4 let úžasně v Anglii a jest na vítězném postupu do všech kulturních států celého světa, přiměly mě, že počátkem l. 1911 vypravil jsem se do Anglie (Svojsík 1912: 7).

V Anglii Svojsík pozoroval skautské oddíly – jejich schůzky i výpravy a snažil se načerpat co možná nejvíce inspirace i v zemích, kde nevznikl, ale úspěšně zde funguje. Jeho činnost popisuje ve své knize M. Svoboda (1994: 12):

„Hned o prázdninách roku 1911 odjel Svojsík do Anglie, kde vyhledal skautské oddíly, chodil s nimi na schůzky, ven i do kluboven. Byl nadšen krásou jejich života v přírodě, jejich energickým a ušlechtilým vystupováním, opravdovostí, s jakou skauti konali svoji práci. ... Při zpáteční cestě zajel ještě do Švédska, Belgie a Dánska, aby viděl, jak vypadá skauting v zemích, kde není doma a co v těchto zemích vykonal. Poznal, že se velmi osvědčuje výchova v přírodě – věc do té doby u nás naprosto neznámá. ... Přemýšlel, co je možné úspěšně převzít pro české poměry z výchovy mládeže směru Baden-Powellova a co opět z amerického směru Setonova, neboť se již seznámil i s tímto hnutím. Tak vznikla idea a základní myšlenka českého skautingu zasazená do naší tradice, přírody a potřeb národního programu. ... Hned po prázdninách roku 1911 sestavil Svojsík první oddíl ze žáků žižkovské reálky a začal s nimi provádět junácký-skautský program.“

Český skauting tak nepřijal ten britský model bezvýhradně, došlo k jeho mírné modifikaci. Změny nejsou v oblasti principů či metod, ale v oblasti prostředků. Svojsík se kromě britského skautingu inspiroval u amerického woodcraftu, který je velmi silně zaměřen na pobyt v přírodě. Podobně jako Baden-Powell věnoval skautingu celý svůj život, stejně tak Svojsík zaměřil svůj život plně na skauting:

„Od roku 1911, kdy ABS<sup>8</sup> plně poznal a pochopil skauting, jeho ideály a cíle, věnuje mu celý svůj život. Československý skauting je životním dílem ABS a vznikl na základě skautského hnutí, které v Anglii v roce 1907 založil anglický generál, lord Baden-Powell,

---

<sup>8</sup> ABS je ve skautingu hojně užívaná zkratka znamenající Antonín Benjamín Svojsík.

a woodcraftu, jehož duchovním otcem byl spisovatel a zálesák Ernest Thompson Seton v roce 1902.“ (Svoboda 1994, 11).

Český skauting má tedy svá specifika, stejně jako skauting v každé jiné zemi. Přestože se jednotlivé formy skautingu mohou lišit a liší, hodnoty zůstávají stejné.<sup>9</sup>

Právě kvůli velmi rozdílné podobě skautingu v jiných zemích rozhodně není možné vztáhnout výsledky mého výzkumu na jiné země. Stejně tak nelze použít v mém výzkumu případné prameny z cizích zemí (kdyby byly nějaké k dispozici) neboť český skauting je velmi specifický. Od skautingu v jiných zemích se neliší jen náplní a uspořádáním, nýbrž také svým historickým vývojem, který i současné hnutí nutně poznamenal<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Skauting v jiných zemích může být opravdu velmi rozdílný. V některých zemích např. jsou oddíly pouze koedukované, nebo nejezdí moc často do přírody tábořit – což obojí představuje podstatu českého skautingu. Proto se ve své práci zabývám především českým skautingem a jen velmi zřídka odbočuji ke skautingu v jiných zemích.

<sup>10</sup> Viz popis o narušeném vývoji českého skautingu výše.

## 2.3 Vznik dívčího světového skautingu

Britským dívkám se Baden-Powellův skauting zdál také atraktivní, a proto hned v roce 1909 začaly nosit upravené skautské kroje a praktikovat skautský program. Baden-Powell tím byl stejně překvapen, jako byl před pár lety udiven popularitou své příručky pro vojáky-nováčky mezi mladými chlapci.

„V roce 1909 uspořádal B. P. v Anglii dva velké skautské tábory a jeden skautský sraz s jedenácti tisíci účastníky v londýnském Křišťálovém paláci. Tam ke svému překvapení narazil na mladá děvčata, která nosila ke svým sukním khaki košile, šátky a skautské klobouky. „To je k nevíře,“ řekl B. P., „co tu vidím. Mohly byste mi vysvětlit, proč nosíte skautský kroj?“ „Je to úplně jednoduché, mister B. P., my jsme skautky – Girl Scouts.“ (Hansen 1994: 124-125).

Tak v Anglii vznikly první skautky. Říká se jim Girl Guides nebo Girl Scouts. Do jejich čela se postavila sestra Roberta Badena-Powella, Agnes. Společně se svým bratrem pak vydali knihu *The Handbook for Girl Guides* (Baden-Powell 1912), která popisuje specifika dívčího skautingu. Později se do dívčího skautského hnutí zapojila i Baden-Powellova žena Olave. Dívčí skauting se, stejně jako ten chlapecký, krátce po svém vzniku stal velmi populární a rozšířil se do mnoha zemí.

Také u nás začal velmi brzy vznikat dívčí skauting. V českém skautingu nedošlo k rozdílnosti jmen pro dívky a chlapce (tedy kromě ženského tvaru) – pro členy a členky se používá pojmenování skaut-skautka<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Výše jsem zmínila, že pojmy skaut-skautka (členi a členky) jsou často zaměňovány s pojmem junák (název organizace). V tomto kontextu se pak nepoužívá pojem junačka a dochází tak k používání generického maskulina. Junák (jako organizace) však vždy používá označení skauti-skautky pro své členy a členky. Záměna pojmů pochází z neznalosti rozdílného použití, jak vysvětluji výše.



## 2.4 Počátky českého dívčího skautingu

Stejně jako tomu bylo v Anglii, začaly se o skauting zajímat dívky i u nás. „Dívčí skauting jest dnes rozšířen po celém kulturním světě. Všude, kde skauting chlapecký získal sympatie veřejnosti, záhy byly založeny i oddíly dívčí.“ (Milčicová 1922: 9).

První dívčí skautský tábor se konal v roce 1915 poblíž Živohoště a trval 14 dní. „V Čechách zakládá bratr prof. A. B. Svojsík r. 1912 první oddíly chlapecké; o tři léta později vzniká vedle nich dívčí skauting. ... Duší veškeré činnosti v první době byla dr. A. Berkovcová, rádci našimi byli profesori Svojsík a Roubal.“ (Milčicová 1922: 10). Veřejnosti byl dívčí skauting poprvé více představen ještě před prvním táborem. Na jaře r. 1915 se v pražské Klamovce konal veřejný tábor pořádaný ve prospěch Červeného kříže. Zde se prezentoval první dívčí oddíl vedený Annou Berkovcovou.

Dívčí skauting se zaměřoval na velmi podobné věci jako ten chlapecký – velký důraz byl kladen na pobyt v přírodě (turistika, cestování, orientace, táboření apod.), stejně jako na fyzický rozvoj ve smyslu zdraví a síly (včetně schopnosti poskytnout první pomoc), důležitou roli hraje také duchovní rozměr skautingu.<sup>12</sup>

Jestliže chlapecký skauting byl pro mládež vysvobozením z všednosti a poskytoval vstupenku do světa dobrodružství, pak pro dívčí skauting to platí dvojnásob. Ženy v té době (1915) neměly ani volební právo a najednou se dívkám otevírá možnost participovat na činnosti organizace, která si je vědoma, jakou hodnotu může pro ženy a dívky mít: „Zdravá duše dívčí brzy vycítí, co jí dává život v přírodě a družnosti. Osvobozuje ji především od společenské úzkoprsosti a neupřímnosti.“ (Milčicová 1922: 6). Velmi dobře tento přínos shrnuje Příručka dívčího skautingu:

„Skauting otevírá mládeži cestu k přírodě, k tajemným zřídům jejich zázraků. Se zatajeným dechem stane hoch pod hvězdnou oblohou při prvé noční hlídce, sprán údivem, jenž jej obklopuje, užaslý nad hlubokým tajemstvím zářivé noci. Oč více působí takový okamžik na duši dívčí, která cítí intenzivněji a bývá rodinnou výchovou ještě více oddalována od přírody než hoch. Oba nalézají ve skautingu mnohé, po čem

---

<sup>12</sup> Skauting se celosvětově hlásí ke 3 principům – povinnost k sobě, povinnost k druhým a povinnost k bohu. A právě třetí princip odkazuje k duchovním hodnotám – hodnotám, které nás přesahují (což nutně neznamená náboženství, protože skauting není oficiálně spojen s žádným náboženským proudem). Pro skauting ale mají tyto principy smysl pouze jako celek. Junák se později velmi sekularizoval, i když existují např. oddíly katolických skautů a skautek.

toužili jen v nejmělejších snech: dosahují volnosti, které mládí nejvíce sobě žádá a již mu domov i škola odpírá.“ (Milčicová 1922: 9).

Milčicová zde sice podporuje a vyzdvihuje prospěch skautingu pro dívky, nicméně sama ve svém textu podporuje genderově stereotypní tvrzení, že dívky cítí intenzivněji. Přestože se sama dopouští ve svých textech genderové stereotypizace, její pohled na dívčí skauting a jeho důležitost pro dívky v tehdejší době vnímám jako důležitý aspekt českého dívčího skautingu.

Sám Svojsík zastával názor, že podobný (skautský) styl výchovy je vhodný jak pro chlapce, tak pro dívky. Domníval se však, že musí využívat jiné prostředky. „Není pochyby, že pro dívky může mít výchova nemenší význam než pro hochy, ba v mnohém ohledu ještě větší, nemůže však býti pouhou kopií, nýbrž musí si nalézt četné cesty nové a prostředky.“ (Svojsík 1912: 32).

Při zakládání dívčího skautingu docházelo (i mezi zakladatelkami) k různým rozepřím. Šlo zejména o náplň skautingu, jeho podobnost se skautingem chlapeckým ve spojení se skepsí, co si dívky mohou dovolit a dokázat. Velmi dobře tyto nálady líčí popis situace v Příručce dívčího skautingu:

„Pí P. Biliánová přišla mezi nás, aby svými zkušenostmi pomohla budovat dívčí skauting. Naše plány však zdály se jí příliš smělymi a nebezpečnými. Chtěly jsme tábořit pod stany v klínu lesů, daleko od šumu všedního života. Také představy o kroji se různily. Navrhovala bílé halenky, důmyslně sice sestavené, jež však svou barvou nehodily se do přírody, stínu lesa, do jeho harmonických, ztlumených tónů barevných a my tehda, třeba že jsme měly ještě málo zkušeností zálesáckých, toužily se přiblížit k největším tajemstvím života v přírodě. Proto volily jsme kroj podobný anglickému, jenž nás sice nevábil souladem barev, který však se již v praxi osvědčil a později pomáhal nám výborně splynout s okolím při plížení a krytí. Neshodly jsme se s pí Biliánovou. Odešla přesvědčena, že naše úmysly nemohou být uskutečněny bez škody pro dívčí skauting. Nejen ona, nýbrž celá tehdejší veřejnost dívala se s nedůvěrou na naše pokusy.“ (Milčicová 1922: 11).

Zajímavé na tomto úryvku je zejména to, jaké odhodlání zakladatelky měly. Přestože společnost byla k jejich pokusům nedůvěřivá, své vize prosadily a díky tomu mnoho dívek dostalo příležitost prožít skautské dobrodružství. Diskuse o barvě halenek poukazuje na rozpor mezi tradičním estetickým vnímáním ženy paní Biliánovou a praktickým postojem

ostatních zakladatelek. Když Popelka Biliánová trvala na tom, aby dívky chodily v bílých halenkách, možná chtěla zachovat „ženskost“ skautek. Důvodem pro odlišnost kroje bylo také zdůraznění genderové odlišnosti skautů a skautek. Nepomyslela však vůbec na praktickou stránku – bílá se brzy ušpiní a navíc není vhodná ke splynutí s přírodou, které bylo důležitou součástí skautského pobytu v přírodě. Skautkám však byla upřena možnost nosit ke skautskému kroji kalhoty – a to až do obnovy skautského hnutí v roce 1990, kdy se sukně stává pro ženy a dívky jednou z možností v krojovém řádu.<sup>13</sup>

Diskuse se však nevedly pouze o kroji, ale i o náplni dívčího skautingu. Už jsem zmínila, že Svojsík se domníval, že skautský způsob výchovy je pro dívky vhodný za předpokladu, že používá jiné prostředky. Ze začátku se dívčí skauting příliš nelišil od chlapeckého, ale brzy si i samy zakladatelky uvědomily, že bude třeba zvolit jinou strategii:

„Dívčí skauting náš ve svých počátcích nelišil se mnoho od chlapeckého. Nejprve kráčel v jeho stopách, ale záhy počal hledati cesty nové, přiměřené povaze dívčí a budoucím jejím úkolům. Při tom však programu chlapeckého skautingu neopouštěl úplně. Nebylo ani možno vypustiti některé z podstatných složek jeho, mělo-li být dosaženo stejného cíle – tělesně i duševně harmonicky vyvinutého jedince, nadšeného pro dobro a krásu.“ (Milčicová 1922: 15).

Jak ukazuje výše uvedený úryvek, tak navzdory počáteční velmi revoluční myšlence zakladatelek, po čase sklouzly do tradičního stereotypu. Nicméně i přesto, že v dívčím skautingu byly následně představeny a více podporovány některé typicky ženské činnosti – jako pečovatelsví, vaření, první pomoc apod., původní skautské aktivity jako táboření, stopování a především dobrodružství v programu zůstaly. Proto byl skauting pro dívky stále něco speciálního a nezvyklého, protože jim stejně umožňoval zkoušet věci, o kterých by bez skautingu v té době možná ani nepřemýšlely. V době vzniku českého dívčího skautingu však v kontextu s dobou ani nic jiného očekávat nelze. Pro mě je skoro s podivem, že dívčí skauting mohl v té době vůbec vzniknout.

Důležitou otázkou bylo také, zda vychovávat mládež v jednopohlavních kolektivech či koedukovaně. Dívčí skauting se k této otázce postavil jasně: proti koedukaci. Ve skautské

---

<sup>13</sup> Současný krojový řád Junáka i s přílohami (z roku 2011) je k dispozici ke stažení na internetové stránce <http://krizovatka.skaut.cz/organizace/dokumenty/spisovna/>

výchově jde především o všestranný rozvoj osobnosti jedince. Zakladatelky českého dívčího skautingu si plně uvědomovaly, že by ve společenském kontextu doby koedukace nejspíš znamenala tradiční dělbu genderových rolí<sup>14</sup> a tedy neúplný, jednostranný rozvoj:

„Nemohly jsme však zaváděti do skautingu koedukaci. Jest třeba práce všestranné. K tomu nehodí se oddíly společné chlapcům i dívkám. Záhy by tak nastala dělba práce a opět by se zanedbávalo cvičení těch schopností, které kulturním vývojem staly se zdánlivě zbytečnými, kupř. pro hocha šití a úprava pokrmů, pro děvče namáhavější ruční práce, jako kácení stromků, řezání a štípání dříví, sbíjení podsad apod.“ (Milčicová 1922: 15).

Zajímavé je, že si zakladatelky uvědomovaly důležitost nekoedukace pro všestranný rozvoj dívek, ale nezvažovaly ani, že by vedoucí mohli nějak ovlivnit, aby v případě koedukace nedocházelo k tradičnímu rozdělení genderových rolí. V dnešním skautingu tato obava není důvodem, proč by oddíly neměly být koedukované. Tato diskuse v současném skautingu zcela chybí. To je důkazem, že si dnešní skauting příliš neuvědomuje důležitost rozlišení v oblasti genderu a tudíž i ve společnosti, přestože v počátcích tomu bylo naopak. Postoj dívčího skautingu ke koedukaci však zdaleka neznamenal izolaci chlapců a děvčat:

„Program dívčího táboření se mnoho neliší od chlapeckého a přece společné táboření není dovoleno. ... Tím se ovšem nemíní zameziti veškerý styk oddílů dívčích a chlapeckých. Přátelské styky s vědomím vůdců a za účasti většiny členů oddílů jistě dobře působí na vytvoření povah obou pohlaví, ne však společná práce v táboře, při níž vždy ztrácí slabší svou individualitu.“ (Milčicová 1922: 83).

Skauting tak umožnil díky genderovému rozdělení zažít stejná dobrodružství dívkám i chlapcům (Koseová, 1945). A přestože původním záměrem pravděpodobně bylo zamezení jakýchkoli sexuálních kontaktů mezi dospívajícími, jednopohlavní kolektivy také podporují (zejména v tomto věku) všestrannou výchovu jedince a zamezují tradiční dělbě genderových rolí. Podstatný pro úspěšnou výchovu skautského hnutí však je i fakt, že toto rozdělení není jediným bezvýhradným způsobem výchovy. Nicméně určuje základní směr, v němž je ovšem nutné podporovat setkávání mezi pohlavími. V kontextu tehdejší doby snad ani o koedukovaném kolektivu přemýšlet nešlo. Volba jednopohlavních kolektivů

---

<sup>14</sup> Genderové role jsou společenské role předepisované členům a členkám společnosti na základě jejich pohlaví (Renzetti, Currana 2003).

byla jedinou možností, jak dívkám zpřístupnit skauting. V dnešní době český skauting nespecifikuje, zda má výchova pobíhat v koedukovaných či jednopohlavních kolektivech, přestože převládá výchova v kolektivech jednopohlavních (podrobnější vysvětlení skladby kolektivů v současném českém skautingu viz níže v kapitole Český skauting dnes). Jednopohlavní kolektivy jsou přímou součástí skautingu v některých zemích – zejména v arabských a asijských kulturách, kde společnost silně odděluje mužské a ženské aktivity<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Ve světě skauting zastřešují 2 organizace – WOSM (World Organization of Scout Movement), která akceptuje národní skautské organizace registrující chlapce i dívky a WAGGGS (World Association of Girl Guides and Girl Scouts), které akceptuje národní skautské organizace registrující pouze dívky. To znamená, že WOSM registruje, jak chlapce, tak dívky, zatímco WAGGGS registruje pouze dívky. Toto rozdělení světových skautských organizací nemá až tokový význam v Evropě jako např. v islámských zemích, kde striktně oddělený skauting je pro dívky jedinou možností, jak na skautských aktivitách participovat.

## 2.5 Český Skauting dnes

Jak už jsem zmínila, dnes je skauting největším a nejúspěšnějším mládežnickým hnutím světa. Na celém světě prošlo skautskou výchovou mnoho miliónů lidí. V České republice má skautské hnutí v současné době přes 44 tisíc členů a členek.<sup>16</sup>

Z těchto 44 tisíc je skoro polovina žen a dívek – celkový poměr ženy/muži je zhruba 20/24 tisícům. Poměrově je méně žen v každé z kategorií, které registrace zaznamenává. V dětském věku (tj. do 18 let) je rozdíl mezi chlapci a dívkami zhruba dva tisíce – chlapců je kolem 15 tisíc, dívek 13 tisíc. V roverském věku 18-26 let jde o tři tisíce dívek a čtyři tisíce chlapců. V dospělém věku (pak včetně rozmezí 18-26) je mužů kolem devíti tisíc a žen šest tisíc.

Mottem Junáka je „cesta k osobnosti“, poslání a cíle organizace Junák jsou pak na oficiální stránce pro veřejnost (tedy ne-skauty) charakterizovány takto:

„Východiskem skautingu je přesvědčení, že svět může být skutečně lepší. A že záleží na každém člověku, co pro to udělá. Skauting je projekt, jehož posláním je zlepšovat svět skrze jednotlivé lidi, kterým pomáhá vstoupit na cestu dobrovolného zájmu o vlastní rozvoj i rozvoj nejbližších lidí. Posláním Junáka je podporovat rozvoj osobnosti dětí a mladých lidí, jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k sobě samým, bližním, vlasti, přírodě a celému lidskému společenství.“<sup>17</sup>

Podle Stanov organizace Junák sdružuje: „své členy a členky bez rozdílu národnosti, náboženského vyznání, politického přesvědčení, rasy nebo jiných rozdílů.“<sup>18</sup> Stanovy sice explicitně nezmiňují rovnost pohlaví (což by možná měly), ale alespoň na členské základně vidíme, že pokud jde o počty mužů a žen v organizaci, k diskriminaci nedochází.

Ve Stanovách (a ani jinde) se nedočteme nic o tom, zda oddíly, které jsou základními organizačními i výchovnými jednotkami, mají/nemají být koedukované, a případně za jakých podmínek. V některých zahraničních zemích je např. zvykem, že

---

<sup>16</sup> Tento údaj vychází z interní skautské registrace, kterou si zpracovává skautské Ústředí. Každý člen a každá členka hnutí musí být zaregistrován/a a platit příspěvky. Registrace se provádí jednou ročně na počátku kalendářního roku. Během roku se údaje samozřejmě mění. Registrace je neveřejná a není běžně dostupná – na vyžádání je možné získat údaje z Ústředí. Všechna dále uvedená data týkající se počtu členů a členek vycházejí z této interní registrace.

<sup>17</sup> <http://verejnost.skaut.cz/cz/skauting/poslani-a-cile/>, (30. červen 2009)

<sup>18</sup> Stanovy Junáka, str. 1. Stanovy je možné stáhnout na oficiální internetové stránce Junáka v sekci dokumenty a odkazy <http://verejnost.skaut.cz/cz/skauting/dokumenty-a-odkazy/>, (15. květen 2009)

pokud je oddíl koedukovaný, pak musí mít jak vůdce, tak vůdkyni – tj. nelze, aby smíšený kolektiv vedl pouze muž nebo pouze žena. Junák ani nesbírá (např. ve své registraci) údaje o tom, kolik oddílů je koedukovaných.

Protože jakékoli údaje o složení jednotlivých oddílů chybí, mohu se pouze dohadovat, jak tomu je ve skutečnosti. Z vlastní zkušenosti bývalé pracovnice Ústředí a skautské vedoucí vím, že dříve (zejména v devadesátých letech) nebyly oddíly obvykle koedukované. V dnešní době už není zase tak neobvyklé potkat oddíl koedukovaný. Oddíly se stávají koedukovanými v celé České republice zejména proto, že je méně dětí, které participují na skautském programu. V jednom středisku tak mohly dříve existovat dva oddíly – dívčí a chlapecký. Působením různých vlivů (rodí se méně dětí, pro děti existuje v oblasti využití volného času větší konkurence apod.) se původní počet 18-20 členů/členek změnil<sup>19</sup>, dětí je často méně než deset. V takovém případě bylo velmi náročné připravovat pro ně program. Proto se oddíly spojily a vznikl oddíl koedukovaný – v podstatě jaksí z nutnosti – nikoli z vlastní vůle. Netvrdím, že v Junáku neexistují oddíly koedukované „záměrně“, ale pokud jde o oddíly, se kterými jsem se setkala, šlo téměř výlučně o oddíly koedukované z „nutnosti“. Nicméně jsem si vědoma toho, že jde o mou osobní zkušenost.

A jelikož chybí jakákoli oficiální metodika, jak s chlapci a dívkami pracovat v takto rozdílných kolektivech, je možné, že jejich program není z genderového hlediska vyvážený (což se může stát u obou typů oddílů). Zda tomu tak opravdu je u konkrétního zkoumaného oddílu, se snažím zjistit ve svém empirickém výzkumu, který je uveden dále.

Rozdílné uspořádání oddílů vyžaduje rozdílný přístup vedoucích. Jak se snažím doložit dále ve své práci, koedukované oddíly dle mého názoru podporují tradiční stereotypní rozdělení genderových rolí – což byla i obava a zkušenost zakladatelek českého skautingu. A bez jasného uvědomění si tohoto nebezpečí ze strany vedoucích v koedukovaných oddílech ke změně nedojde. Vedoucí by měli být aktivně vzděláváni/y na poli genderově senzitivní výchovy. Naproti tomu se domnívám, že jednopohlavní oddíly – v souladu s myšlenkami zakladatelek – genderově stereotypní rozdělení rolí nabourávají. Otázkou však zůstává, jak daleko se ve svých pokusech dostávají.

---

<sup>19</sup> Což je ve skautských příručkách často zmiňovaný nejmenší/ideální počet dětí v jednom oddíle. K organizaci skautského oddílu a družiny viz např. Novák a kol. 1997.

## 3. TEORETICKÁ ČÁST

### 3.1 Gender

Gender je klíčovým pojmem celé předkládané práce. Lingvistka Valdřová (2006) upozorňuje, že pojem „gender“ byl převzat z angličtiny a většinou se nepřekládá, ale můžeme se také setkat s překladem „sociální pohlaví“ nebo „sociální rod“. Ve své práci český překlad nepoužívám, tj. vždy používám termín gender.

Socioložka Jiřina Šiklová (1999: 10) definuje pojem gender následovně: „V angličtině (i v jiných jazycích) v sobě pojem gender v námi sledovaném významu zahrnuje především sociální a společensky podmíněné kulturní rozdíly, očekávání, předsudky a specifika v postavení mužů a žen. Gender je zároveň konstruktivní prvek moderní a postmoderní organizace společnosti; je to sociální kategorie, která umožňuje sledovat a interpretovat jak rozdíly z hlediska mužů a žen v nejrůznějších sociokulturních kontextech, tak i formy porušování lidských práv v demokratických státech.“

Marie Čermáková v předmluvě ke knize Pohlaví, Gender a Společnost britské socioložky a feministky Ann Oakley (2000: 11-12) definuje gender jako „sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností; ... určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaznost či determinace není tedy přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami“.

Kulturně utvářený gender je často dáván do protikladu s pohlavím, které je „univerzální kategorií a nemění se podle času a místa“ (Oakley 2000: 11-12). Tento dualistický pohled je však dnes již překonaný a pohlaví je stejně jako gender považováno za sociální konstrukt, proměnný v čase a místě, využívaný k pojmenování, chápání a také vytváření rozdílů mezi lidskými těly. Abychom mohli odlišovat ženské/mužské pohlaví, musíme nejprve pojmenovat rozdíly mezi lidskými těly a stanovit atributy ženského a mužského těla. V přírodě, i mezi lidmi, například existuje více forem (kombinací chromozomů) kromě těch, které běžně chápeme jako mužské nebo ženské pohlaví. Společnost se ale snaží „jiné“ formy eliminovat a takové jedince operativně „vtěsnat“ do kategorie muž či žena (Pavlík 2006).

Ačkoliv je dnes již v oblasti genderových studií přijímáno východisko, že pohlaví je stejně jako gender sociální konstrukt, stále se objevují snahy přiřknout veškeré rozdíly a



nerovnosti mezi ženami a muži biologickým odlišnostem, které jsou vnímány jako univerzální fakta (Pavlík 2006).

Lidé na základě biologického pohlaví konstruují gender – maskulinitu či femininitu. Biologické/anatomické rozdíly mezi muži a ženami jsou přirozeně brány jako důvod sociálního rozlišování podle pohlaví. Gender je tedy kulturní/společenský konstrukt. Bourdieu (2000) charakterizuje gender takto: „Gender můžeme chápat jako sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže. Konkrétní náplň tohoto souboru ženských a mužských charakteristik je kulturně a historicky proměnlivá. V různých historických obdobích a v různých kulturách se očekávání vůči ženám a mužům liší.“

Pohled na rozdíly mezi muži a ženami se vyvíjí v čase i místě. Český sociolog Ivo Možný (1990) poukazuje na to, že do doby průmyslové revoluce byly role ženy a muže chápány jako komplementární. S příchodem průmyslové revoluce se vnímání rolí muže a ženy změnilo v protikladné. Dochází k potlačování a zastírání shodných znaků a zároveň k vyzdvihování rozdílů mezi muži a ženami. Obě kategorie jsou tak dávány do protikladu: muž versus žena.

Oakley (2000: 141) dodává, že „... gender nemá žádný biologický původ, a že vztah mezi genderem a pohlavím není ve skutečnosti vůbec přirozený“. Podobně feministická sociologie upozornila na to, že gender je spíše utvářená kategorie, a proto zdůrazňuje při osvojování genderu kromě biologických předpokladů také učení (Renzetti, Curran 2003).

Pohlaví zůstává našemu okolí skryto<sup>20</sup>. To, co pro okolí „vystavujeme“, je právě gender. Pro ostatní lidi tedy dáváme skrze gender najevo, zda jsme muži či ženami, aniž bychom odhalili svá pohlaví. Záleží tedy na nás, co okolí „vystavíme“. Gender je proměnlivý a velice tvárný. Jarkovská (2004: 21-22) říká: „Gender je záležitostí naší individuality, je to podstatná část naší identity a zároveň je to součást sociálního světa, který určuje, co je ženské a co je mužské“. A Kimmel (2000) popisuje gender jako vztahový koncept: „Gender je koncept vztahový i ve smyslu sociálním; spíše než vlastnost jednotlivce je gender produkt interakce s ostatními“.

Podle americké filosofky Judith Butler (1993) je genderová identita výsledkem působení institucí, praktik a diskursů ve společnosti. Podle Butler neexistuje žádné

---

<sup>20</sup> V tomto smyslu je ženské pohlaví ještě skrytější a ne tak snadno lokalizovatelné jako mužské, viz Irigaray (1977).

univerzální lidství ani specifické ženství (či mužství), které by zápasily v historii o svůj výraz a uskutečnění. Domnělá obecná či rodová identita nestojí na počátku jako sebe-totožná podstata a příčina dějů, ale na konci, jako výsledek působení institucí, praktik a diskursů, jejichž počátky jsou plurální a rozptýlené.

Gender je tedy formován v kontextu společenském, kulturním a ve vztahu k ostatním lidem. Prostředí, ve kterém se pohybujeme, může ovlivnit, jakým způsobem budeme „hrát“ svůj gender.

### **3.1.1 Sociální konstruktivismus versus biologický determinismus**

Názor, že se lidské bytosti muži a ženy ve všech známých společnostech liší, je velmi zažitý. O povaze a původu jejich rozdílnosti ovšem neexistuje jednoznačná shoda. Dva zcela protichůdné pohledy na původ rozdílů mezi muži a ženami představují *biologický determinismus* a *sociální konstruktivismus*. Nicméně je potřeba říct, že oba přístupy vylučují polohy trans-, bi-, hermafroditismu, unisexu apod. Uvádím je zde i navzdory tomuto zjednodušenému rozdělení pouze na muže a ženy, a to z důvodu záměru svého výzkumu, ve kterém se orientuji na genderové aspekty českého skautingu s důrazem na skauting dívků. Proto považuji za důležité zaměřit se především na zcela stereotypní rozdělení společnosti pouze na muže a ženy, protože tak je situace vnímána společností a reflektována i v realitě skautských oddílů.

### **3.1.2 Biologický determinismus**

Biologický determinismus v podstatě zastává stanovisko, že „pohlaví určuje gender, a že vrozené biologické rozdíly vedou k rozdílnému chování, které vede ke společenskému uspořádání. Podle tohoto vysvětlení jsou společenské nerovnosti zakódovány v naší fyziologické stavbě“, (Kimmel 2000: 47). Zastánci biologického determinismu tedy tvrdí, že veškeré rozdíly mezi pohlavími, tedy i kulturní a společenské, jsou biologicky dané.

Podle amerického sociologa Kimmela (2000: 22) zastánci biologického determinismu mají za to, že: „...existující nerovnosti nejsou naše vina, opravdu z nich nemůžeme nikoho obviňovat. Nemůžeme být činěni zodpovědnými za způsob jednání – je dán biologicky“.

Velkým nedostatkem teorií biologického determinismu je to, že rozšířené „typicky mužské“ a „typicky ženské“ vzorce chování a role považují za přirozenou, neměnnou normu a neberou v úvahu kulturní kontext, ve kterém je ženství a mužství utvářeno (Gjuričová 1999).

Teorie biologického determinismu „představují gender jako fundamentální vlastnosti, které jsou trvalé a v zásadě odlučitelné od sociopolitického kontextu života“, (Gjuričová 1999: 59).

Biologický determinismus se také dostává do nesnází v případě konfrontace s antropologickými výzkumy, které potvrzují odlišné vnímání genderových rozdílů v různých společnostech. Navíc je tento přístup často využíván k obhajobě současného nerovného postavení žen a mužů ve společnosti na základě „přirozenosti“ genderových rozdílů. S biologickým determinismem nesouzněly ani odpovědi skautů a skautek v mém výzkumu, kteří ve svých výpovědích uvedených v empirické části práce jasně dokazují, že mají chuť a zájem „vymanit se ze své škatulky“ a zkusit věci, které by tradičně byly typickou činností jednoho či druhého pohlaví.

Teorie genderových rolí podle Kimmela (2000: 90) kladou přílišný důraz na individuální socializaci a opomínají institucionální rozměr genderu. Kimmel tvrdí, že teorie genderových rolí depolitizuje gender, protože „z něj dělá soubor individuálních vlastností a ne aspekt společenské struktury“. Socializace do genderové role je neměnná, nezvratná a ženská a mužská genderová role je rozdílná a jasně určená. Takovéto pojetí genderu nepřipouští koexistenci různých forem maskulinity a feminity a proměnu genderové role v průběhu života a na různých pozicích v rámci společenské struktury. Z této perspektivy není možné objasnit ani mocenský rozměr genderu.

### **3.1.3 Sociální konstruktivismus a institucionální rozměr genderu**

Alternativní genderové teorie vycházejí z předpokladu sociálního konstruktivismu, „že muži a ženami se nerodíme, ale stáváme se jimi v důsledku socializace a života v konkrétní společnosti“, (Pavlík 2006: 9). Konstruktivistické teorie zohledňují institucionální rozměr genderového řádu. Sociální svět se k nám nemá „objektivně“, nezávisle, ale nabývá takových hodnot a významů, jaké mu společensky přiřkneme. Sociální svět je produktem společnosti a stejně tak i gender (Kimmel 2000). „Genderová rozdílnost – prosazování dvou kvalitativně odlišných povah – je výsledkem genderové nerovnosti, ne její příčinou. Genderová nerovnost vytváří rozdílnost a vzniklé rozdíly jsou pak užívány k ospravedlňování genderové nerovnosti“, (Kimmel 2000: 11). Tyto verze sociálního konstruktivismu nepovažují rozdíly mezi muži a ženami za velké a zásadní a upozorňují na to, že větší rozdíly můžeme najít mezi jedinci v rámci obou skupin (Kimmel 2000).

Verze sociálního konstruktivismu tvrdí, že veškeré instituce a pozice jsou genderové a genderová identita jedince není neměnná, ale plynule se mění v závislosti na

aktuální pozici jedince ve společnosti. Gender je situační (Pavlík 2006). Jedinec si vybírá vhodné chování a jednání v závislosti na pozici, ve které se zrovna vyskytuje. Rozdíly, které můžeme pozorovat mezi ženami a muži, ve skutečnosti nejsou podle těchto verzí sociálního konstruktivismu genderovými rozdíly mezi pohlavími, ale rozdíly plynoucí z odlišných pozic, ve kterých se muži a ženy nacházejí. Jedinec přizpůsobuje své chování pozici, a tak je žena v „mužské“ pozici schopna dostat maskulinním charakteristikám a naopak (Kimmel 2000).

V některých situacích nehraje gender nejvýznamnější/výjimečnou roli, v některých případech nabývají na významnosti jiné aspekty, jako je rasa, třída, věk, sexuální orientace atd., ale gender se s nimi vždy protíná (Pavlík 2006).

Koncept genderu je vztahový, neboť maskulinita se vymezuje ve vztahu k femininitě a naopak (Pavlík 2006). Konstruktivistické teorie zohledňující institucionální rozměr genderu tvrdí, „že významy pojmů muž a žena nejsou věčné a neměnné, že se tyto pojmy vždy vytvářejí či konstruují v určitém kulturním a společenském kontextu a jejich obsah se proměňuje, a sice vždy ve vzájemném vztahu“, (Gjuričová 1999: 77).

### 3.2 Genderové stereotypy

Lidé na základě genderu vytvářejí různé genderové stereotypy, které nám říkají, jak by „správný“ muž či „správná“ žena měli vypadat, jak by se měli chovat a co by si měli myslet. „Každá společnost svým členům předepisuje určité vlastnosti, způsoby chování a vzorce jejich vzájemné interakce v závislosti na jejich pohlaví. Institucionalizované vzorce genderové diferenciacie jsou souhrnně označovány jako pohlavně-genderový systém společnosti.“, (Renzetti, Curran 2003: 21).

S genderovými stereotypy se všichni setkáváme neustále a začínají se projevovat již od samotného narození, kdy se rodina ptá: „Je to kluk, nebo holka?“, (Jarkovská 2004: 24). Již od narození dítěte je v porodnici patrné, které děti jsou holčičky a které děti jsou chlapečkové, aniž bychom znali jejich pohlaví. Děvčata jsou většinou oblékána do růžových barev (mají růžové stužky se jménem), oproti chlapcům, u kterých převládá barva modrá (modré stužky se jménem). Je ovšem paradoxní, že v historii se růžová barva dávala chlapcům a znamenala mužnost, zatímco modrá barva znamenala něžnost. Na což poukazuje Deborah Rhode (1997: 43) ve své knize *Speaking of Sex*: „V roce 1918 obchodní katalog dětského oblečení jistě hlásá, že „přes dřívější rozdíl v názorech na toto téma“, objevuje se nyní ve společnosti jasný konsensus, že „akceptovaným pravidlem je růžová pro chlapce a modrá pro dívky. Růžová připomíná mužnost a modrá signalizuje něžnost a křehkost. O čtvrtstoletí později je konsensus stále jasný, jen si maskulinita a femininita prohodily barvy.“

Na tomto případu můžeme vidět, jak si určitá společnost vytváří vlastní pohled na jednotlivá pohlaví, na to, co společnost od určitého pohlaví očekává v určitém čase a prostoru.

Pro dnešní společnost je dle Bourdieuho (2000) charakteristický primát mužů a mužství. Bourdieu si všímá toho, že výchova dívky často směřuje k přijetí podřízené role vůči muži. „Čeká se od ní, že bude ‚ženská‘, tj. usměvavá, sympatická, pozorná, poddaná, nevtíravá, zdrženlivá, případně neviditelná. Takzvaná ‚ženskost‘ přitom často není nic jiného než určité nadbíhání ať už skutečným nebo předpokládaným požadavkům mužů, jež má především posílit jejich ego.“ (Bourdieu 2000: 61)

To, že jsou genderové stereotypy neustále přítomny v každodenním životě společnosti, ukazují i výpovědi mých informátorů a informátorek, když referují o jednotlivých

aktivitách a činnostech jako typicky mužských či typicky ženských, viz například část z Karlovy odpovědi, jak fungují na táboře služby: „*Všichni se prostě střídaj, aby dělali všechno, někdy se taky rozdělíme na holky a kluky a my děláme ty těžší věci, na který máme sílu, a holky třeba uklízej nebo vařej, prostě dělají ty věci, který ony dobře uměj.*“ Karel zde referuje o vaření a uklízení jako ženských aktivitách, které dívky dobře umí, což je zcela v souladu s tradičním genderově stereotypním pohledem na ženy. Dívky přece také mohou mít sílu a být schopné (nebo mít chuť) zastat ty fyzicky náročnější práce a naopak chlapci mohou být stejně schopní v kuchyni. Nicméně Karel si toto neuvědomuje, neboť byl vychován a vyrůstá ve společnosti, která je genderových stereotypů plná a navíc je považuje za správné. Tohle je dobrý příklad, jak v koedukovaném oddíle dochází k tradiční stereotypizaci genderových rolí.

Důležitý je samozřejmě i postoj rodiny k těmto stereotypům. Některé rodiny tyto stereotypy rigidně dodržují, jiné rodiny jsou ve výchově tolerantnější. Na dítě však nepůsobí jen rodinné prostředí. O jednotlivých mužských a ženských rolích se dítě dozvídá od dalších příbuzných a známých, ve školce či škole, z médií (Věšíňová-Kalivodová, Maříková 1990). „*Učí se, co to znamená být mužem a ženou, a obvykle se snaží těmto představám vyhovět*“ (Jarkovská 2004: 25).

Právě snaha vyhovět těmto společenským představám vedla často k pocitům nejistoty u mých informátorů a informátorek, když měli pocit, že by si rádi zkusili činnosti, které stereotypně nejsou považovány za žádoucí pro jejich pohlaví. Zároveň je naplňovalo radostí, když dostali příležitost si je vyzkoušet bez rýpavých poznámek svých kamarádů a kamarádek. Své pocity takto popsala v rozhovoru Petra: „*Tak já třeba ráda stavím různé věci, jako třeba postavit pořádněj oheň nebo i vlastní poličku. Jako udělat to všechno pořádně s použitím správnýho vybavení jako pily, sekery, hřebíků a tak. No a tohle jako nemůžu říct spolužačkám ve škole, že tohle na táboře dělám, protože by se mi smály, že jsem jako nějaká divná, když chci dělat něco, co by holky dělat neměly. Ale já sem fakt jako ráda, že to na táboře můžu dělat a ještě to někdo ocení, jako třeba moje spolubydlící nebo rodiče, když přijedou na návštěvák...*“.

Petra poukazuje na společenské tlaky, které cítí od svých spolužaček, když „*nevyhovuje*“ svými tužbami společenským představám. Zároveň popisuje, jak ji naplňuje takto „*nezapadat*“.

Podle genderu je pak ve společnosti také rozdělena práce. Muži tradičně přejímají sféru veřejnou a ženy soukromou. Z hlediska strukturálních funkcionalistů je toto dělení prací na mužské a ženské funkční. Genderové rozdíly chápou jako přirozené a neměnné.

Australská socioložka Raewyn Connell (1998: 7) mluví o genderovém řádu světa, který definuje jako strukturu vztahů, které vzájemně propojují genderový režim institucí a genderové uspořádání místní společnosti ve světovém měřítku.

„Celý systém dělby rolí mezi pohlavími zřejmě vychází ze stereotypního vzoru výchovy dětí, kdy existují dva rámcově odlišné vzorce – pro chlapce a dívky. ... Tím, jak jsou tyto vzorce při výchově poměrně uniformně dodržovány, se čím dál více prohlubuje propast mezi mužskými a ženskými rolemi.“ (Tuček 1998: 85).

Proces, kterým se genderové stereotypy přenášejí, je proces socializace. „Žena se nerodí ženou, žena se stává ženou“. (Beauvoir 1967: 5).

### 3.3 Socializace

Socializace je komplexní dlouhodobý proces, v rámci něhož se člověk prostřednictvím interakce a komunikace s druhými stává bytostí schopnou se chovat jako člen určité skupiny či společnosti. „Jde nejen o výchovu v rodině a učení v rámci vzdělávacího procesu, ale i o celoživotní osvojování si hodnot, norem a způsobů nebo vzorců jednání, které jsou využitelné, srozumitelné a očekávané v různých situacích a kontextech. (Křížková, Pavlica 2004: 62).

Zprostředkovatelé nebo také aktéři socializace jsou skupiny či jedinci, kteří existují v sociálním kontextu a zprostředkovávají dítěti přenos společenských norem a hodnot (O'Brien 2009: 359). Hlavní funkcí těchto aktérů je připravit dítě na sociální život (Elkin 1984: 123).

„Jedinec se jako člen společnosti nerodí. Rodí se se sklonem ke společenskosti a stává se členem společnosti. V životě každého jedince proto existuje časová posloupnost, v jejímž průběhu je zasvěcen do účasti na společenské dialektice. Výchozím bodem tohoto procesu je internalizace – bezprostřední vnímání či interpretace objektivní události jako události mající význam, tedy jako projevu subjektivních procesů jiného člověka, přičemž zároveň význam tohoto projevu přijmu subjektivně za svůj.“ (Berger a Luckmann 1999: 128)

Důležitou roli v tomto procesu hrají dle Bergera a Luckmanna významní druhí. „Každý jedinec se rodí do objektivní sociální struktury, v jejímž rámci se setkává s významnými druhými, kteří mají jeho socializaci na starosti. Tito významní druhí jsou mu vnuceni. Jejich definice jeho situace jsou mu předkládány jako objektivní realita.“ (Berger a Luckmann 1999: 130)

Dítě se s významnými druhými emocionálně identifikuje nejrůznějšími způsoby. Ať už má však tato identifikace jakoukoliv podobu, internalizace se odehrává pouze tehdy, odehrává-li se identifikace. Dítě si osvojuje role a postoje významných druhých, což znamená, že tyto role a postoje internalizuje a přijímá za vlastní. Dítě získává schopnost identifikovat samo sebe, přijímat subjektivně soudržnou a věrohodnou identitu. Osobnost je tak zrcadlenou entitou odrážející postoje, které k ní zaujímají významní druhí. Jedinec vnímá sám sebe tak, jak k němu přistupují ostatní (Berger a Luckmann 1999: 130).

Dítě však dle Bergera a Luckmanna nemá žádnou volbu významných druhých. „Člověk se musí spokojit s rodiči, které mu určil osud. Tato nespravedlivá nevýhoda, jež je



neodmyslitelnou součástí postavení dítěte, s sebou nese zcela zřejmý důsledek, totiž že i když dítě není v procesu své socializace zcela pasivní, jsou to dospělí, kteří stanovují pravidla hry. Dítě může tuto hru hrát s nadšením, nebo se zatvzelenou vzpurností. Bohužel se však jiná hra hrát nedá.“ (Berger a Luckmann 1999: 131) V případě, že se individuum rozhodne vymknout se z utlačivého působení sociálních procesů, setká se s nějakou formou sankce (Petrušek 1982: 152).

Jedním z prvních vzorců, které si člověk v rámci rané socializace osvojí, je uvědomění si existence odlišných skupin pohlaví. V rámci nich jsou mužům a ženám připisovány odlišné role a také orientace na odlišné hodnoty a postavení ve společnosti. „V procesu socializace dochází k rozvoji genderové identity jedince, ke které se váže celý soubor očekávání a rolí“. (Křížková, Pavlica 2004: 63).

Socializace je tedy proces, jehož prostřednictvím jednotlivé osobnosti přijímají a učí se určité společenské hodnoty a normy. Učí se být mužem a ženou a učí se určité představy k těmto polaritám dodržet. To proto, že rozdělení na muže a ženy je jedno ze základních dělení společnosti, podle kterého se vytváří určitý sociální řád – genderový řád. „Genderový řád je založen na představách o mužích a ženách a jejich vztazích a postavení ve společnosti.“ (Havelková 2004: 170).

Během socializace dochází k utváření identity jedince, tedy i maskulinity a femininity. „Socializace zahrnuje osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury. V socializaci se formují poznávací procesy i emoce, celá osobnost. To vše probíhá od raného dětství v rodině, ve škole i dále v různých společenských skupinách a institucích po celý život.“ (Čáp, Mareš 2001: 55).

Dle amerického sociologa Giddense (2001: 116) probíhá socializace v edukační realitě z hlediska pohlaví odlišným způsobem, i přesto, že společnost předpokládá rovné zacházení. „... v praxi nadále existuje řada faktorů ovlivňující chlapce a děvčata různým způsobem. Postoj učitelů k chlapcům nebo dívkám se často skrytě nebo i otevřeně liší.“ Různé chování k jedincům na základě příslušnosti k pohlaví lze vysledovat i v primární socializační skupině – rodině. Děti jsou nuceny chovat se dle určité role, které se odvíjí od jejich genetického základu. Oakley (2000: 136) poukazuje na rodičovský mocenský aspekt: „Ze studií, které dávají genderovou identitu dítěte do souvislosti s mnoha různými faktory, je zřejmé, že její vývoj silně ovlivňuje relativní moc rodičů, způsob, jak se každý z

nich o dítě stará, a metody vynucování disciplíny“. Socializace je tedy hlavním zdrojem přenášení genderových stereotypů do života chlapců a dívek.

Teorie, které vnímají socializaci jako proces začleňování individua do společnosti, jsou reprezentovány jménem Talcott Parsons. Vzhledem ke kontextu doby Parsons pracuje s modelem rodiny, ve které je otec, matka a v ideálním případě dvě děti. Nebere v úvahu jiná rodinná upořádání, například samostatné matky či otce. V souladu s kontextem doby zcela vynechává homosexuální rodiny.

Teorie, které vnímají socializaci jako proces přenosu nerovností, zastupují Berger a Luckmann, pro které je proces socializace vnímán jako nástroj pro přenos nerovností. Socializaci definují autoři jako úplné a důsledné zasvěcení jedince do objektivního světa společnosti či části společnosti. Primární socializací rozumí socializaci, kterou jedinec prochází v období dětství a skrze niž se stává členem společnosti. Sekundární socializace je jakýkoliv následný proces, který uvádí již socializovaného jedince do nových oblastí objektivního světa společnosti, v níž žije (Berger a Luckmann 1999: 129). Pro jedince je nejdůležitější socializace primární (Berger a Luckmann 1999: 130). „V tomto okamžiku je jedinec platným členem společnosti a subjektivně vlastní nějakou osobnost a nějaký svět. Ale tato internalizace společnosti, identity a reality není navždy uzavřenou záležitostí. Socializace není nikdy úplná a nikdy nekončí.“ (Berger a Luckmann 1999: 136) Jedinec se dále v průběhu života setkává se sekundární socializací, při které internalizuje zejména institucionální či na institucích založené „subsvěty“ (Berger a Luckmann 1999: 136).

Tedy i přesto, že primární socializace často podporuje genderové stereotypy, je možné lidi rozvíjet i později během sekundární socializace v adolescentním věku.

### 3.4 Utváření identity ve věku adolescence

Ve svém výzkumu se zabývám výhradně skupinou skautů a skautek (tj. dětí ve věku 11-15 let). To je věk, který se výrazně podílí na utváření osobní identity. Během tohoto věku se děti odpoutávají od rodiny a více se zaměřují na skupiny vrstevníků, které je mohou velmi významně ovlivnit. Věk informátorů a informátorek mého výzkumu je řazen ke stádiím rané a střední adolescence<sup>21</sup>.

Utváření identity je v dospívání jedním ze základních vývojových témat. Během utváření identity jsou dospívající ovlivněni svým okolím, společenským i kulturním rámcem, který je vyjádřen normami: „Proces sebereflexe a hledání vlastní identity se odehrává v konkrétním kulturním a sociálním prostředí, které má také více či méně explicitně vyjádřenou svoji „představu o adolescentovi“. Jsou v ní obsaženy požadavky (vyjádřené normami, rolemi, stereotypy, předsudky, sankcemi a odměnami atd.) a také nabídky.“ (Macek 2003: 27). Neznamená to však, že by jednotlivci nemohli ovlivňovat vývoj své identity. Sami se na tomto vývoji podílejí jako aktivní činitelé. Z tohoto pohledu se jeví jako důležité, pokud má dospívající chlapec či dívka možnost setkat se s co největším množstvím „modelů“ (tj. očekávání, rolí, stereotypů apod.). Velkou roli, kromě rodiny, hraje škola, ale také instituce volnočasových aktivit či neformálního vzdělávání (sem řadím i skauting). „Mezi sociální faktory, které mohou vědomí vlastní účinnosti adolescentů posilovat nebo utlumovat, má klíčový význam styl výchovy a způsob vzdělávání a potom také to, do jaké míry určitá kultura „oceňuje“ samostatné aktivity adolescentů a vytváří pro ně podněcující prostředí (výzvy).“ (Macek 2003: 31).

Člověk jako individualita se v průběhu procesu socializace stává bytostí společenskou a nežije a ani nemůže žít osamoceně, vliv často mají právě vrstevnické skupiny a subkultury mládeže. „Vrstevnické vztahy a skupiny mají velký význam převážně od 12 do 15 let pro postupné vytváření společenských vztahů a odpoutání se od rodiny. Ve vývoji osobnosti jde o novou kvalitu socializace.“ (Smolík 2010).

Jak tvrdí česká psycholožka Marie Vágnerová, vrstevnická skupina je pro dospívající důležitější než vlastní rodina. Má na ně také mnohem větší vliv.

„Snaha o osamostatnění, které by poskytlo potřebný prostor pro další vývoj osobnosti, bývá doprovázena orientací na jiné sociální skupiny, než je rodina. Pro pubescenta mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on a jsou ve

---

<sup>21</sup> K rozdělení stádií adolescence viz např. Macek 2003.

vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života.

Vrstevnícká skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity. Dospívající se může uspokojivě definovat příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování, v jeho individuaci. Skupinová identita je významnou součástí individuální identity, která v tomto období prochází zásadní proměnou a vzhledem k tomu není dostatečně stabilní.“ (Vágnerová 2005: 371).

Vrstevnícká skupina má své vlastní hodnoty, normy a ideály. Takovou vrstevníckou skupinou je i skautský oddíl, resp. skautská družina. Skauting klade důraz na skupinovou identitu, příslušnost ke skupině, ale neopomíná ani individualitu příslušníků a příslušnic hnutí. Prostřednictvím skautských principů, zvolených metod, a nastavením morálních hodnot může velice ovlivnit utváření vlastní identity. To se týká i utváření genderové identity. Proto je nutné, aby byl skautský program utvářen s tímto ohledem.

„Normativní působení vrstevnícké skupiny se projevuje ve formě stanovení sociálních standardů, jejichž dosažení potvrzuje žádoucí úroveň vyspělosti a posiluje prestiž jedince. Jde zde jak o potvrzení tělesné a duševní zralosti, tak o získání vyššího sociálního statusu, to znamená, že určují, co určitý jedinec smí, jaká si musí vydobýt práva atd.“ (Vágnerová 2005: 374).

### 3.5 Genderová identita

Genderová identita je součástí širšího celku identity. Pro její utváření platí stejná pravidla jako pro identitu obecně: tj. je ovlivňována společenským a kulturním systémem.

„Na rozvoji genderové identity se podílejí biologické i sociální faktory a jak už to tak bývá, ty biologické jsou jasně dané, zatímco sociokulturně podmíněné vlivy, modifikující genderové sebepojetí, mohou být mnohem proměnlivější.

Základy genderové identity se vytvářejí v rodině, kde má dítě příležitost vidět oba reprezentanty obou genderových rolí, model muže i ženy, a je vzhledem ke svému pohlaví také určitým způsobem vychováváno. ... Genderově diferenciacně působí i společnost.“ (Vágnerová 2005: 23-24).

Stejně tak ale platí, že jedinci sami mohou rozvoj genderové identity ovlivňovat a utvářet.

Pojetí psycholožky Vágnerové je poněkud dualistické, neboť by znamenalo, že děti z neúplných rodin (tj. děti žijící pouze s jedním z rodičů) nebo děti žijící v rodinách homosexuálních partnerů by se potencionálně nemohly identifikovat s jedním z rodičů. Vágnerová předpokládá, že mužské a ženské pohlaví sebou nutně nese mužský respektive ženský gender, což tak není.

Naopak dle Oakley (2000: 135) si „Genderové role a genderovou identitu dítě neosvojuje mechanicky od rodiče, ale tím, že se s ním různými způsoby identifikuje.“ Oakley (2000: 131-141) dále uvádí jako důležitou snahu dítěte zařadit se ke stejnému genderu jako rodič, který vytváří jeho vzor. Význam má konkrétní rodinné prostředí, osobnosti rodičů a jejich role, chování a postavení v rodině. I v neúplné rodině se mohou děti identifikovat se svým pohlavím.

Základem pro rozdělení lidí dle pohlaví je podle Oakley biologie, ta ovšem dokládá nejenom rozdílnost, ale také základní podobnost mezi muži a ženami. „Muž a žena zdaleka netvoří dvě oddělené kategorie.“ (Oakley 2000: 22).

Gjuričová (1999: 70-71) upozorňuje, že poněkud zastarale dnes působí teorie rolí (T. Parsons, R. F. Bales). Ta zdůrazňuje komplementárnost rolí muže a žen. Jejich role vnímá odlišně – muž se „od přírody“ orientuje na výkon, soutěžení, spojuje rodinu s okolním sociálním světem, zatímco žena je pečovatelkou dětí, ochránkyní rodinného krbu, je klidná a trpělivá. Významnou roli v struktuře sociálního systému hrají dle strukturálně funkcionalistického pojetí Parsonse institucionalizované role (Parsons 1954: 338).

Parsonsovo pojetí rodiny, respektive funkcí jejích jednotlivých členů a členek, souvisí s tématem genderové socializace. Genderovou socializaci lze v tomto pojetí chápat jako osvojování mužských a ženských rolí, a to zejména v rámci rodiny. Parsons však nepracuje s pojmem gender, ale s pojmem pohlaví (jemuž je přiznán biologický status), respektive s konceptem socializace směřujícím k internalizaci pohlavních rolí. Schéma rolí v nukleární rodině vypracoval Parsons na základě znalostí amerických rodin v padesátých letech dvacátého století. Vlivy kultury, politické, ekonomické, historické a sociální situace, ale ani možnost individuálních rozdílů jednotlivých párů tento koncept nebere vůbec v úvahu. Parsons navíc zobecňuje situaci americké rodiny střední třídy, opomíjí zkušenost rodin z jiných sociálních vrstev, ať odlišných třídně či etnicky.

Nejenom rodina vychovává a socializuje děti, ale s jejich rostoucím věkem se na socializaci podílí širší sociální okolí. Jsou to vrstevníci/e, kamarádi/ky a především škola a učitelé a učitelky, kdo se stávají vedle rodiny dalším důležitým elementem ve výchově dětí. Zatímco kamarádi a kamarádky stejně jako spolužáci a spolužačky ovlivňují především dospívající děti a mládež, škola a školní prostředí má vliv již na malé děti, které začínají svou školní docházku. V problematice utváření povědomí genderu je sice podstatná fáze rané socializace, ale školní instituce na výchovu v rodině navazují a genderovou identitu spojenou většinou s tradiční genderovou polarizací až na výjimky posilují.

V procesu genderové socializace se dívka a chlapec musí naučit, co v dané společnosti znamená být ženou či mužem. „Výchova k muži či ženě tedy implikuje celoživotní chování jako muž či žena“. (Šmausová 2002: 16).

Dle Beauvoir „... být pravou ženou znamená být neschopná, malicherná, pasívní, poddajná.“ (Beauvoir 1966: 151) Dívka postupně přijímá pasívní roli ve světě ovládaném muži. „Vždycky byla přesvědčena o mužské nadřazenosti. Tato prestiž mužů není pouze klam dětských očí; má hospodářské a společenské základy. Muži jsou zkrátka a dobře pány světa.“ (Beauvoir 1966: 143-144)

Dospívající dívku její okolí nepodporuje a nepovzbuzuje tak jako její bratry (Beauvoir 1966: 148). Matka se staví nepřátelsky k představě osvobození své dcery a víceméně záměrně ji s chutí kritizuje a přetěžuje povinnostmi v domácnosti (Beauvoir 1966: 149). Dle Beauvoir nejsou dívky vedeny k tomu, aby se věnovaly volnočasovým aktivitám. „Nikdo ji nemá k tomu, aby si sama řídila své zábavy a radosti. ... A tak

nedostatek podnikavosti, vypěstovaný výchovou a hlavně přijaté zvyklosti a mravy jim ztěžují každý projev nezávislosti.“ (Beauvoir 1966: 149)

Děvčátko začíná chápat svět a vnímá sebe samu jako ženu. Oblast, do které patří, je ze všech stran omezený, uzavřený a muži ovládaný svět (Beauvoir 2000: 21).

Rozdíly mezi mužským a ženských světem se stávají pro dívku ještě důležitější v období dospívání. „Zatímco dospívající hoch spěje k dospělosti aktivně, dívka pouze čeká, až se před ní otevře to nové, nepředvídatelné období, jehož osnova už je hotova a k němuž ji čas unáší.“ (Beauvoir 1966: 143)

### 3.6 Genderová socializace a děti

Většina teorií vidí socializaci víceméně jako jednosměrný proces vedoucí od dospělých k dětem. Přestože některé teorie socializace připouští aktivní účast dětí na celém procesu, primárně jsou vnímány jako pasivní příjemci. Dospělí jsou vnímáni jako hotové, socializované bytosti žijící plnohodnotný život, zatímco děti jsou považovány za budoucí generaci dospělých, za nehotové bytosti, které se v procesu socializace na život teprve připravují. Děti jsou samozřejmě pod vlivem dospělých a předávaných kulturních vzorců, ale pokud budeme považovat život dětí za plnohodnotný a budeme brát interakce dětí vážně, můžeme se dozvědět mnohé o vlivu genderových vzorců na nejmladší generace (Thome 2003).

Socializace je celospolečenský proces, na kterém se podílejí všichni jeho členové spolu se svou kulturou, a proto cesta vedoucí k genderové rovnosti není příliš jednoduchá. „Tradiční názory, které se udržovaly po dlouhou dobu, mají pozoruhodnou sílu přetrvávat i bez rozumového opodstatnění, jen díky emocionálnímu, často iracionálnímu přesvědčení ... je třeba připustit stálost pohlaví, avšak stejně je třeba připustit proměnlivost genderu ... Ve skutečnosti měly na sociální roli muže a ženy předsudky větší vliv, než vůbec mohl mít biologický aspekt...“ (Oakley 2000: 20).

Sociální konstruktivismus předpokládá, že společenské a kulturní rozdíly mezi pohlavími jsou způsobené rozdílným působením společnosti na jedince s ohledem na biologické pohlaví, tedy odlišnou socializací. Vychází z předpokladu, že vědění a poznání je sociálním konstruktem, kdy realita vzniká v interakci člověka a společnosti, kde člověk a společnost se vzájemně ovlivňují. Člověk je produktem společnosti a společnost je produktem člověka (Berger, Luckmann 1999).

Dle lingvistky Jany Valdové (2004: 10): „Každá společnost, každá doba si vytváří vlastní obraz ženství a mužství – souhrn očekávání, předsudků a společenských norem ... Ženskou a mužskou roli tudíž vlastně diktuje společnost. Pak přestávají hrát roli biologické faktory a mnohem více se uplatňuje sociální pohlaví – gender. Každé pohlaví ví, co se od něj očekává, a reaguje na požadavky tím, že je buď přijímá, nebo odmítá – pak riskuje podezření ze zženštilosti (jde-li o muže) nebo ztráty ženství (jde-li o ženu).“

Právě risk nařčení ze zženštilosti či ztráty ženství, jak o něm hovoří Valdová, je v nekoedukovaném skautském oddíle malý. Je to dáno situací, která v podstatě nutí chlapce a dívky dělat i činnosti, které by ve standardně stereotypizované koedukované skupině dělalo druhé pohlaví, bez toho aby se vystavovali posměchu okolí, neboť jiná



možnost není. Toto má velký vliv na vnímání sebe sama, jak jej popisují moji informátoři a informatorky. Krátkým příkladem může být výpověď Kateřiny: „*No, tak tam vlastně ani jiná možnost není, když tam ty kluci nejsou, že jo. To si prostě musíme všechno postavit samy a třeba opravit a tak. No, kdyby tam teda nějaký kluk byl, tak by to určitě byl on, kdo by to opravil, a já bych tu šanci nedostala.*“ Na druhé straně situaci v koedukovaném oddíle je velmi odlišná. Takto ji popisuje Tereza: „*Tak většinou vaříme dohromady. Jako že všichni se na tom podílej. Ale kluci pak třeba moc vařit nechtěj, protože říkaj, že když tam sme my holky, tak to přece můžeme udělat my a oni zatím můžou jít štípat dřevo, ne?*“

V teorii utváření genderu psycholožky Sandry Bem (1993) jsou sloučena hlediska teorie sociálního učení a hlediska kognitivně vývojové teorie. Znamená to, že dítě je vystaveno podnětům přicházejícím z genderově polárního okolí, ale také samo aktivně vyhledává vzorce a podílí se na utváření své genderové identity.

Bem na rozdíl od výše zmíněných teorií nevěnuje pozornost jen individuální stránce socializace, ale upozorňuje také na roli, kterou sehrává v genderové socializaci společnost. Pohlaví je pro děti jedním ze základních pořadajících principů především proto, že celá organizace společnosti se odvíjí od dichotomie pohlaví.

### **3.6.1 Vliv (ne)koedukovaného kolektivu na utváření (genderové) identity**

Už zde bylo řečeno, že kolektiv velmi výrazně ovlivňuje v pozdějším věku utváření identity jedince. Na „směr“ tohoto vlivu působí i složení skupiny. Svou roli zde hraje mnoho věcí: věk, náboženství, společenské postavení, rasa a také (možná jde i o roli hlavní) gender. Genderové uspořádání skupiny může zásadně ovlivnit utváření identity.

Přestože jen velmi málo žen i mužů skutečně odpovídá představě ideálního muže či ženy, tyto představy stále přetrvávají. Jsou totiž zakotveny v mnoha institucích, jako je třeba rodina, škola či politický systém. Protože právě instituce hrají tak důležitou roli v potvrzování a vytváření genderových stereotypů, změnou přístupu v jednotlivých institucích by bylo možné dosáhnout změny v přístupu k genderové identitě u jednotlivců, kteří jsou součástí dané instituce, a jejich prostřednictvím i celé společnosti. Na utváření genderové identity v dětství se asi nejvíce kromě rodiny podílí právě škola, případně jiný dětský kolektiv. Proto se zde budu zabývat školním kolektivem a prostřednictvím již prozkoumaných poznatků o školní výchově i výchovou neformální, tj. v mém případě skautingem, o jehož vlivu na vývoj genderové identity v dětství zatím mnoho napsáno nebylo.

V českých školách jsou děti ve většině případů vychovávány koedukovaně – pouze v některých případech jde o výchovu jednopohlavní<sup>22</sup>. Dříve se na koedukovanou či jednopohlavní výchovu pohlíželo pouze jako organizační záležitost. Což už je dnes překonáno.

V současných výzkumech jsou školy zkoumány jako instituce, které mají vliv na vytváření a podporování genderových stereotypů. Jaký vliv tedy má na rozvoj dětské (genderové) identity koedukovaná či jednopohlavní výchova? Na tuto otázku není snadná odpověď, protože obě možnosti mají samozřejmě své klady i zápory.

„Feministky a feministi, kteří podporují stejno-pohlavní vzdělávání, ho často vnímají jako nejlepší prostředek k dosažení stejných výsledků ve vzdělávacím procesu a shledávají ho jako náležitou reakci na vnímané rozdílné styly učení a zrání chlapců a dívek. Domnívají se také, že mladým lidem může poskytnout prostředí prosté rozptýlení a obtěžování, které často představuje přítomnost druhého pohlaví. Konzervativci zatím často podporují jedno-pohlavní vzdělávání jako nejlepší strategii pro udržení (podporu) esenciálních rozdílů mezi chlapci a dívkami. Pro ně by vzdělávání mělo být spojeno se zachováním rozdílných rolí založených na genderu.“ (Campbell, Sanders 2002: 35)

Jednopohlavní vzdělávání tedy může být podporováno na základě různých myšlenkových východisek, ale z různých důvodů, a stejně tak tomu je i v případě výchovy koedukované. „Mnoho autorů a autorek vnímá, že jak jednopohlavní, tak koedukační školy mohou poskytnout možnosti nebo omezení pro výsledky studentů a studentek nebo jejich budoucích příležitostí. Pohlavně segregované vzdělávání může být použito k emancipaci, stejně jako k utlačování. Jako metoda to nezaručuje výsledek. Záměry, chápání lidí a jejich genderu, pedagogické postoje a praktiky jsou rozhodující. Totéž platí pro koedukaci.“ (Darnow, Hubbards 2002: 7). Toto je velmi důležité. Samotný systém nestačí, nezaručuje úspěch. Může mu napomoci, nebo uškodit, ale sám nic nezmůže. Proto je nezbytné, aby si učitelé a učitelky (případně vedoucí, trenéři a trenérky a další lidé, kteří mají vliv na dětskou výchovu) uvědomili, jakou roli hrají a jak moc mohou děti ovlivnit – a to jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu. Zde bych chtěla připomenout důležitost dostatečného vzdělání dospělých.

---

<sup>22</sup> Při charakteristice dětských kolektivů používám dělení koedukované/jednopohlavní a nikoli stejno či jedno-genderové, protože jednopohlavní lépe vystihuje podstatu celo-mužských nebo celo-ženských aktivit. Celo-mužské a celo-ženské kolektivy totiž nejsou nezbytně jedno-genderové.

„Genderová identita (cítit se jako muž, nebo jako žena) je základní dominantou genderové role (žít jako muž, žít jako žena).“ (Oakley 2000: 126)

Na základě společenské dělby na mužský a ženský svět, vytvořením generalizujících charakteristik mužských a ženských vlastností je utvářena i jedincova identita. A v důsledku této dichotomie lze odvodit dvě základní charakteristiky:

1. Charakteristiky spojené s kompetencí – důvěryhodnost, nezávislost, ovládání, kontrola, rozhodování – jsou označovány jako aktivní a připisované mužům.
2. Charakteristiky vyjadřující zaměření na mezilidské vztahy a atmosféru – teplo, pokoj, přizpůsobivost, starost o spokojenost druhých – jsou označovány jako emocionální a připisované ženám (Cviková, Juráňová 2003: 264).

Výše uvedené charakteristiky jsou dětem vpisovány prostřednictvím působení jejich okolí. Tradiční vzory chování, činností „vhodných“ pro muže či ženy jsou dětem předkládány ve všech sférách jejich života, tedy i v edukačním prostředí.

Značná část toho, co se děti ve škole naučí, nemá nic společného se čtením, počítáním či psaním. Děti se totiž učí zejména vhodnému chování, které v sobě skrývá také poselství o genderu (O'Brien 2009: 359). Tento proces je v literatuře nazýván skryté curriculum. Podle Carole Beal je gender jeden z hlavních aspektů ovlivňujících strukturu a fungování školní třídy (Beal 1994: 135). Rozdílné přístupy k chlapcům a dívkám spočívají v odlišném přístupu vyučujících, v různých způsobech shromažďování, v odlišném prostoru pro oblékání, v rozdílném přístupu k „třídní službě“ a v dalších oblastech (Beal 1994: 135-6).

Gender je v organizacích obecně, tedy i ve školách přítomen minimálně v pěti rovinách (Smetáčková 2006, 15-16):

- praktické oddělení úkolů a fyzického prostoru určeného mužům a ženám, nejedná se pouze o oddělené prostory a úkoly, ale v prostředí školy ještě navíc hierarchizované
- konstrukce symbolů a představ, které podporují či vysvětlují praktické genderové oddělení činností a oblastí (organizování besídek ženami, starost o nástěnky z důvodu větší estetické orientovanosti)
- formální i neformální pravidla komunikace, například očekávání gentlemanského chování
- osobní identity členů a členek organizace, která zahrnuje jak jejich genderovou příslušnost, tak i příslušnost k určitému povolání a organizaci. Tyto oblasti musí být vůči sobě vymezeny a vzájemně sladěny.
- obecná logika a principy života v organizaci

Stejný pohled na věc mají i Patricia Campbell a Jo Sanders (2002: 36): „Většina vzdělavatelek a vzdělavatelů má tendenci předpokládat, že chlapci a dívky jsou odlišní, že jsou opravdu „opačná pohlaví“. V tomto dichotomním pohledu vidíme dívky jedním směrem, a chlapce tím druhým – „chlapci jsou soutěživí, dívky jsou spolupracující“. Existuje velká diverzita mezi dívkami a chlapci. Kromě primárních pohlavních charakteristik, jsou rozdíly mezi jednotlivými dívkami a jednotlivými chlapci mnohem, mnohem větší, než mezi dívkami a chlapci. Rozdíly mezi chlapci a mezi dívkami jsou mnohem větší než mezi průměrným chlapcem a průměrnou dívkou.“

Tvrzení Campbell a Sanders potvrzují i výsledky mých rozhovorů. Některé dívky (stejně tak někteří chlapci) dávají přednost aktivitám, které by v tradičním, genderově stereotypním pohledu byly určeny pro pohlaví opačné a tedy pro ně nevhodné. Přesto je tyto aktivity – vaření, stavění, rukodělné práce, střílení z luku apod. – zajímaví a jsou pro ně atraktivní nebo je naopak nesnášejí, jako například uklízení, které se ukázalo jako univerzálně nenáviděná činnost mezi všemi informátorkami a informátory.

Vrstevnické skupiny jsou dalším významným prvkem v genderové socializaci. Genderová socializace není jednostranný proces, při kterém dospělí učí děti, co to znamená být holčičkou či chlapcem. Děti se totiž přizpůsobují informacím od dospělých a aktivně jednájí. Genderovou socializaci je tedy vhodnější vnímat jako kolektivní proces (O'Brien 2009: 359).

Děti se dle výzkumů často separují do jednopohlavních skupin (Hill 1999: 98; Janošová 2008: 122-125; O'Brien 2009: 361).

Je však poměrně složité porovnávat školní prostředí s prostředím skautingu. Už jenom proto, že škola je pro děti povinná, zatímco skauting je možné vnímat jako zájmový kroužek. Děti se tedy mohou rozhodnout, zda do skauta budou chodit či nikoli<sup>23</sup>, zatímco u školy toto rozhodování chybí. Obě instituce mají za cíl vzdělávat – škola nabízí vzdělávání formální a skauting neformální. Organizace těchto prostředí je velmi rozdílná, takže v kolektivech panuje jiná struktura, dynamika i autorita.

---

<sup>23</sup> To, že skauting může být pro některé děti povinný – ve smyslu rodiče rozhodli, že bude dítě chodit do skauta a dítě na tomto rozhodování nemělo žádný podíl – komentuji dále v empirické části, kde se vyjadřuji k motivacím pro vstup do skautského oddílu.

## 4. EMPIRICKÁ ČÁST

### 4.1 Metody výzkumu

Pro empirickou část své diplomové práce jsem zvolila kvalitativní metodu polostrukturovaných rozhovorů se skauty a skautkami z různých skautských oddílů.

Tato metoda mi přišla vhodná hned z několika důvodů. Zaprvé jsem od počátku chtěla dělat kvalitativní výzkum, protože umožňuje problémy zkoumat více do hloubky. Zadruhé jsem chtěla dát dětem příležitost mluvit o jejich vlastních pocitech a názorech, tj. být aktivní součástí vyprávění o jejich vlastní zkušenosti. V průběhu téměř všech rozhovorů se toto ukázalo jako něco pro děti velmi neobvyklého. Ze začátku byli informátoři a informátorky mnohdy překvapeni, že se chci ptát jich a na jejich názory, a nikoli na názory jejich vedoucích. Toto zjištění mě poměrně překvapilo, protože v mém výzkumu nejde o nějaké malé děti<sup>24</sup>, kde bych tuto reakci možná i čekala. Nicméně i ve věkové kategorii mých informátorů a informátorek pro většinu z nich bylo něco neobvyklého, že se někdo zajímá o jejich pohled. Připomíná mi to reakci žen, jak ji popisuje ve své knize Jiným hlasem Carol Gilligan (2001), kde autorka zkoumá, co to znamená mít hlas a čí hlasy jsou slyšet a čí nikoli: „Mít hlas znamená být člověkem.“ Gilligan se ve své knize zabývá hlasy žen, které byly umlčovány, nicméně nelze nevidět jistou paralelu se zkušeností z mého výzkumu. V mém výzkumu jsou však v pozici toho, kdo obvykle nemá hlas, mé informátorky a informátoři. Příkladem může být výpověď Dominika: „*Hm, to je teda fakt divný. Jako mně se lidi normálně neptaj na to, co si myslim.*“ Podobné vyprávění nabízí i Kateřina: „*Tak já teda normálně nedostávám otázky, jak to jako vidim.*“ Nemožnost mít hlas děti popisovaly v souvislosti s autoritami, jako jsou rodiče či učitelé a učitelky. Naopak ve skautském prostředí jsou děti zvyklé vyjadřovat své názory. No, a zatřetí jsem chtěla použít interaktivní metodu, která dovoluje přímou interakci mezi mnou – výzkumnicí – a mými informátorkami a informátory, což by například metoda dotazníkového šetření neumožnila.

Více o struktuře rozhovorů hovořím dále v samostatné kapitole.

---

<sup>24</sup> Mým informátorům a informátorkám bylo v době výzkumu mezi 10 a 15 lety.

## 4.2 Etické rozměry výzkumu

Jak uvádí Reinharz (1992), jsou etické aspekty nedílnou součástí feministického výzkumu.

Feministické výzkumnice (jako např. Carol Gilligan) začaly kritizovat „mužské“ pojetí etiky a snažily se ukázat, kde vidí problém. Feministická kritika tradice „mužské etiky“ spočívala v tom, že některé z jejích předpokladů byly neslučitelné s tím, co začalo být pokládáno za typicky ženskou morální zkušenost či senzibilitu. Problém s „mužskou“ etikou spočívá nejen v tom, že zlehčuje morální koncepci žen a přehlíží záležitosti, jež mají pro ženy zvláštní význam, ale i v tom, že základní chápání morální kompetence je mužské, a proto formuluje a řeší morální otázky metodami, které jsou považovány za typicky mužské. Je však třeba opatrnosti při označování za „ženské“ otázky nebo „ženskou“ oblast. Užití takového jazyka by mohlo implikovat, že zájem žen o tyto otázky je něčím přirozeným nebo nevyhnutelným. Životy mužů a žen jsou neoddělitelně propojené, neexistují žádné „ženské otázky“, které by nebyly zároveň otázkami mužskými (Reinharz 1992).

Etika feministického výzkumu nám pomáhá prakticky si uvědomit způsoby, jimiž člověkem vytvořené hranice (či jejich nedostatek) vedou k marginalizaci, exkluzi a umlčování v našem výzkumném procesu, a potřeby do něj zapojit informátory a informátorky.

Feministický výzkum je velmi specifický, protože zahrnuje velké množství metod a východisek. „Feminismus je perspektiva, nikoli výzkumná metoda. Feministický výzkum zahrnuje osobu výzkumníka/výzkumnice.“ (Reinharz 1992: 240) Feministický výzkum považuje osobní zkušenost výzkumníka/výzkumnice za přínos: „Feminističtí výzkumníci a výzkumnice většinou uznávají, že osobní zkušenosti jsou hodnotným přínosem feministického výzkumu.“ (Reinharz 1992: 258)

Podle Ackerly a True (2010: 25) je etika feministického výzkumu především závazek neustále posuzovat a zpochybňovat představu o tom, co jsou vhodné a spolehlivé způsoby k poznání a pochopení světa – zejména reflektováním rozdílných způsobů.

Ve svém výzkumu jsem se rozhodla použít metodu zkoumání věcí, s nimiž máme osobní zkušenost: „Feministický výzkum používá strategii „začátku z vlastní zkušenosti“ z mnoha důvodů. Definuje naše výzkumné otázky, vede nás ke zdrojům užitečných faktů, získává důvěru ostatních lidí ve výzkumu a umožňuje nám částečně testovat naše závěry.“ (Reinharz 1992: 259) Tento přístup představuje pozitiva i negativa. Být součástí skupiny,

kteřou člověk zkoumá, může vytvářet více problémů než příležitostí. Být „insiderkou“ mi umožnilo klást otázky velmi specifické. Nevýhodou této pozice naopak je očekávání odpovědí. Bylo třeba soustředit se na to, abych ve výzkumu nepřehlédla méně viditelná témata nebo postoje, které s mou vlastní zkušeností nesouzní.

Začínat od vlastní zkušenosti je přístup feministického výzkumu, který se zrodil v reakci na androcentrismus společenských věd. Jak poukazuje Reinharz (1992: 261) „Tento přístup narušuje konvenční očekávání, že výzkumník/výzkumnice má být nestranný/á, objektivní a „hodnotově neutrální“.“ Uznání, že má výzkumník/výzkumnice perspektivu, neznamena, že se vzdá objektivity. Naopak, věří, že může prezentovat podklady objektivně, protože je veden/a otevřenou perspektivou.

O důležitosti lokace pro výzkum a její reflexe hovoří Lorez-Meyer (2005). Sebereflexe je dobrá praxe všech výzkumníků i výzkumnic. Ale feministická výzkumná etika je vybízí především k reflexi lokace (Ackerly, True 2010: 32). Ze strukturního hlediska je lokace vyznačena parametry společenské nerovnosti, jakými jsou gender, rasa, třída, náboženství, sexualita a geopolitická lokace se svými doprovodnými subjektivními pozicemi identifikace a dez-identifikace, materiálními podmínkami, privilegii a pocity, stejně jako pojmovými zdroji..., s jejichž pomocí jsou tyto vztahy reprezentovány a interpretovány. Lorenz-Meyer (2005: 78) tvrdí, že: „Koncept politiky lokace byl od svého zrodu zaměřen na to, aby podpořil reflexi a odpovědnost za to, jak feministky jednají a tvoří znalost v rámci lokací, které zaujímají, reprodukují a transformují.“

Informace získané z mého výzkumu jsou platné pouze pro zkušenost mých informátorů a informátorek. Je možné, že ukazují na trend, který by mohl být v celém hnutí, nicméně k takovým závěrům by bylo třeba mnohem rozsáhlejšího výzkumu (a především kvantitativního), který přesahuje možnosti i záměr této diplomové práce. Získaná data jsou pouze malým vzorkem a mají za úkol poukázat na možnost přistupovat v neformální skautské výchově k dětem genderově senzitivně a pozitivně tak ovlivňovat jejich budoucí vnímání společnosti, zejména pokud by se české skautské hnutí začalo o tuto problematiku aktivně zajímat a zařadilo ji vědomě do svého programu.

Před zahájením výzkumu, ale i během něj jsem se snažila podívat na etické rozměry výzkumu a reflektovat kde, případně v jakých situacích by mohlo docházet k ovlivnění odpovědí při provádění rozhovorů. A pokud hovořím o ovlivnění, nemám na mysli ovlivnění záměrné – manipulaci, nýbrž naopak „drobnosti“, které mohou výzkum/výsledky

výzkumu ovlivnit, zejména pokud nejsou reflektovány. Před prováděním výzkumu jsem se zaměřila na tyto aspekty:

#### **4.2.1 Místo výzkumu**

Místo, kde se budou rozhovory konat. Připadalo mi důležité vybrat místo správné, kde se jak mí informátoři a informátorky, tak já, budeme cítit dobře. Zároveň muselo jít o místo tiché, aby rozhovor mohl být nahráván a poté snadno přepsán. Ze začátku jsem si nebyla úplně jistá, které místo by bylo nejvhodnější. V úvahu připadala tato místa: klubovna, domov dětí, můj byt či nějaké neutrální místo, např. kavárna.

Nakonec rozhovory proběhly ve všech případech v klubovně, kde se skauti a skautky v týdnu scházeli ke svým pravidelným schůzkám. Rozhovory se konaly po předchozí domluvě s vedoucími v čase schůzky, případně před/po schůzce. Toto bylo velmi jednoduché a praktické řešení, které se mi velmi osvědčilo. Klubovna je v podstatě také typ neutrálního prostředí v tom smyslu, že tam nikdo ze zainteresovaných lidí nežije, ale zároveň je to místo klidné, příjemné a pro informátory a informátorky známé. Děti se tak nacházely v prostředí, které dobře znají a kde se cítí bezpečně, a pro rozhovory si nemusely najít speciální čas – tj. přijít např. v jiný den, než jsou schůzky.

#### **4.2.2 Přítomnost/nepřítomnost vedoucích**

Jelikož jsem chtěla znát opravdový názor dětí, bylo z mého pohledu nevhodné, aby jejich vedoucí byli přítomni rozhovorům. Protože pak by děti mohly cítit, že musejí odpovídat tak, jak si myslí, že by je vedoucí chtěli slyšet. Nicméně vedoucí se vždy nacházeli ve vedlejší místnosti, v případě kdyby děti měly pocit, že je potřebují. Nepřítomnost vedoucích však sama o sobě nezaručila, že děti nebudou jejich působením ovlivněné. Občas se mě ptaly, zda opravdu neřeknu nikomu z vedoucích, co jsme si tady povídali a teprve pak řekly něco, co by jinak v přítomnosti vedoucích pravděpodobně neřekly. Často šlo v těchto případech o kritické poznámky o programové náplni, případně o konkrétních členkách a členech oddílového vedení. V některých případech můžeme vidět evidentní vliv dospělých nebo formulací skautských příruček. Konkrétním příkladem je výpověď Karolíny, která ve své odpovědi používá slovník, kterým děti obvykle nemluví: „*Baví mě všestranný rozvoj, že to není zaměřený jednostranně a že ten oddíl mě do ničeho netlačí.*“

#### **4.2.3 Anonymita dat**

Kromě toho, že vedoucí se sami neúčastnili rozhovorů, bylo pro mě důležité (i v případě dětí) ujistit informátorky a informátory o anonymitě poskytovaných dat. V jednom případě



se mě dokonce jeden informátor konkrétně zeptal, zda to, co si tady řekneme, nebudu pak dál vyprávět jeho vedoucím. Dohoda zněla, že ve svém výzkumu budu uvádět pouze pravá křestní jména informátorů a informátorek. Stejně tak jsem souhlasila, že nebudu uvádět konkrétní názvy oddílů, ve kterých byl výzkum prováděn, neboť by toto následně umožnilo velmi snadnou identifikaci mých informátorů a informátorek.

#### **4.2.4 Možnost mluvit otevřeně**

Tento aspekt výzkumu považuji za zásadní, a proto jsem se snažila různými prostředky podpořit prostředí, kde by se děti cítily uvolněně a mluvily otevřeně. Je samozřejmě nemožné ověřit, zda to, co mi v rozhovorech informátoři a informátorky řekli, jsou jejich názory, nebo zda opakují, co jim bylo řečeno doma nebo jejich vedoucími. Nicméně oni své vyprávění prezentují jako svoji zkušenost, která odpovídá místu a času konání rozhovoru. Jde tedy o jejich subjektivní vnímání situace a jako takové také jejich vyprávění беру.

Přece však se jisté míry ovlivnění asi vyvarovat nelze. Již jsem výše uvedla příklad Karolíny, která zcela evidentně použila ve své odpovědi termín převzatý od dospělých. Přesto ho však použila sama od sebe a já tedy její výpověď беру jako vyjádření, které prezentovala jako svoji zkušenost; nijak jsem v probíhajícím rozhovoru tedy nezpochybňovala použití takového termínu.

Kromě výše uvedeného ovlivnění vedoucími by mohlo také docházet k ovlivnění informátorů a informátorek mnou, tj. výzkumnicí. K tomuto mohlo docházet zejména v případech, kdy jsem musela dětem více vysvětlit otázku, které nerozuměly.

#### **4.2.5 Já dospělá – oni děti**

Věkový rozdíl mezi mnou a dětmi by mohl představovat další bariéru při vedení rozhovoru. Nicméně samo skautské prostředí nabízí jednoduché řešení. Vztahy mezi dospělými a dětmi jsou ve skautském hnutí velmi neformální (a to i mezi dospělými a dětmi, kteří se navzájem neznají a potkali se poprvé). Tak například všichni si navzájem tykají – což samo o sobě zmírňuje působení mocenského aspektu – děti jsou brány jako rovnocenné a nemusejí vyjadřovat úctu k dospělým vykááním tak, jako například ve škole.

Výše hovořím o nemožnosti dětí mít hlas a vztahuji ho ke konceptu Carol Gilligan (2001). Z výpovědí se zdá, že mí informátoři a informátorky v životě postrádají možnost svobodně rozhodovat o svém čase. Jestliže ve skautském prostředí panuje (měla by panovat) neformální atmosféra umožňující dětem participaci na tvorbě programu a chodu

oddílu celkově, pak by děti měly mít pocit, že jim je nasloucháno. Toto však záleží na přístupu vedoucích, a jak nakládají s mocenským aspektem své autority.

Erich Fromm (2001) popisuje problematiku autorit jako rozdíl mezi tím být autoritou a mít autoritu. V průběhu života se všichni setkáváme s autoritami, ať už to jsou rodiče, učitelé, stát či morální autority v náboženské podobě. Fromm dělí autoritu na racionální a iracionální. Tedy, zda je autorita přirozená a ku prospěchu správného vývoje osobnosti člověka a společnosti, nebo je dána jinými vlivy a její funkce je naopak destruktivního rázu. „Racionální autorita se opírá o kompetenci a pomáhá člověku, který se o ni opírá, v jeho růstu. Iracionální autorita se zakládá na síle a slouží k vykořisťování lidí, kteří jí podléhají.“ (Fromm 2001: 53) Téměř každý z nás uplatňuje autoritu přinejmenším v určitém stadiu života. Ti, kteří vychovávají děti, musí uplatňovat autoritu - ať chtějí nebo ne -, aby své děti chránili před nebezpečím a aby jim dali minimální rady, jak se chovat v různých situacích. V patriarchální společnosti jsou pro většinu mužů předmětem autority také ženy. Většina členů byrokraticky, hierarchicky organizované společnosti, jako je naše, autoritu uplatňuje - kromě těch, kteří se nachází na nejnižším sociálním stupni a jsou pouze předmětem uplatňování autority.

Velkou pomocí během celého výzkumu byl fakt, že jsem sama skautka a mám tedy v jistých ohledech podobnou zkušenost jako mé informátorky a informátoři. Často jsme tak během rozhovorů diskutovali o různých tématech či mých vlastních zkušenostech, o které se informátoři a informátorky zajímali. Což přispělo k větší důvěře. Dobře to popisuje Natálie: „*Je dobře, že jsi taky skautka. To moc líp rozumíš, jak to všechno, je a nemusím všechno složitě vysvětlovat. Jako kdyby přišel někdo úplně cizí, tak si asi tak nepopovídáme.*“ Toto ale mohlo zároveň působit při výzkumu jako handicap. Informátoři a informátorky mohli předpokládat určité sdílené vědění, a tak je možné, že o určitých věcech nemluvili. Tomuto problému jsem se snažila předejít například způsobem, jakým jsem kladla otázky.

### 4.3 Polostrukturované rozhovory

Podle Reinharz (1992) jsou polostrukturované rozhovory důležitým nástrojem feministického výzkumu a metodou kvalitativního výzkumu. Tato metoda totiž umožňuje aktivní zapojení informátorů a informátorek do vytváření dat o vlastním životě. Tato metoda umožňuje přístup k myšlenkám a vzpomínkám informátorů a informátorek za použití jejich vlastních slov. Toto představuje významný aspekt při studiu subjektů, jejichž myšlenky byly ignorovány<sup>25</sup>. Přesto nebo spíše právě proto, že mými informátory a informátorkami jsou děti, chtěla jsem jim dát možnost vyjádřit vlastní názor.

Polostrukturované rozhovory jsem zvolila záměrně. Jsem si vědoma, že rozhovory s otevřenými otázkami umožňují větší participaci informátorů a informátorek. Nicméně vzhledem k tomu, že mými informátorkami a informátory byli děti ve věkovém rozmezí 10 až 15 let, zvolila jsem metodu rozhovorů polostrukturovaných. Tato metoda jim měla usnadnit odpovídání na otázky při zachování poměrně stále velkého prostoru pro vyjádření vlastního názoru, případně zmínit věci, na které jsem se neptala.

#### 4.3.1 Výběr vzorku

Rozhovory jsem realizovala celkem s patnácti informátory a informátorkami – skauty a skautkami ve věku 10-15 let, ze tří pražských skautských oddílů. Oddíly byly rozdílné – jeden oddíl byl ryze chlapecký, druhý byl ryze dívčí a poslední byl koedukovaný.<sup>26</sup>

Koedukované (smíšené) oddíly mohou mít různou strukturu: mohou být nejen pohlavně, ale i věkově smíšené<sup>27</sup>. V případě vybraného oddílu šlo o oddíl pouze pohlavně smíšený, nikoli věkově, tj. všechny děti v oddíle odpovídají skautské věkové kategorii 10-15 let. Koedukované oddíly mohou mít také různé organizační uspořádání. V podstatě existují dva způsoby organizační struktury oddílu, který používá družinový systém<sup>28</sup>:

- 1) družiny jednopohlavní

---

<sup>25</sup> Viz má poznámka o nemožnosti dětí mít vlastní hlas jinde v práci.

<sup>26</sup> Skautský systém počítá jen s dichotomními kategoriemi chlapec/dívka a neposkytuje prostor pro projevy genderových jinakostí.

<sup>27</sup> V oddílech věkově smíšených pak jsou děti ze všech skautských věkových kategorií – vlčata/světlušky, skauti/skautky, roveři/rangers. Takové oddíly jsou často běžné v menších městech či vesnicích, kde nedostatek dětí neumožňuje sestavení samostatného oddílu pro všechny věkové kategorie.

<sup>28</sup> Družinový systém je jedním ze základních výchovných nástrojů ve skautingu po celém světě. Některé oddíly však z různých důvodů od používání družinového systému ustupují. Může jít např. o malý počet dětí v oddíle, který neumožňuje vytvoření takového systému. Ve svém výzkumu jsem pracovala pouze s oddíly, které družinový systém používají. K organizaci skautského oddílu a družiny viz Novák a kol. 1997.

## 2) družiny smíšené

Vybraný koedukovaný oddíl je případem druhého způsobu vnitřní organizace, tj. družiny jsou smíšené.

Původním záměrem bylo uskutečnit rozhovory celkem se šestnácti informátory a informátorkami – čtyři z každého oddílu, přičemž v případě koedukovaného oddílu by šlo o čtyři dívky a čtyři chlapce. Z tohoto záměru jsem musela v průběhu výzkumu ustoupit, protože ve vybraném koedukovaném oddílu byly pouze tři dívky. Proto jsem se i v ostatních oddílech rozhodla udělat pouze tři rozhovory místo původně plánovaných čtyř.

O spolupráci jsem požádala své známé – vůdce i vůdkyně – a oni mi poskytli prostor pro rozhovory s dětmi ze svých oddílů. Požádala jsem vedoucí, aby vybrali děti, které se na výzkumu chtějí podílet. Vedoucí děti ve svém oddíle velmi dobře znají a mohou tak pomoci vybrat děti, které se nestydí a poskytování rozhovoru pro ně nebude nepříjemné. Tento přístup má ovšem i svá rizika. Vedoucí samozřejmě věděli, čeho se můj výzkum týká a proč chci s dětmi vést rozhovory. To mohlo ovlivnit jejich výběr dětí tak, že volili děti, o kterých si myslí, že například popíší svůj oddíl v „dobrém“ světle. Nemohla jsem tedy ovlivnit, zda děti nebyly vybrány účelově. Všichni a všechny vedoucí byli při úvodních jednáních o rozvorech velice ochotní a snažili se mi vyjít maximálně vstříc. Přesto však tento postup může vyvolat otázky a pravděpodobně se alespoň v některých případech odrazil na tom, s kým jsem mohla mluvit a s kým ne.

S vybranými dětmi jsem si nejdříve povídala o samotném rozhovoru, jak bude probíhat a čeho se týká, a ujistila jsem se, že rozumějí tomu, co se bude dít, a že mi chtějí rozhovor poskytnout. V některých případech bylo nutné podrobněji, respektive jinými slovy vysvětlit, čeho se vlastně výzkum týká, případně zodpovědět otázky. To se týkalo zejména dětí mladších – ve věkovém rozmezí 10-12 let, které nerozuměly některým používaným termínům. Příkladem by mohl být třeba termín „koedukovaný“, který nedělal problém starším dětem, nicméně pro mladší děti jsem musela použít slovní spojení „kluci a holky dohromady“.

### 4.3.2 Charakteristika jednotlivých oddílů

Všichni moji informátoři a informátorky jsou registrováni v pražských skautských oddílech. To však ještě neznamená, že z Prahy pocházejí.<sup>29</sup> To, že jsou všechny oddíly z Prahy, jistě ovlivňuje výsledky mého výzkumu. Skauting ve městě je trochu jiný, než skauting na vesnici.

Rozdíly jsou zejména ve zkušenostech z každodenního života a v přístupu ke zdrojům. Městské oddíly se většinou scházejí v budově, kde mají pronajatou klubovnu. Nevlastní tedy žádný pozemek a jejich bezprostřední přístup k přírodě je omezen na městské parky. Program jejich každodenních schůzek se tedy většinou odehrává uvnitř klubovny nebo v ulicích města, zatímco na vesnici oddíly často vlastní (mají pronajatou) budovu, která má pozemek nebo aspoň zahradu. Příroda je pro ně mnohem blíže a pobyt v ní také tvoří samozřejmou součást každotýdenního programu. Oddíly z vesnic a menších měst samozřejmě také jezdí na výpravy a náplň výprav je pak velmi podobná v obou typech oddílů. Pro městské oddíly je však výprava do přírody něčím speciálním, protože městské děti jsou od přírody mnohem více vzdáleny.

Dívčí oddíl mých informátorek je složen z dvanácti dětí a pěti vedoucích. Děti jsou rozděleny do dvou družin po šesti lidech. Celý oddíl se schází jednou za 14 dní. V týdnu, kdy se neschází celý oddíl, se scházejí družiny samostatně (tj. děti samy pod vedením rádkyň<sup>30</sup>) a připravují si pro sebe vlastní program. Oddíl jezdí přibližně jednou na tři týdny na výpravy. V létě stráví tři týdny na letním táboře, v zimě pak jeden týden na táboře zimním. V průběhu roku se oddíl účastní zhruba 4-5 akcí společně se spřáteleným chlapeckým oddílem (oddíl ze stejného skautského střediska).

---

<sup>29</sup> Z vlastní praktické zkušenosti vím, že v pražských skautských oddílech jsou často registrovány i děti z vesnic v blízkém (i ne tak blízkém) pražském okolí. Často jde o děti původně z Prahy, které se s rodiči přestěhovaly do nějaké vesnice poblíž Prahy, ale nadále chtěly zůstat v původním skautském oddíle.

<sup>30</sup> Rádkyně je vedoucí družiny. Vedoucí-chlapec se pak jmenuje rádce. Jde o skautku či skauta, kteří jsou v oddíle již delší dobu, mají poměrně dost zkušeností ze skautského života a obvykle bývají o něco málo (1 rok) starší než zbytek družiny. Průběh rozhodnutí o tom, kdo se stává rádcem či rádkyní, se v různých oddílech liší. Buďto jsou jmenováni vedoucími – na základě zkušeností – nebo si družina sama zvolí rádce či rádkyni ze svého středu. Obě varianty mají svá pro a proti. Ze zkušenosti vím, že většina oddílů má rádce a rádkyně „dosazené“ ze strany vedoucích. Často je toto řešení zvoleno z praktických důvodů, protože rádcí a rádkyně tradičně získávají poměrně velkou zodpovědnost za celou družinu a její činnost a proto si vedoucí chtějí být jistí, že dané dítě takovou zodpovědnost může přijmout. Takový úkol jistě není pro každého. Ovšem znám i oddíly, které volí druhý způsob volby rádců a rádkyň.

Rádce/rádkyně musí být vůdce party. Volba rádce/rádkyně vedoucími může mít za následek, že sice zvolí to nejschopnější dítě, ale družina je nepřijme. Rádce musí mít přirozenou autoritu u členů družiny. Více o družinovém systému viz Kupka 2005.

Chlapecký oddíl je složen z dvanácti dětí a dvou vedoucích. Děti jsou rozděleny do dvou družin po šesti lidech. Celý oddíl se schází jen výjimečně – maximálně jednou za měsíc, spíše jednou za dva měsíce. Každý týden se scházejí samostatně družiny, kde si děti samy (pod vedením rádců<sup>31</sup>) připravují program. Na tyto schůzky poměrně často docházejí také vedoucí (minimálně na část), aby se ujistili, že program probíhá dle plánu<sup>32</sup>. Celý oddíl jezdí každých 14 dní na výpravu. V létě se pak děti účastní měsíčního letního tábora. Během roku se oddíl účastní zhruba 3-4 akcí společně se spřáteleným dívčím oddílem (ze stejného střediska).

Smíšený oddíl je složen z patnácti dětí a pěti dospělých. Z celkového počtu dětí jsou tři dívky, ve vedení jsou pak tři muži a dvě ženy. Děti jsou rozděleny do tří družin. Dvě z dívek jsou spolu v jedné družině, jedna z dívek je v jiné družině sama a jedna družina je tedy zcela bez dívek. Celý oddíl se schází jednou za 14 dní. Každý týden se scházejí samostatně družiny, kde si děti samy připravují program. Vedoucí jsou na družinových schůzkách přítomni výjimečně. Celý oddíl jezdí každé 3 týdny, případně jednou v měsíci na výpravu. V létě se pak děti účastní čtrnáctidenního letního tábora. Během roku se oddíl účastní zhruba 3-4 akcí společně s dalšími oddíly ze střediska (oddíly chlapecké i dívčí).

Smíšený oddíl s takovým poměrem dívek a chlapců je poměrně nevyvážený. Je pravděpodobné, že náplň programu bude tímto faktem ovlivněna. Nicméně kladu-li si jako jednu z otázek výzkumu, je-li pro rozvoj genderové identity a genderově senzitivní výchovy ve věku raného dospívání jednopohlavní kolektiv prospěšný (či v kterých ohledech je prospěšný), pak poměr dívek a chlapců v koedukovaném oddíle tak zásadní není, neboť i přítomnost jedné osoby opačného pohlaví by podmínku jednopohlavnosti narušila.

### **4.3.3 Průběh rozhovorů**

Rozhovory probíhaly v několika týdnech během jara a podzimu 2009 a byly vedeny s dětmi samotnými bez přítomnosti dospělých vedoucích. Jak už bylo výše řečeno, uskutečnily se všechny rozhovory v oddílové klubovně – tedy prostředí, které děti dobře znají, většinou před oddílovou schůzkou nebo po ní. Pouze s jednou dívkou jsem se sešla

---

<sup>31</sup> Chlapecký oddíl má jen rádce.

<sup>32</sup> Rádci s družinou pracují podle plánu, který si předem připravili v kooperaci s vedoucími. Toto dává rádcům možnost naučit se plánovat a pracovat podle plánů v závislosti na širším oddílovém programu. V tomto přístupu však velmi záleží na přístupu vedoucích a jejich uplatňování autoritativního dohledu na běh oddílu.

na speciálně domluvené schůzce v jiný den (kdy nejsou schůzky). Bylo to z důvodu její nepřítomnosti na oddílových schůzkách, nicméně informátorka měla o účast ve výzkumu mimořádný zájem a sama navrhla, že se ráda setká v jiný den. Místo rozhovoru však zůstalo stejné, tedy klubovna.

V dívčím oddíle jsem uskutečnila celkem 3 rozhovory s Petrou,<sup>33</sup> Karolínou a Natálií. Informátory v chlapeckém oddíle byli Dominik, Daniel a Pavel. V koedukovaném oddíle byli mými informátory a informátorkami Tereza, Karel, Marek, Matouš, Kateřina a Pavlína. Věkové rozmezí informátorů a informátorek je 10-15 let<sup>34</sup>. Rozhovory trvaly mezi patnácti a třiceti pěti minutami.

Během rozhovorů, které jsem zaznamenávala na nahrávací zařízení, jsem si všímala i neverbální komunikace a chování informátorů a informátorek, které popisuji dále. Tato pozorování jsem si následně (po skončení rozhovoru) zaznamenávala do svého poznámkového bloku, stejně jako další postřehy a dojmy z provedených rozhovorů.

S některými informátory a informátorkami jsem se znala z různých skautských akcí, s jinými jsem se naopak viděla poprvé. Jak ale děti samy potvrdily, v pozitivním přijetí mi pomohlo to, že jsem sama skautka. Fakt, že jsem sama skautka, představuje pro mě jako výzkumnici rovněž určité riziko. To, že tématu velmi dobře rozumím a jsem na něm emocionálně zaangažovaná<sup>35</sup>, zcela jistě ovlivňuje mou schopnost vidět věci s větším odstupem a možná i schopnost být v některých chvílích kritická. Právě proto, že si však uvědomuji rizika této pozice, snažila jsem se ve své práci těchto rizik vyvarovat. Neustále jsem se snažila o důslednou sebereflexi a dbala jsem na to, abych se vyvarovala návodných otázek tak, jak to popisují Reinharz 1992 a Ackerly, True 2010.

Jak už jsem zmínila v úvodu, v několika případech se stalo, že jsem musela položenou otázku „dovysvětlit“, protože byla pro děti formulována nepochopitelně. Ukázalo se tak, že ne vždy se mi podařilo odhadnout správnou formu kladení srozumitelných otázek. Při formulování otázek jsem samozřejmě měla na zřeteli, že se budu ptát dětí. A to dětí rozdílného věku. Ve věkové hranici skautského věku (10-15 let) dochází k poměrně velkým vývojovým změnám, proto bylo téměř nemožné zadat jednotné otázky tak, aby byly srozumitelné pro celé spektrum informátorů a informátorek.

---

<sup>33</sup> V práci používám změněná jména informátorů a informátorek, abych zachovala jejich anonymitu.

<sup>34</sup> Vzhledem v zachování anonymity informátorů a informátorek jsem se rozhodla uvést pouze věkové rozmezí. Jsem si vědoma, že věk je při výzkumu důležitý činitel nicméně děti by mohly být podle věku identifikovány ve svém oddíle.

<sup>35</sup> Skauting mě provází téměř celý můj život. Vstoupila jsem do oddílu v 6 letech. Je to tedy něco, co mě nesmírně baví a na čem mi záleží. Je pro mě důležité, jaký obraz má hnutí ve společnosti, co může společnosti nabídnout a zda si to společnost uvědomuje.

Z praktických důvodů jsem zvolila cestu kladení stejných otázek všem a případného dalšího vysvětlení v případě, kdy otázky nebudou informátorům či informátorkám jasné.

#### **4.3.4 Struktura rozhovoru**

Celý rozhovor měl vést k tomu, abych se dozvěděla, proč děti chodí do skauta a jaký je případný rozdíl v genderových motivacích. Zajímalo mě také, zda se liší zkušenosti dívek a chlapců a co jim vlastně skautský oddíl nabízí, že do něj stále chodí. V neposlední řadě jsem chtěla zjistit, jak koedukované a jednopohlavní oddíly přispívají k genderově senzitivní výchově. Všem dětem jsem v rozhovoru položila následující otázky:

1. Nejdřív mi řekni, jak se jmenuješ a kolik ti je let?
2. Popiš mi, jak vypadá váš oddíl (jde o popis oddílu, zda je koedukovaný apod.)?
3. Máte v oddíle nějaké tradiční/pravidelně se opakující akce? Jaké?
4. Popiš mi prosím, jak vypadá váš obvyklý táborový den.
5. Které věci tě v oddíle baví nejvíc (konkrétní aktivity)?
6. Co tě naopak vůbec nebaví (konkrétní aktivity)?
7. Proč chodíš do skauta?
8. Jaký je tvůj názor na to, že váš oddíl je/není koedukovaný? Co je/není na tom dobrého?
9. Chtěl/a bys ještě něco zmínit, co se týká skautingu?

Otázky jsem sestavila záměrně jednoduše, aby bylo pro děti jednoduché na ně odpovídat a nezaklely se hned ze začátku náročnosti otázek. Předpokládala jsem, že s dětmi musím komunikovat pro ně srozumitelným jazykem, proto jsem se v rozhovorech snažila vyvarovat používání odborných termínů jako sebe-vnímání, identita apod. Níže uvádím, jak vypadala práce s jednotlivými otázkami během rozhovorů, neboť bylo velmi často nutné pokládat konkrétnější otázky, aby na ně děti byly schopné odpovědět. Domnívám se, že je důležité toto dále reflektovat, neboť to ovlivnilo moji práci s rozhovory. Jasnou formulací otázek jsem se snažila získat strukturou nepříliš odlišná data, která by mi později usnadnila analýzu.

Už během prvního rozhovoru (s Petrou) se ukázalo, že některé otázky jsou pojaty příliš široce a pro informátory a informátorky je těžké na ně odpovědět, protože umožňují i velmi širokou škálu možných odpovědí. Zvolila jsem takový typ otázek zcela záměrně, protože jsem chtěla dětem dát možnost vybrat si z té škály svoji cestu a mít možnost



ovlivnit, jakým směrem se rozhovor v rámci dané otázky bude ubírat. Na začátku jsem na tuto možnost samozřejmě připravena nebyla. Například otázku „Popiš mi svůj oddíl“ jsem považovala za jednoduchou. Předpokládala jsem, že bude pro informátory a informátorky jednoduché popsat, jak vypadá jejich oddíl, protože je to pro ně známé prostředí. Hned v prvním rozhovoru s Petrou se ale ukázalo, že to děti takto vnímat nemusí. Když se Petra zeptala, co tím jako myslím, cítila jsem se její reakcí mírně zaskočená. Na to jsem opáčila: „*Zkus mi říct, jak bys popsala svůj oddíl kamarádce ze třídy.*“ To už bylo pro Petru pochopitelnější a začala trochu vyprávět, ale samozřejmě nezahrnula do odpovědi všechny údaje, které jsem pro svůj výzkum potřebovala (např. počet vedoucích), a na tyto věci jsem se postupně doptala. To se stávalo i v jiných otázkách a samozřejmě i u ostatních informátorů a informátorek. Míra nutnosti klást doplňující otázky a „dovysvětlovat“ se lišila v závislosti na znalostech dětí, jejich vyjadřovacích schopnostech nebo míře otevřenosti. Přesto jsem musela k této strategii přistoupit ve všech vedených rozhovorech, a to je důvod, proč se tomuto tématu věnuji dále ve své práci.

## 4.4 Analýza rozhovorů

Jak již bylo řečeno, všechny rozhovory jsem nahrávala a pak doslovně přepisovala, se souhlasem svých informátorů a informátorek. Po přepsání jsem všechny rozhovory kódovala. V rozhovorech jsem se zaměřila na analýzu témat, která jsem si stanovila už na začátku výzkumu – motivace pro chození do skautského oddílu, specifické „dívčí“ či „chlapecké“ aktivity<sup>36</sup> uvnitř oddílu. To mi umožnilo sledovat kontinuitu mezi jednotlivými rozhovory, ale zároveň poskytovalo prostor pro vyjádření případných dalších (pro informátory a informátorky) podstatných témat. Během rozhovorů se v odpovědích informátorů a informátorek objevilo několik zajímavých okruhů, která mi posloužila jako **kódy** a jimž se více věnuji níže v následujících kapitolách. Jde o tyto okruhy:

- umět poradit si v životě (empowerment)
- hledání pocitu svobody – cítím se uvolněněji mezi kluky/ holkami
- zpochybňování některých genderových stereotypů
- stereotypizace a hierarchizace genderových rolí – „dívčí činnosti jsou nudné“

### 4.4.1 Motivace pro vstup/chození do skautského oddílu aneb budeš dělat, co ti řekneme

Tomuto tématu jsem se chtěla věnovat od samého začátku, zajímalo mě především, zda se motivace liší mezi dívkami a chlapci, a také, zda jsou rozdíly mezi jednotlivými oddíly.

Během rozhovorů se však ukázalo, že pro děti není až tak jednoduché důvody, proč chodí do oddílu, formulovat. Ve třech případech mi dokonce řekly, že o tom musí trochu přemýšlet, protože je vlastně nikdy nenapadlo to řešit. V některých odpovědích se samozřejmě mísí několik důvodů.

Většina informátorů a informátorek, se kterými jsem dělala rozhovory, vstoupila do skautského oddílu ve velmi mladém věku, kdy většina dětí nemá možnost si sama vybrat, co vlastně chtějí dělat, proto otázka byla pro informátory a informátorky náročná a často vyvolala usilovné přemýšlení. Na konci své odpovědi tak většinou spíše vysvětlovali, proč v oddíle setrvávají. Otázka týkající se motivace ke vstupu do skautského oddílu by se v podstatě týkala spíš motivací rodičů, ale já jsem se zaměřovala pouze na zkušenosti dětí.

---

<sup>36</sup> Sledovala jsem, zda jsou některé aktivity zmíněné v rozhovorech typické pro chlapce či pro dívky, tj. jak o nich mluví sami informátoři a informátorky.

#### 4.4.1.1 Rodina

Nejčastější odpovědí bylo, že je do oddílu přivedl někdo z rodiny, a to jak u dívek, tak u chlapců. Zajímavým jevem byl také fakt, že když už děti zmínily, že je do oddílu přivedl někdo z rodiny, stalo se tak v mladém věku, cca 8 či 9 let, a že v podstatě v oddíle stále setrvávají. Koneckonců i má zkušenost je stejná – do skautského oddílu mě hned po poslední obnově Junáka ve věku šesti let přivedla má babička, která sama byla skautkou po 2. světové válce, kdy byl skauting v naší zemi nakrátko povolen.

Následující ukázky z rozhovorů ukazují, jakým způsobem děti formulují své motivace.

*„K oddílu mě přivedli v podstatě známí spolu s rodičema poměrně v útlém věku asi sedmi let.“ (Karolína)*

*„Vlastně od dětství. Táta byl vlastně skaut a strejda byl skaut, takže mě taky dali do skauta. Od dětství jsem četla knížky od Foglara a to mě bavilo, taky jsem chtěla zažívat ty dobrodružství.“ (Natálie)*

*„Tak mě k tomu přived děda. Potom vlastně sem chodil brácha, ten už je teď dospělej a ještě máma s tetou a teď sem chodím já, no. Prostě to tak nějak bylo jasný, že když to máme v rodině, tak já se taky přidám a moc jsem si teda vybírat nemoh. ... Ale jako zase mě to baví to.“ (Daniel)*

*„No tak já jsem se dostala do oddílu přes máho bratra, tak jsem to vyzkoušela a docela dost mě to bavilo.“ (Tereza)*

Vliv někoho z rodiny na vstup do skautského hnutí je tedy motivací jak pro dívky, tak pro chlapce.

Téma nemožnosti se samostatně rozhodovat se velmi rychle stalo součástí rozhovorů, a to i přesto, že jsem se o něj na počátku nezajímala. Většina mých informátorů a informátorek vstoupila do skautského oddílu ve velmi mladém věku. Je zřejmé, že rozhodnutí za ně udělali rodiče – a někteří informátoři a informátorky toto sami zmiňují. Zejména Daniel se specificky vyjadřuje k nemožnosti si vybírat, protože je to rodinná tradice, a proto bude muset následovat svého dědu. Rodina tak v Danielově případě uplatňuje svou autoritu ve výběru trávení volného času.

Výše uvedené výpovědi informátorů a informátorek, které se v podstatě (pouze jinými slovy) opakovaly ve všech rozhovorech, ukazují, jak malý vliv děti mají na to, jakým způsobem tráví svůj volný čas – nehledě na pohlaví. Ovlivnění výběru trávení volného času rodiči v mladém věku (vstup do oddílu) se týká stejně chlapců i dívek. Na rodičovský mocenský aspekt poukazuje i Oakley (2000: 136): „Ze studií, které dávají genderovou identitu dítěte do souvislosti s mnoha různými faktory, je zřejmé, že její vývoj silně ovlivňuje relativní moc rodičů, způsob, jak se každý z nich o dítě stará, a metody vynucování disciplíny“. Zajímavé je ale sledovat, proč v oddíle vlastně zůstávají i v pozdějším věku, kdy už je pravděpodobné, že mohou samy alespoň z části ovlivňovat, jak budou trávit svůj volný čas.

#### 4.4.1.2 Zábava

Zábava je pak druhým velmi častým motivem (zejména) pro setrvání ve skautském oddíle. Informátoři a informátorky často zmiňovali důležitost faktu, že je věci, které v oddíle dělají, baví a jsou pro ně zajímavé či atraktivní. To, zda je oddíl zábavný, závisí pro informátory a informátorky na aktivitách, ale také na lidech, kteří v oddíle jsou a jaký má oddíl atmosféru. Tyto dva důvody mohou být společnou příčinou, proč děti do oddílu chodí, ale nemusí jít nutně o obojí, jak ukazuje výpověď Natálie: „*Tady nemusí člověk mít kamarády, se kterými je na doživotí, ale je to dobrý a zábavný.*“ Natálie byla v podstatě jediná, kdo řekl, že důležitá je zábava, ale lidi až tak moc ne. Jedním z vysvětlení, proč tomu tak je pouze u Natálie, může být její rozdílný věk. Zatímco pro ni je dostatečné, že je dobrý program, pro některé ostatní děti jsou stejně důležití lidé, což můžeme vidět na výpovědi Petry:

*„Ted'ko mě tam táhnou asi nejvíc ty lidi. Nemůžu říct, že ted'ka v patnácti se těším na tábor, protože se budu honit po lese za papírkama. Ale hrozně mě bavěj ty lidi, a že můžu se s nima setkávat a dělat třeba nějaký nevšední aktivity než jenom chodit po městě po obchodech a po kavárnách.“*

Nebo Pavla: „*Já sem chodím kvůli přátelům nebo kvůli těm zajímavějším věcem, jako je třeba to lezení. Vlastně je tady dobrý, že můžu dělat všechny ty dobrodružný věci spolu s kámošema.*“

Stejnou zkušenost popisuje i Dominik: „*Protože tu je zábava a mám tu dobrý kamarády. A taky se dostanu tam, kam bych se jinak nedostal. Jako třeba se školou chodíme taky na zajímavý výlety, ale to není stejný. Tady ta nálada je prostě nějaká jiná.*“

Případně Kateřina: „*No, tak sem chodím asi nejvíc kvůli kamarádům. Mám tady kamarády a kamarádky a ve škole se s náma kluci moc nebaví.*“

Odpovědi ukazují, jak je vrstevnická skupina pro děti ve věku mezi 10 a 15 lety důležitá a že se tato důležitost v dospívání vyvíjí – zatímco pro Natálii vrstevnická skupina až tak důležitá není, pro Petru či Petra pak skautská vrstevnická skupina hraje roli mnohem podstatnější. O změně důležitosti prostředí, které ovlivňuje socializaci v adolescentním věku, píše Čáp a Mareš (2001) ve své knize Psychologie pro učitele. Poukazují na fakt, že socializace probíhá celý život, a to zejména ve společenských skupinách a institucích. Proto se rozdílná prostředí jako je škola či skautský oddíl podílejí na rozvoji dětí a z hlediska genderově senzitivní výchovy je důležité, jaké modely chování adolescentům tato prostředí nabízejí.

První tři odpovědi jsou z oddílů jednopohlavních a poslední z oddílu koedukovaného. Zatímco v prvních třech odpovědích informátoři a informátorky hovoří o zábavě, kterou představují aktivity uvnitř oddílu a lidé, se kterými je sdílejí – bez specifikace genderu<sup>37</sup>, Kateřina komentuje rozdíl ve vztazích mezi dívkami a chlapci ve škole a v oddíle. Z její výpovědi je patrné, že v koedukovaném oddíle může kamarádit jak s dívkami, tak s chlapci, což není případ školního prostředí. Kateřinina výpověď ilustruje rozdílnost genderové interakce v rozdílných prostředích. Zatímco ve skautském oddíle má kamarádky i kamarády, ve škole pak má zejména kamarádky, neboť ve školním prostředí se chlapci s dívkami moc nebaví.

O možnosti dozvědět se o působení genderových vzorců na děti v různých prostředích hovoří Thome (2003). Poukazuje zejména na to, že interakce dětí by měly být brány vážně, protože jejich život je plnohodnotný.

#### **4.4.1.3 Hodnoty, snaha něco se naučit – umět poradit si v životě (empowerment)**

Jestliže předchozí dvě témata jsem v odpovědích poměrně očekávala, pak téma hodnot a důležitosti skautingu pro život (respektive budoucího přínosu znalostí a dovedností, které

---

<sup>37</sup> Přestože informátoři a informátorky používají generické maskulinum.

se člověk ve skautingu naučí/získá) mě opravdu překvapilo. Jde sice o hlavní výchovný smysl Junáka, nicméně jsem příliš nepředpokládala, že toto budou reflektovat i moji informátoři a informátorky. Přesto je třeba říct, že toto téma se vždy vyskytuje v kombinaci s tématy dalšími. Poměrně dobře toto ukazuje výpověď Karolíny:

*„A myslím, že za tu dobu osm nebo devět let jsem si tady našla skupinu lidí, s kterou si rozumím a která uznává podobné hodnoty jako já, nebo mě to aspoň naučili.“* či Terezy: *„Chodím sem taky kvůli hrám a taky že se třeba dozvíme nějaký zajímavý věci, který nevíme, a třeba i nějaká pomoc kdyby sem se třeba i ztratila, že se naučím, jak se dostat zase zpátky. Prostě věci, který můžu pak využít v normálním životě nebo v přírodě, když někam jdeme. Taky ty hodnoty, co nějak máme. Všichni spolu tak dobře vycházíme a je to pak mnohem lepší a hezčí než jinde.“*

Rovněž Karel zmiňuje důležitost učení: *„Baví mě, že se toho víc dozvíme o přírodě a že se toho hodně naučíme. Jako praktický i věci, třeba lézt nebo používat GPS. Taky jsme tak nějak všichni na stejný vlně, jako že třeba uznáváme stejný věci.“*

Téma umění poradit si v životě se více vyskytovalo v odpovědích dívek než chlapců. Pro dívky totiž představuje činnost ve skautském oddíle empowerment (viz dále v části Kódy).

Jednou ze součástí socializace je i přenos společenských hodnot a norem. Výše uvedené výpovědi ilustrují, že se tak děje v případě chlapců a dívek. Křížková a Pavlica (2004: 62) hovoří o celoživotním osvojování si hodnot, norem a způsobů nebo vzorců jednání v různých situacích i kontextech. Kromě rodiny se tato část socializace odehrává také ve školním prostředí a v prostředí volno-časových aktivit a hraje důležitou roli v odpoutávání se od rodiny (Smolík 2010). Hodnoty jsou vždy předávány jednotlivci či skupinami v sociálním kontextu (O'Brien 2009: 39). V adolescentním věku, kdy je vrstevnická skupina pro vytváření identity důležitá, je tedy „hodnotové nastavení“ skupiny zásadní. Sdílení těchto hodnot ve skupině je pro její členy a členky podstatné a vytváří dobrou atmosféru. Tento faktor pak také vede většinu mých informátorů a informátorek k důležitému pocitu zábavy při trávení volného času, jak je uvedeno výše.

#### 4.4.2 Co je v oddíle zábavné a co není, co vlastně děláme

Během rozhovorů jsem se soustředila na to, které aktivity děti baví a které nikoli, a snažila se vysledovat, zda jsou mezi odpověďmi dětí ze tří zkoumaných oddílů nějaké markantní podobnosti.

##### 4.4.2.1 Zábavné věci ve skautském oddíle

Získat konkrétní odpovědi na otázku: „*Které věci tě v oddíle baví nejvíc (konkrétní aktivity)?*“ nebylo vůbec tak jednoduché, jak jsem si myslela. Pro informátory a informátorky bylo těžké vyjmenovat nějaké konkrétní aktivity. Protože mi šlo o jejich pohled a jejich vnímání, do ničeho jsem je netlačila a nechala je odpovídat podle vlastních pocitů. Přesto, když řekli, že teď nevědí nebo mluvili hodně obecně, požádala jsem je, zda by mi mohli uvést nějaké konkrétní aktivity. Tento problém (neschopnost konkrétně artikulovat své pocity či názory) se objevuje ještě dále (a mnohem markantněji) při otázce: „*Co tě v oddíle naopak nebaví?*“. V obou případech jsem znovu musela klást doplňující otázky a uvádět konkrétní příklady, aby děti byly schopné odpovědět.

Nejvíce se v odpovědích opakovalo pobyt v přírodě, zajímavé aktivity (např. lezení) a netradiční akce. V jednom případě informátorka reflektovala všestrannost skautské výchovy a možnost volby: „*Baví mě všestranný rozvoj, že to není zaměřený jednostranně a že ten oddíl mě do ničeho netlačí.*“ (Karolína). Předchozí věta je ukázkou indoktrinace – přejímání termínů užívaných dospělými – o které hovořím výše. Ve své výpovědi Karolína používá termín „všestranný rozvoj“, který je hojně používán v různých skautských příručkách a také mnoha vedoucími při vysvětlování, proč je skauting tak speciální volnočasovou aktivitou.

Úryvky z jednotlivých výpovědí ilustrují, jak děti popisují, co je v oddíle baví.

*„Baví mě příroda, že se třeba můžu podívat do přírody častěji než bych se k tomu dokopala sama. Poslední dobou mě baví, když jdeme na úplně klasickou výpravu, kde jdeme jenom tak po přírodě a dřív mě to třeba tak moc nebavilo a měla jsem radši nějaký speciálnější akce. Teďko mě vlastně úplně nejvíc baví ty tradiční, kde se jde tou přírodou, občas se zahraje nějaká hra a je to takový uvolněný.“* (Petra).

„Mě baví, když jsou nějaký výpravy, který nejsou úplně obvyklý. Nedávno jsme třeba byly lézt na Srbsko. Baví mě hry. Třeba Hra po Praze. Takový, kde se něco dělá a něco děje, třeba že něco hledáme nebo zjišťujeme. Jako když musíme řešit nějaký záhady nebo problémy, zkrátka umět si poradit. To mě baví, protože si můžu vyzkoušet, co umím a dokážu.“ (Natálie)

„Mě bavěj různý dobrý akce, třeba lezení na stěnu, že se leze. Prostě věci, který bych třeba normálně nedělal.“ (Dominik)

„Různý akční výpravy, kdy je něco v plánu, ne jen jít tak lesem. Když jdeme za nějakým cílem. Třeba když jdeme lézt na stěnu. Na táboře mě baví Mistři.<sup>38</sup>“ (Pavel)

„No, tak já mám asi nejradši luštění těch stezek. No, mě baví třeba i střelení z pušek, to někdy taky děláme. Mě vždycky zajímaly takový věci, co bratra. No, můj bratr to totiž moc dobře umí, ale až v oddíle jsem si to mohla vyzkoušet.“ (Tereza)

„Mě nejvíc bavěj výpravy, tak nějak celkově, chodit do přírody a tak. Taky noční hry jsou dobrý.“ (Marek)

Zajímavé na výše uvedených výpovědích je, že se nijak zásadně neliší odpovědi nejen v rámci jednotlivých oddílů, ale ani mezi chlapci a dívkami. V odpovědích vidíme stejný zájem o přírodu a netradiční akce (lezení). Tyto aktivity byly uvedeny jak chlapci, tak dívkami: chození do přírody, výpravy obecně, hry se zaměřením na řešení problémů, lezení, práce s GPS, rukodělné aktivity a sportovní aktivity.

#### 4.4.2.2 Co mě nebaví

Velmi pozoruhodné byly odpovědi na otázku číslo čtyři: „Co tě naopak vůbec nebaví (konkrétní aktivity)?“. Často se v odpovědích vyskytlo něco, co bych snad mohla nazvat bilancováním. Výše uvedená otázka informátory a informátorky často zaskočila a pro mnoho z nich bylo těžké dát jednoznačnou odpověď, případně odpovědět hned po vyřčení otázky. Po vyslovení této otázky se mi nejčastěji nejdříve dostalo odpovědi ve smyslu: „Tak to teda nevím.“ Ale hned vzápětí bylo vidět, že informátoři a informátorky začali

---

<sup>38</sup> Pavel dále ve svém vyprávění vysvětluje, co jsou Mistři: „Tam se učíme různý věci od vedoucích nebo roverů, který něco uměj a je to zajímavý – třeba kaligrafii nebo počásí.“



o tom, co je v oddíle vlastně nebaví, přemýšlet. Rozhovor pro ně byl v podstatě prostředkem k uvědomění si vlastních pocitů a reflexe jejich zkušenosti. Zajímavé bylo také pozorovat, jak jednotliví informátoři a informátorky reagovali během této otázky na delší pauzu. Jen málokterí (např. Karolína) neměli problém s tím, že na chvíli zavládlo mezi námi ticho, využili totiž pauzy k přemýšlení a formulaci svých myšlenek. Ostatní, pravděpodobně když si uvědomili, že ticho zavládlo už po delší dobu, začali něco říkat, nejčastěji: „*No tak, já teda nevím, nikdy jsem o tom nepřemýšlel/a.*“ Až později začali o otázce přemýšlet.

*„Nebaví mě v souvislosti s naším konkrétním oddílem, když protože máme málo lidí a když na schůzku přijdou tři místo pěti, tak to pak nebaví nikoho, protože nemůžeme nic pořádného dělat. Ale nějaká konkrétní činnost? Asi není nic, co bych vynechala, protože všechno má svůj smysl.“* (ticho) *„No, mě asi baví všechno, jak to je dohromady.“* (Karolína)

*„Já už sem chodím dlouho, takže vlastně jsem už ... takový každý mazání stereotypu je takový. Jako třeba máme málo lidí, takže jsme museli zrušit jednu družinu. Tak to byla pro všechny rána, že prostě najednou družina Pomněnek není a tak. Ale vlastně nemůžu nic říct, co by mě něco nebavilo.“* (ticho) *„To je fakt těžký, tahle otázka. Já nevím, co říct, protože na to se nikdo normálně ani neptá.“*<sup>39</sup> (Petra)

*„Tak to teda teď nevím.“* (ticho) *„Já vážně nevím, nemůžu na nic teď přijít. Asi mě baví všechno.“* (Natálie)

*„Hm, to je těžký. (ticho) Spíš dřív mě nebavilo, že se musel nosit kroj, bylo vedro prostě a v tom kroji se člověk pařil. Teď kon je to už jenom na ty důležitější výpravy, kdy se nosí kroj a normálně se nosí oddílový triko. (ticho) Asi nic jiného konkrétního mě teď nenapadá.“* (Dominik)

---

<sup>39</sup> Petřina odpověď po přepsání možná může být pro nezasvěcené čtenáře a čtenářky nejasná, proto zde uvádím menší vysvětlení oddílové situace. Protože se oddíl potýká s problémem menšího počtu členstva (nyní 12), bylo vedení oddílu nuceno „zrušit“ jednu družinu a její členky rozdělit mezi zbývající dvě družiny. Jak je vysvětleno výše – družiny jsou jedním ze základních výchovných složek skautského hnutí. Nicméně aby výchova v družinách mohla fungovat, musí mít družina určitý počet členů/členek (jako minimum se často uvádí 4-5, ale ideální je 6-8). Zrušení družiny byl pro oddíl velmi zásadní (a jistě nelehký) krok, neboť od jeho založení v roce 1990 v oddíle vždy existovaly družiny 3. Jak je vidět z Petřiny odpovědi, toto rozhodnutí bylo velmi těžké a ovlivnilo celý oddíl.

*„Morseovka, a to je asi všechno. (ticho) Jinak nevim, baví mě všechno ostatní“ (Marek)*

*„Tak vedení obvykle nezajímá, co nás jako nebaví, že jo. Navíc všechno zábavný bejt nemůže. Ale mě tedy nebaví morseovka, uzle a historie. Jako musí se to udělat, ale není to zábavný.“ (Matouš)*

*„Rukodělkyně mě moc neberou a ještě mě moc nebere ta teorie o skautingu, jako historie a tak. Jo a taky morseovka“ (Kateřina)*

To, že pro děti bylo obvykle těžké říct, co je v oddíle nebaví, by mohlo být interpretováno i tak, že mi prostě nechtěly říct, co je nebaví z různých důvodů (např. že to pak řeknu jejich vedoucím). Vzhledem k tomu, že pro většinu bylo opravdu těžké dát jednoznačnou odpověď hned na začátku a o své odpovědi musely přemýšlet, domnívám se, že opravdu odpověď neznaly a teprve ji hledaly (což se ne vždy podařilo), a nikoli, že by upřímnou odpověď tajily nebo se bály mi ji říct.

Poslední tři odpovědi (Kateřina, Matouš, Marek) se shodují v tom, že všechny děti uvedly morseovku. To je velmi pravděpodobně ovlivněno zážitkem, který bezprostředně našemu rozhovoru předcházel. Jeden z vedoucích dětem vysvětloval, co mají dělat (upřesňoval jednu z aktivit, co byla na programu schůzky) a aby si „pojistil“, že děti budou opravdu dělat to, co chce, řekl: *„A kdo to nebude dělat tak, jak jsem řek, půjde dělat morseovku.“* Načež se všechny děti zhrozily a poslušně dělaly, co jim vedoucí vysvětlil. Tento výjev vypovídá o tom, že vedoucí si je vědom fakt, že děti nemají rády morseovku, a proto ji využívá jako hrozbu. To sice reflektuje názor dětí, nicméně jejich pozdější odpovědi byly tímto komentářem zcela jistě ovlivněny. Zajímavá je v tomto kontextu odpověď Matouše, který hovoří o tom, že vedoucí vlastně nezajímá, co děti nebaví. Výše uvedená věta jednoho z vedoucích dokazuje, že vedoucí velmi dobře vědí, co děti nebaví, a naopak tuto znalost mocensky a organizačně využívají.

Odpovědi na tuto otázku také ukazují, jak málo děti obvykle reflektují svoje pocity. Ve výpovědi Petry a Matouše vidíme i reflexi toho, že se na jejich názor obvykle nikdo neptá. Tyto výpovědi mě přivedly k myšlenkám o hlasu a moci – čí hlas je slyšet a kdo o tom rozhoduje, jak o tom ve vztahu ke zkušenosti žen píše Carol Gilligan v knize *Jiným Hlasem* (Gilligan 2001). Přestože Gilligan hovoří pouze o hlasu žen, domnívám se, že se její koncept vztahuje i na moje informátory a informátorky, kteří fakt, že často jejich

názory nejsou slyšeny (případně se na ně nikdo neptá), zmiňují během rozhovorů několikrát. Výše v teoretické části jsem již zmínila, jak informátoři a informátorky reagovali poté, co jsem s nimi mluvila o tom, že bych s nimi ráda vedla rozhovory pro svou diplomovou práci, že mě jejich názor tedy zajímá a je pro mě velmi cenný, protože jejich zkušenosti budou podstatnou součástí mé práce. Překvapení nad tím, že je budu poslouchat a že mě jejich názory a zkušenosti zajímají, se však vyskytuje i u odpovědí na další otázky.

Dominikova odpověď o nelibosti nosit kroj vyvolává otázky o formálnosti/neformálnosti skautského hnutí a tohoto konkrétního oddílu. Skautský kroj je v hnutí chápán jako jeden ze symbolů a jeho nošení bylo dříve velmi striktní. V dnešní době si oddíly mohou samy zvolit, zda budou kroje nosit neustále – tj. při každé činnosti i počasí - nebo třeba jen při slavnostních příležitostech a pro běžné činnosti ho nahradit krojovým trikem. Některé oddíly jsou v otázce nošení kroje stále velmi autoritativní (více k autoritě a jejímu uplatňování viz Fromm 2001). Dominikův oddíl však podle jeho výpovědi patří k oddílům benevolentnějším a vedoucí vyslyšeli přání dětí ohledně četnosti nosit kroj.

#### **4.4.3 Letní tábor a dělba (genderových) rolí**

Jelikož jsem rozhovory prováděla převážně na jaře (tedy deset měsíců po letním táboře), bylo pro informátory a informátorky někdy těžké přesně si vybavit, jak vypadá táborový den a co na táboře dělají.<sup>40</sup>

Při analýze jsem se zaměřila zejména na tyto aspekty: jak je organizován chod tábora (kdo dělá co).

Pro všechny zkoumané oddíly platí, že děti se vždy podílejí na chodu celého tábora – vaření, zásobování, produkce dřeva nebo třeba hlídky. Jak jsou tyto služby rozděleny, se však v jednotlivých oddílech liší. Uvádím čtyři úryvky z rozhovorů – každý z jednoho oddílu (dva z koedukovaného – chlapec a dívka). Popis členů a členek jednotlivých oddílů se poměrně shodoval, proto zde uvádím pouze výběr.

*„A před obědem a před večerí jsou služby, kdy teda podle toho, kdo má jakou službu, může být dřevařská tedy příprava dřeva a vození vody, kuchyňská je příprava jídla a kronika/hlídky tedy zápis z předešlého dne a hlídání tábora v noci. Služby se točí podle*

---

<sup>40</sup> Tábory se konají vždy o letních prázdninách, tj. v červenci nebo srpnu – záleží na konkrétním oddíle.

*rozdělení do skupin. Obvykle mezi 3 družiny. Pravidelně se to střídá, takže si všichni vyzkoušíme a taky zvládneme všechno.“ (Karolína)*

*„Je služba, ta hlídá celou noc a pak dělá snídani. ... Tak třeba loni byly tři služby, což bylo po pěti, po šesti. A má to od po obědě, to se předává, když je všechno v pořádku – umytý nádobí, nasekaný dřevo. A vlastně ta další to má od svačiny až zase do oběda, kdy to předává tý další. Ještě v noci hlídá. Takže služba vaří, seká dřevo a hlídá a ráno budí tábor. A to se střídá mezi všema.“ (Daniel)*

*„Služby si můžeme vybrat. A většinou se to dělá tak, že jeden tam už je hrozně dlouho a druhý třeba nově, aby zažil, jaký to je. A potom máme hlídky, a to se střídáme každý den po družinách. V kuchyni jsou lidi tak dvakrát, minimálně. A všichni se tam vystřídají. No, a dřevo, to jdou buď ty, co mají zrovna volno nebo ty, co jsou v kuchyni. Všichni se prostě střídají, aby dělali všechno, někdy se taky rozdělíme na holky a kluky a my děláme ty těžší věci, na který máme sílu, a holky třeba uklízej nebo vařej, který oni od přírody dobře uměj.“ (Karel)*

*„První dny všichni stavíme. Přijede se na prázdnou louku a všechno se staví. Takže si všichni staví třeba svůj vlastní stan. Pomáhá se těm mladším a méně zkušeným. No, a někdy třeba si to rozdělíme. Jako že kluci staví a my třeba vaříme. To je jednodušší práce, není to tak namáhavý.“ (Pavčina)*

Z výše uvedených úryvků vidíme, že se ve službách v jednotlivých oddílech děti střídají. Na první pohled všichni dělají všechno. Tak tomu alespoň je v oddíle chlapeckém i dívčím. Nicméně v oddíle koedukovaném můžeme vidět, že sice zdánlivě všichni dělají všechno, ale do dělby práce se promítají tradiční genderové role.

Tradiční dělby genderových rolí se obávaly už zakladatelky českého dívčího skautingu, proto prosazovaly výchovu dívek v nekoedukovaných oddílech „Nemohly jsme do skautingu zavádět koedukaci. Jest třeba práce všestranné. K tomu nehodí se oddíly společné chlapcům a dívkám. Záhy by nastala dělba práce a opět by se zanedbávalo cvičení těch schopností, které kulturním vývojem staly se zdánlivě zbytečnými, kupř. pro hochy šití a úprava pokrmů, pro děvče namáhavější ruční práce, jako kácení stromků, řezání a štípaní dříví, sbíjení podsad apod.“ (Milčicová 1922:15) Milčicová byla přesvědčena, že jednopohlavní oddíl dává dívkám příležitost pro bourání genderových

stereotypů, které (jak sama podotýká) byly vytvořeny kulturním vývojem a ve vzájemném vztahu (Gjuričová 1999:77).

Zatímco v jednopohlavních oddílech všichni opravdu dělají všechno (protože jiná možnost není), v oddíle koedukovaném může docházet (a ve zkoumaném případě došlo) k prosazování genderových stereotypů a tradiční dělby práce. Jak výpověď Karla, tak výpověď Pavlína ukazuje, že v koedukovaném kolektivu je genderově stereotypizovaná dělba práce brána jako něco samozřejmého a vlastně pro obě pohlaví prospěšného – dívky dělají práce, které nejsou pro ně tak namáhavé, a tím jim chlapci vlastně prokazují službu. Jistě by koedukovaný oddíl mohl fungovat bez genderově stereotypní dělby práce, nicméně tato situace v oddíle nenastane samovolně a musela by tedy vzejít buď od dětí samotných, nebo od vedoucích. To by však předpokládalo, že vedoucí (případně děti) si jsou vědomi toho, že genderově stereotypní dělba práce je problémem. Protože vedoucí si tuto skutečnost ve většině případů neuvědomují, dochází tak v dětech k posilování tradičních genderových stereotypů. Tuček (1998: 85) poukazuje na to že: „Celý systém dělby rolí mezi pohlavími zřejmě vychází ze stereotypního vzoru výchovy dětí, kdy existují dva rámcově odlišné vzorce – pro chlapce a dívky. ... Tím, jak jsou tyto vzorce při výchově poměrně uniformně dodržovány, se čím dál více prohlubuje propast mezi mužskými a ženskými rolemi.“

Výpověď Karla je mimo jiné krásným příkladem (patrně neuvědomělého) aplikování teorie biologického determinismu, jak jej popisuje (Kimmel 2000: 47). Biologický determinismus v podstatě zastává stanovisko, že „pohlaví určuje gender, že vrozené biologické rozdíly vedou k rozdílnému chování, které vede ke společenskému uspořádání. Podle tohoto vysvětlení jsou společenské nerovnosti zakódovány v naší fyziologické stavbě.“ Dívky tedy „od přírody“ lépe vaří a uklízejí, pouze proto, že jsou dívky. Zatímco chlapci jsou „od přírody“ silní.

#### **4.4.4 Koedukace ve skautu**

Jak už jsem zmínila výše, otázka týkající se koedukace skautských oddílů pro děti byla často nesrozumitelná a musela jsem explicitněji vysvětlit, na co se ptám. Během této části rozhovorů také občas docházelo k tomu, že se informátoři a informátorky ptali na moje zkušenosti. Když jsem na jejich otázky odpověděla, obvykle doplnili svoji reakci. Rozhovory se tak často rozvíjely mnohem více než by tomu bylo bez propojení s mými zkušenostmi. To v sobě samozřejmě nese riziko možnosti ovlivnění informátorů a

informátorek mými zkušenostmi. Při odpovědích na jejich otázky jsem se snažila vyvarovat polemiky a vynášení soudu. Během uvádění vlastních zkušeností jsem vybírala takové, které by byly sugestivní a cíleně tak podporovaly můj výzkumný zájem.

Z výpovědí informátorek dívčího oddílu vyplývá, že ve skautském prostředí dávají přednost nekoedukovanému kolektivu. Jako hlavní důvody uvádějí, že v koedukovaném kolektivu se pohybují neustále, protože ve škole i v jiných kroužcích to tak prostě je. Všechny informatorky si uvědomují a rovněž verbalizují možnosti, které pro ně nekoedukovaný kolektiv přináší – možnost být sama sebou a vyzkoušet si věci, které běžně nemají šanci si vyzkoušet. Přesto se však v jejich odpovědích vyskytují tradiční stereotypy (viz výpověď Petry).

*„No, já podporuju spíš ideu rozdělených oddílů klučičích a holčičích, protože s klukama se normálně můžeme stýkat i během roku na různých akcích, takže to není to třeba tak, že bysme se třeba neznali nebo nevidali. A myslím, že když je to takhle rozdělený, tak máme větší škálu možností, co dělat, a nemusíme se před sebou nějak ostýchat. A myslím, že třeba hlavně v těch menších dětech by to třeba mohl být problém, protože by si to tak neužívaly. Asi bych nechtěla být v oddíle s kluky, přijde mi to takhle lepší. Můžu si tak taky vyzkoušet různé věci, který bych třeba jinak nevyzkoušela, jako třeba štípání dřeva. Někdy je to těžký třeba na táboře, když jsme tam jen holky, ale musíme se prostě o sebe postarat a zvládnout to. Někdy prostě musíme dělat i ty klučičí věci, protože tam žádný kluk není, ale to je právě to dobrý.“ (Karolína)*

*„Mě občas fakt baví, že můžu občas jet na akci, být tam fakt jenom s holkama. Ta společnost je tím hrozně jiná. Že třeba jako můžu říct, že je uvolněnější. Samozřejmě není to úplně přirozený model. Třeba ve třídě je to samozřejmě úplně jinak. Taky je dobrý, že se známe hodně dlouho, jsme jenom holky, takže se můžeme bavit úplně o všem, nemusíme se nijak ostýchat, že by nás slyšeli kluci, o čem se to bavíme. Prostě můžeme být samy sebou. Samozřejmě dřív, třeba před rokem, dvěma jsem si třeba říkala, že bych se klidně spojila s klukama, že by mi to přišlo super, protože jsem byla taková jako odvázaná ze všech akcí, kde jsme třeba byli spojený s klukama. A teďko třeba, jak chodím do roverů, tak mi to přijde, že je to jako hezký, že je to takhle oddělený. Že ty roveři jsou vlastně kluci a holky dohromady, takže to беру jako takovou odměnu, že jsem to vydržela do těch 15 bez kluků, tak teďko si to jako můžu užít s nima. No, ale pak mě zas baví přijít do toho dívčího*

*oddílu a být tam zase jenom s těma holkama, že takhle mi to vlastně úplně vyhovuje. Asi by se lišil program, kdybychom byli s klukama. Ten vedoucí, kterej by připravoval program, by si asi musel pořád říkat – tak teď nemůžu dát schůzku: děláme náramky z korálků, protože kluci by z toho byli zpruzení a na druhou stranu, jako zase udělat nějakou airsoftovou výpravu pro holky, by taky samozřejmě nebylo dobrý. A přitom to jsou věci, který k tomu patří k těm holkám a k těm klukům, a právě proto mi přijde, že si jinde ani nevyzkoušej toho tolik, protože jsou vždycky spojený kluci, holky ve skupinách.“ (Petra)*

*„Mně to zase tak nevadí. Třeba i různý akce jsou s klukama. A čas od času je to dobrý. Vůbec mi to nevadí. Určitě by se změnil program, kdyby tu byli i kluci. Třeba bysme víc měli výpravy pod stan nebo tak. Já nevím. Asi bysme spíš vynechali nějaký speciální výpravy. Já fakt nevím. Třeba kdybych chodila někdy do smíšenýho, tak bych to líp posoudila. Možná je to takový víc, že se víc soustředíme. Že nás kluci nerozptylujou. A taky že dostaneme příležitost dělat, co fakt chceme, a zkoušet věci. Ale nevím ... no.“ (Natálie)*

V odpovědích se objevuje hned několik zajímavých témat – hledání svobody být sám/a sebou a zpochybňování některých genderových stereotypů, které analyzuji v samostatných částech níže.

#### **4.4.5 Kódy**

S kódy jsem pracovala induktivním způsobem, tedy kódy byly tvořeny až v průběhu analýzy. Ve výpovědích jsem identifikovala a pro další analýzu používám tyto kódy:

**umět poradit si v životě (empowerment)**

**hledání svobody být sám/ sebou – cítím se uvolněněji mezi kluky/holkami**

**zpochybňování některých genderových stereotypů**

**stereotypizace a hierarchizace genderových rolí – dívčí činnosti jsou nudné**

##### **4.4.5.1 Empowerment – umět si poradit v životě**

Výše popisuji, jak jedním z důležitých faktorů, proč děti chodí do skauta, je možnost naučit se něco prospěšného pro život. Pro dívky v jednopohlavním oddíle má však tento faktor ještě další význam – empowerment (posilování, zmocňování). Ve skautském oddíle dostávají možnost zkoušet si věci, které by jinde nedostaly. Tento impuls může být začátkem přeměny tradiční ženské pasivní role ve světě ovládaném muži na roli aktivní

(Beauvoir 1966: 143-144). Zábava, radost, podnikavost a boření přijatých zvyklostí pak umožňují dívkám projevy nezávislosti (Beauvoir 1966: 149).

Příkladem může být výpověď Petry: *„Tak, já třeba ráda stavím různé věci, jako třeba postavit pořádnou oheň nebo i vlastní poličku. Jako udělat to všechno pořádně, s použitím správného vybavení, jako pily, sekery, hřebíků a tak. No, a tohle jako nemůžu říct spolužačkám ve škole, že tohle na táboře dělám, protože by se mi smály, že jsem jako nějaká divná, když chci dělat něco, co by holky dělat neměly. Ale já sem fakt jako ráda, že to na táboře můžu dělat a ještě to někdo ocení, jako třeba moje spolubydlící nebo rodiče, když přijedou na návštěvu...“*.

Petra zde krásně vyjadřuje, jak je ovlivněna genderovými stereotypy a že se obvykle snaží vyhovět společenským požadavkům na svoje pohlaví. O této snaze hovoří Jarkovská (2004: 25) případně Valdřová (2004: 10) jako o typické snaze začlenění se do společnosti při formaci genderové identity. Stejně tak je na tom i Petra. Ona si uvědomuje, že aktivita, kterou si moc užívá, by byla jejími kamarádkami hodnocena jako „nedívčí“ a Petra by tudíž mohla být vystavena posměchu. Zároveň poukazuje na fakt, že její spolubydlící a rodina její výrobek ocení a v žádném případě si z ní nebudou utahovat, proč dělá „klučičí“ činnosti. Postoj rodiny a vrstevníků či vrstevnic k genderovým stereotypům je velmi důležitou součástí formování genderové identity (viz Věšíňová-Kalivodová, Maříková 1990). Petřina výpověď také vystihuje gender jako vztahový koncept – význam pojmů muž a žena (resp. maskulinita a femininita) je vždy konstruován ve vzájemném vztahu (Gjuričová 1999: 77 a Pavlík 2006).

Jako problematické na této situaci vidím, že Petra si sice uvědomuje stereotypizaci genderových rolí a skautský oddíl jí možná poskytne prostředí, kde si může zkusit genderově netypické činnosti pro své pohlaví, ale to je v podstatě vše. Skautský oddíl se zde nijak aktivně nezapojuje do genderově senzitivní výchovy, pouze nabízí dívkám (i chlapcům) možnost zkusit si věci, které by si jinak kvůli genderovému nastavení společnosti tak snadno zkusit nemohli. Dívčí (resp. jednopohlavní) skautský oddíl tedy nenabízí genderově senzitivní výchovu jako celek. Genderově stereotypní komentáře jak dívek, tak chlapců z jednopohlavních oddílů ukazují, že bez vědomé snahy vedoucích nemůže docházet k ucelené genderově senzitivní výchově.

I přes tento fakt se však domnívám, že i to „málo“, co jednopohlavní skautský oddíl nabízí – tedy možnost zkusit činnosti genderově nestandardní, je pro genderově senzitivní rozvoj dětí přínosné. Tento pohled podporují úryvky rozhovorů mých informátorek a informátorů, kteří si této možnosti velmi cení.



Stejně tak se empowerment týká i přístupu k vedoucím pozicím v kolektivu (resp. v pozicích, kde se rozhoduje). Ze struktury koedukovaného oddílu, ze kterého pocházejí mí informátoři a informátorky, vyplývá, že žádná z dívek není v oddíle na pozici rádkyně. Pozice vedení družiny je zde obsazena chlapci. Když jsem se zeptala vedoucích oddílu, proč tomu tak je a proč třeba jedna z dívek není rádkyní, bylo mi řečeno, že ani jedna z dívek není v oddíle dostatečně dlouho a že tedy nemohou vést družinu. To je jistě platný argument (viz moje vysvětlení výše, jak funguje výběr rádců/rádkyň), nicméně otázkou zůstává, zda by se dívky dostaly do vedení družiny i v případě, že by v oddíle byly dostatečně dlouho. Jelikož se vedení oddílu pravidelně schází s vedením družin, aby diskutovali o oddílové činnosti, znamená to, že dívky (členky) se na tomto procesu nepodílí (resp. pouze zprostředkovaně srze své rádce). Ženská vedoucí se samozřejmě těchto porad účastní z titulu náležitosti k vedení oddílu. Nicméně ani ona se s dívkami o oddílové činnosti nebaví, to je zcela předmětem porad širšího vedení oddílu – vedoucích a rádců. V tomto koedukovaném oddíle tedy nefunguje přímá vazba členek oddílu na vedení, neboť dívky (jejich hlas) nejsou v širším vedení zastoupeny.

Zatímco v jednopohlavním oddíle je rádkyní vždy jedna z dívek. Karolína o tom hovoří takto: „*Tak, já jsem teď už dva roky rádkyně, a to je dobrý, protože se můžu naučit, jak rozhodovat a tak. Musím vždycky připravit naší družinovou schůzku. Cože teda s tím mi vždycky někdo pomáhá. Pak taky máme různé porady s vedením, kde reprezentuju naši družinu, a řešíme, co se bude dělat. Někdy musím proto jít na střediskovou.*“<sup>41</sup>

Connel (1998: 7) ve své práci poukazuje na fakt, že většina organizací či státních institucí je ovládaná muži, kteří mají rozhodovací právo, což samozřejmě představuje velký mocenský vliv. Proto možnost podílet se na rozhodování a mít vliv (hlas), je jedním z dalších aspektů pozitivního formování genderové identity, pro které je zapotřebí získávat zkušenosti z různých prostředí. Jednopohlavní oddíly tak pomáhají dívkám získávat zkušenosti z vedoucích pozic, které mají rozhodovací a mocenský charakter. To se samozřejmě může vyskytnout i v koedukovaném oddíle (i když ne v oddílu z mého výzkumu). V jednopohlavním oddíle se tak stane vždycky, a proto participace dívek ve skautském oddíle je pro ně z tohoto hlediska přínosem.

---

<sup>41</sup> Karolína má na mysli střediskovou radu, která se koná jednou za měsíc a obvykle se jí účastní vedoucí všech oddílů na středisku spolu s dalšími činovníky a činovnicemi (např. hospodář/ka). Na některé ze střediskových porad jsou pak zváni i rádci a rádkyně skautských oddílů, aby se vyjádřili k různým tématům, které středisková rada řeší.

Pro dívky může být empowerment prostředkem ke změně genderového řádu. „Genderový řád je založen na představách o mužích a ženách a jejich vztazích a postavení ve společnosti.“ (Havelková 2004: 170). Je-li postavení ženy v současném genderovém řádu vzhledem k muži podřadné a pasivní (Beauvoir 1966: 143-144), musí dojít k posílení její aktivity, což se děje mimo jiné skrze empowerment.

#### **4.4.5.2. Hledání svobody být sám/a sebou – cítím se uvolněněji mezi holkami/kluky**

Ze všech odpovědí, které dívky uvedly, zaznívá, že oceňují možnost občas být v ryze jednopohlavním kolektivu. Přesto ryze dívčí kolektiv některé vnímají jako nepřírodní prostředí (Petra). Možnost být v ryze dívčím kolektivu je důležitější v pozdějším období (kolem 15 let), kdy toto prostředí podporuje přirozený rozvoj identity – neovlivněný přítomností druhého pohlaví. Aspekt prostředí prosté přítomnosti druhého pohlaví zmiňují i Cambell a Sanders (2002: 35) v souvislosti s jednopohlavním vzděláváním jako důležitou část při vzdělávání a formování identity: „Stejnopohlavní vzdělávání může mladým lidem poskytnout prostředí prosté rozptýlení a obtěžování, které často představuje přítomnost druhého pohlaví.“

Pro informatorky je tato zkušenost z prostředí skautského jednopohlavního oddílu podstatná, protože nikde jinde – ve škole, v zájmových kroužcích či sportovních klubech – podobnou zkušenost nemají možnost zažít. Ve svých výpovědích své pocity popisují jako pocity uvolnění a úlevy, protože se nemusejí starat o to, co si o nich myslí druhé pohlaví, a mohou tak být více samy sebou. Dle Beauvoir je žena a její svět „ze všech stran omezený, uzavřený a muži ovládaný svět.“ Rozdíly mezi mužským a ženským světem se stávají pro dívku ještě důležitější v období dospívání: „Zatímco dospívající hoch spěje k dospělosti aktivně, dívka pouze čeká, až se před ní otevře to nové, nepředvídatelné období, jehož osnova už je hotova a k němuž ji čas unáší.“ Výpovědi mých informaterek ukazují, že prostředí skautského oddílu pro ně může představovat změnu. Dívčí oddíl je prost mužského světa – alespoň fyzicky.

Možnost být sám/a sebou a získávat zkušenosti v různém prostředí vrstevnických skupin je během socializace důležitá (viz Smolík 2010, O'Brien 2009 a Křížková, Pavlica 2004). Samy děti se dle výzkumů často separují do jednopohlavních skupin (Hill 1999: 98; Janošová 2008: 122-125; O'Brien 2009: 361), přestože k tomu není vždy příležitost.

Oceňování možnosti být v ryze jednopohlavním kolektivu se objevilo i v odpovědích informátorů z chlapeckého oddílu. „*Já jsem teda ale rád za ten klučičí oddíl.*“

*Můžu se tady nějak víc vodvázat nebo já nevím, jak to nazvat, ale jako že nemusím tak myslet na to, co ty holky pomyslí.*“ (Dominik)

Jednopohlavní skautský oddíl takové prostředí nabízí. Prostředí samo o sobě však nezaručuje zásadní změnu, pouze nabízí alternativní kulturu.

#### **4.4.5.3 Zpochybňování některých genderových stereotypů**

Dalším důležitým tématem pro dívky byla možnost vyzkoušet si věci a činnosti, které by si normálně vyzkoušet nemohly. Dívky si ve svých odpovědích občas uvědomovaly přítomnost genderových stereotypů a genderovou stereotypizaci práce, přestože samozřejmě nepoužívají tato slova.

Stejně jako v případě tématu hledání svobody být sám/a sebou se i téma zpochybňování genderových stereotypů vyskytuje i v odpovědích chlapců z chlapeckého oddílu.

Oproti odpovědím informátorek z dívčího oddílu zde nacházíme větší škálu genderové stereotypizace: *„No, ono to má plus a mínus, že jsme jen kluci. Plus je, že na těch výpravách je to taková klučičí výprava. Třeba se dělej různý blbosti. Něco, co by bylo blbý do toho nutit holky. Třeba to lezení po skalách si myslím, že není pro všechny holky. Některý holky by to nebavilo. Kdyby tu byly holky, tak bysme určitě dělali míň her nebo víc holčičí, třeba nějaký malování nebo vyšívání, jako nudný. Jako plus bych viděl, že vlastně ty věci, co se tady dělaj, jsou taky některý víc pro holky, takže to by dělaly holky a kluci by dělali ty svoje věci. Já jsem teda ale rád za ten klučičí oddíl. Můžu se tady nějak víc vodvázat nebo já nevím, jak to nazvat, ale jako že nemusím tak myslet na to, co ty holky pomyslí.*“ (Dominik)

Dominikova výpověď představuje dívčí činnosti jako nudné (viz dále), zároveň však oceňuje, že může dělat činnosti, které by v koedukovaném kolektivu normálně dělaly dívky.

Výpověď Karolíny: *„No, tak tam vlastně ani jiná možnost není, když tam ty kluci nejsou, že jo. To si prostě musíme všechno postavit samy a třeba opravit a tak. No, kdyby tam teda nějaký kluk byl, tak by to určitě byl on, kdo by to opravil, a já bych tu šanci nedostala.“*

Na druhé straně situaci v koedukovaném oddíle je velmi odlišná. Takto ji popisuje Tereza: *„Tak většinou vaříme dohromady. Jako že všichni se na tom podílej. Ale kluci pak třeba moc vařit nechťej, protože říkáj, že když tam sme my holky, tak to přece můžeme udělat my a oni zatím můžou jít štípat dřevo, ne?“*

*„Je to spíš dobrý. Na táboře třeba máme jeden den je jako celej kluků a celej holek, že jsme jako rozdělený a máme jinej program. Že všechny holky se tam jako převlíkaj a kluci hrajou jako rugby. Nebo hrajeme krále balíků – dostat se na balík a vydržet tam. To se všichni schazujou dolu a zase tam lezou. A holky nám pak vždycky uvařej nějaký jídlo a my jim poděkujem.“ (Marek)*

*„No, ale taky je dobrý, když na táboře holky nemáme, protože pak třeba musíme vařit. A já hrozně rád vařím, a kdybysme tady měli holky, tak bysme tu šanci asi neměli, protože to by vařily ony, ne?“ (Daniel)*

Daniel dále říká: *„Víš, dobrý je, že tady dostanu tu šanci zkusit fakt věci, který bych třeba ve škole nedostal. Jako třeba, když jsme jednou na táboře dělali ty náhrdelníky z přírodnin pro šamana. No, to kdybych navrhl kámošům ve škole, že to budeme dělat, tak to by nikdo nechtěl. Ale mě to hrozně bavilo.“*

Výpovědi informátorů a informátorek ukazují, že v jednopohlavních kolektivech dochází ke zpochybňování některých genderových stereotypů, zejména pokud jde o dělbu genderových rolí (např. dívky vaří, chlapci staví), což obě pohlaví pozitivně oceňují. Zpochybňování genderových stereotypů znovu nabourává teorie biologického determinismu (Gjuričová 1999).

To, že děti mají možnost zkoušet si činnosti, které jsou obvykle společností přiřazeny opačnému pohlaví, je důležitým momentem při utváření genderové identity, jak to popisuje Sandra Bem (1993). Dítě je vystaveno podnětům přicházejícím z genderově polarizovaného okolí, ale také samo aktivně vyhledává vzorce a podílí se na utváření své genderové identity.

Výše uvedené úryvky z rozhovorů ukazují rozdílnou zkušenost mezi oddíly koedukovanými a jednopohlavními. Zatímco informátoři a informátorky z nekoedukovaných oddílů si uvědomují a oceňují přínos, který jim takové prostředí přináší, v koedukovaném oddíle taková reflexe téměř chybí, protože koedukovaný oddíl takové možnosti prostě omezuje. Informátoři a informátorky si uvědomují důležitost koedukovaných kolektivů, ale právě proto, že se v nich pohybují všude jinde než ve skautu, dokážou vnímat pozitiva. Reakce informátorů a informátorek z obou typů oddílů však obsahují genderové stereotypy, jak ukazují výše uvedené příklady. To znamená, že

ona typy oddílů jsou z genderového pohledu nesenzitivní. Pohlavně segregované vzdělávání může být použito k emancipaci, stejně jako k utlačování. Jako metoda nezaručuje výsledek. Záměry, chápání lidí a jejich genderu, pedagogické postoje a praktiky jsou rozhodující. Totéž platí pro koedukaci (Darnow, Hubbards 2002:7).

Přínosem jednopohlavních oddílů k genderové senzitivě tak zůstává možnost zkoušet si věci, které by v případě koedukovaného oddílu v souladu s tradiční genderovou dělbou práce provádělo druhé pohlaví. To však samo o sobě nezaručuje emancipaci.

#### **4.4.5.4 Stereotypizace a hierarchizace genderových rolí – dívčí činnosti jsou nudné**

V odpovědích informátorů z chlapeckého a koedukovaného oddílu se setkáváme s hierarchizací genderových rolí. Aktivity a činnosti společensky považované za dívčí, jsou v odpovědích mnohdy popisovány jako nudné a méně důležité.

*„Kdyby tu byly holky, tak by musel být trochu jiný program. Třeba na táboře by se to hrozně moc změnilo. Nebylo by to tak namáhavý. Třeba bysme museli dělat nějaký nudný holčičí hry, třeba skládat z papíru nebo kreslit si nebo já nevím.“ (Daniel)*

*Kdyby tu byly holky, tak bysme určitě dělali míň her nebo víc holčičí, třeba nějaký malování nebo vyšívání, jako nudný. (Dominik)*

Informátoři svými výpověďmi potvrzují charakteristický primát mužů a mužství, o kterém mluví Bourdieu (2000). Činnosti, které jsou společností chápány jako dívčí, jsou v jejich interpretaci nudné a jejich zařazení do programu by pro ně znamenalo snížení hodnoty/kvality programu. Informátoři přitom v odpovědi na tuto otázku označují za nudné činnosti rukodělné – malování, skládání z papíru – které byly v jiné otázce informátory označeny za zajímavé. Například Daniel poukazuje na to, že přítomnost dívek v oddíle by znamenala změnu programu. Přímou specifikuje, že by vedoucí do programu museli zařadit *nudné dívčí činnosti*. Na jiném místě v rozvoru říká, že je rád že si může vyzkoušet zajímavé věci: *„Víš dobrý je, že tady dostanu tu šanci zkusit fakt věci, který bych třeba ve škole nedostal. Jako třeba, když jsme jednou na táboře dělali ty náhrdelníky z přírodnin pro šamana. No, to kdybych navrhl kámošům ve škole, že to budeme dělat, tak by nikdo nechtěl a ještě by se mi smáli, že děláme holčičí věci.“* V Danielových výpovědích vidíme rozpor mezi tím, co očekává společnost a jeho vlastní zkušeností, jak o tom hovoří Valdřová (2004:10) *„Ženskou a mužskou roli tudíž vlastně diktuje společnost... Každé*

pohlaví ví, co se od něj očekává, a reaguje na požadavky tím, že je buď přijímá, nebo odmítá – pak riskuje podezření ze zženštilosti (jde-li o muže) nebo ztráty ženství (jde-li o ženu).“ V první odpovědi, kde Daniel poukazuje na dívčí činnosti jako nudné, se zrcadlí vnímání společnosti. V druhé odpovědi Daniel mluví o své zkušenosti, která nekoresponduje s očekáváním okolí a vystavila by ho posměchu spolužáků. Tímto by riskoval podezření ze zženštilosti. Sám si tedy ve svých výpovědích protiřečí, což by mohlo být vysvětleno rozporem mezi očekáváním okolí a jeho vlastní zkušeností. Petrusek (1982:152) tvrdí, že „snaha vymanit se z utlačivého působení sociálních procesů se setká s nějakou formou sankce.“ V Danielově případě by touto sankcí byl posměch jeho kamarádů ze školy. Obava ze ztráty ženství se v odpovědích informátorek vůbec neobjevuje, a to ani v případě, kdy dívky mluví o činnostech stereotypně typicky mužských, jako třeba střelení z pušky.

Reakce okolí na aktivity a zájmy adolescentů ovlivňuje vědomí vlastní účinnosti při socializaci, jak o tom hovoří Macek (2003:31) „Klíčový význam má styl výchovy a způsob vzdělávání a potom také to, do jaké míry určitá kultura „oceňuje“ samostatné aktivity adolescentů a vytváří pro ně podněcující prostředí (výzvy).“ Z Danielovy výpovědi by se mohlo zdát, že prostředí skautského oddílu takové výzvy vytváří, protože poskytuje prostor pro realizaci. Postoj učitelů a učitelky k dívčím i chlapeckým aktivitám a chlapcům a dívkám obecně v socializačním procesu zahrnuje různé faktory a je velmi důležitý (Giddens 2001:116). Danielova výpověď neobsahuje zmínku o postoji vedoucích k „dívčím“ aktivitám uvnitř chlapeckého oddílu. Jediné, co je zřejmé, je, že vedoucí takovou aktivitu zařadili alespoň v jednom případě, a že můj informátor byl za to rád. Nicméně to samo o sobě neznamena, že se tím mění Danielův pohled na genderové stereotypy – viz jeho zcela stereotypní označení dívčích činností za nudné jinde v rozhovoru.

Daniel hovoří o nutnosti mít jiný program, pokud by v oddíle byly dívky, což ovšem nekoresponduje s výpověďmi informátorek z dívčího oddílu. Informátorky popisovaly náplň dívčího oddílu a tábora jen s velmi malými odchylkami v porovnání s popisem chlapeckého oddílu i tábora.

Označení dívčích činností za nudné (pro chlapce) se objevuje i v jedné z odpovědí informátorek, a to v případě Petry. Petra říká: „*Ten vedoucí, kterej by připravoval program (v koedukovaném oddíle, pozn. autorky), by si asi musel pořád říkat: tak teď nemůžu dát schůzku kde děláme náramky z korálků, protože kluci by z toho byli zpruzení...*“

Dívky nechápou společensky dívčí aktivity jako nudné – samy si je užívají, ale v odpovědi Petry je vidět genderově stereotypní pohled na aktivity vhodné/zajímavé pro dívky či chlapce, který Petra přejala. Že ne všechny dívčí činnosti jsou pro chlapce opravdu nudné, potvrzuje výpověď Daniela, který se zálibou vyráběl náhrdelník z přírodnin. Přesto však Daniel mluví o nudnosti dívčích aktivit.

V odpovědích informátorek zaznívají hlavně aktivity zcela jiné. Dívky mluví o lezení, vaření, stanování apod., nikoli o vyšívání, jak o tom hovoří Dominik. To ukazuje, jak jsou chlapecké představy zkreslené a ovlivněné stávajícím genderovým řádem, který výše hodnotí aktivity považované za chlapecké. Dominikova výpověď ukazuje, jak výchova dětí vede k genderovým stereotypům, přestože realita vypovídá o opaku – viz výpověď dívek. Genderová rozdílnost je výsledkem genderové nerovnosti, ne její příčinou. Genderová nerovnost vytváří rozdílnost a vzniklé rozdíly jsou pak používány k ospravedlňování genderové nerovnosti (Kimmel 2000: 11). Skautské prostředí však s tímto postojem cíleně nepracuje.

## 5. ZÁVĚR

Pro děti v adolescentním věku je nesmírně důležité mít možnost volně se rozvíjet a nebýt při tom svazován/a společenskými předsudky. Pozitivní zkušenost ze skautského oddílu jim může pomoci hledat cestu k sobě a rozvíjet se s menším vlivem společenských genderových předsudků a stereotypizací.

V otázce motivací pro vstup do skautského oddílu hrají pro obě pohlaví velkou roli rodiče. Pokud jde o dlouhodobější setrvávání ve skautském oddíle, pak je jak pro dívky, tak pro chlapce nejdůležitější zábava reprezentována aktivitami, které oddíl nabízí, a také lidmi. Pro informatorky bylo druhou nejdůležitější motivací pro setrvání v oddíle získávání dovedností, které jim umožní poradit si v životě – empowerment.

Pro účastníky a účastnice výzkumu, s nimiž jsem pracovala, představuje jednopohlavní skautský oddíl příležitost k senzitivnějšímu rozvoji genderové identity. Prostředí takového skautského oddílu členům a členkám poskytuje možnost hledat cestu k sobě a být sami sebou. Děti se v adolescentním věku cítí uvolněněji v jednopohlavním kolektivu, protože se tak nemusejí „ostýchat“ a „předvádět“ před druhým pohlavím a mohou tak svůj gender „hrát“ v jiném kontextu. Koedukované kolektivy jsou pro dnešní děti běžné. V podstatě skoro všude – ve škole, v zájmových kroužcích a často i při sportovních činnostech – jsou děti v prostředí koedukovaného kolektivu. Proto možnost být občas v kolektivu jednopohlavním je pro moje informatory a informatorky velmi atraktivní. Tuto zkušenost popisují jako netradiční a přitom obohacující, protože se cítí být více sami sebou a mohou jednat uvolněněji, když vždy nemusejí zapadat do škatulky společenských genderových stereotypů.

V činnosti jednopohlavního skautského oddílu dochází ke zpochybňování některých genderových stereotypů. Fakt, že druhé pohlaví v oddíle chybí, dává dívkám a chlapcům možnost zkusit si činnosti a aktivity, které by jinak byly stereotypně přiřazovány druhému pohlaví. Svou roli hraje i postoj vrstevníků/vrstevnic, který je v adolescentním věku velmi významný. V jednopohlavním oddíle je zcela běžné, že dívky staví táborové stavby a chlapci perou či vaří.

Pro dívky nabízí výchova v nekoedukovaném skautském oddíle skvělé příležitosti zažít dobrodružství a vyzkoušet si věci, které jinde zkusit nemohou – být samy sebou a necítit se svázány genderovými stereotypy, mít hlas a podílet se na rozhodování. Závěr mého výzkumu, přestože ho nelze zobecňovat, se shoduje se zakladatelkami českého



skautingu. Na počátku skautingu se zakladatelky obávaly koedukace především kvůli tradiční genderové dělbě práce. Argumenty proti koedukaci tehdy a nyní jsou částečně stejné – obava z genderově stereotypní dělby práce a podíl dívek na rozhodovacím procesu.

V současném skautingu se vše děje jaksi „mimoděk“ a v podstatě náhodou, protože toto prostředí je umožněno nastavením českého skautingu. Přestože český skauting nabízí dětem stejné spektrum aktivit pro obě pohlaví, nijak se aktivně nezajímá o přispívání k genderově senzitivní výchově mládeže. Současné nastavení by mohlo být považováno za první krok. Můj výzkum dokazuje, že jednopohlavní oddíly jsou pro chlapce, ale především pro dívky přínosem v ohledu formování identity, získávání zkušeností a možnosti podílet se na rozhodovacím procesu. K uvědomělé genderově senzitivní výchově však má český skauting ještě dlouhou cestu.

## 6. LITERATURA

- Ackerly, Brooke, True, Jacqui (2010). *Doing feminist research in political and social science*. New York: Palgrave Macmillan.
- Baden-Powell, Agnes (1912). *The Handbook for Girl Guides*. In collaboration with Lt.-Gen. Sir Robert Baden-Powell, K.C.B., ETA. London, Thomas Nelson and Sons.
- Beal, Carole R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.
- de Beauvoir, Simone (1967). *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis.
- Bem, Sandra Lipsitz (1993). *The lenses of gender. Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Berger, Peter L., Luckmann, Thomas (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble*. New York and London: Routledge.
- Butler, Judith (1993). *Bodies that Matter*. New York: Routledge.
- Campbell, Patricia B., Sanders, Jo (2002) „*Challenging the System: Assumptions and Data behind the Push for Single-Sex Schooling*.“ In Datnow, Amanda, Hubbards, Lea (eds.), *Gender in Policy and Practice. Perspectives on single sex and coeducational schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Connell, Raewyn W. (1998). „*Masculinities and Globalization*.“ *Men and Masculinities* 1 (1).
- Cviková, Jana, Juráňová, Jana (2003). *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dosledky*. Bratislava: Aspekt.
- Čáp, Jan, Mareš, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Datnow, Amanda, Hubbard, Lea (eds.) (2002). *Gender in Policy and Practice. Perspectives on single sex and coeducational schooling*. New York: RoutledgeFalmer.

- Freud, Sigmund (1983). *Femininity*. In Zak, Michele W., Motts, Patricia A. (Eds.) *Women and the politics of culture*.(s. 80-92) New York: Longman.
- Fromm, Erich (2001). *Mít, nebo být?* Praha: Aurora.
- Giddens, Anthony (2001). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Gilligan, Carol (2001). *Jiným hlasem*. Praha: Portál.
- Gjuričová, Šárka (1999). „Konstrukce gender: maskulinita a femininita z odlišných perspektiv“. In: Šiklová, Jiřina, Věšíňová-Kalivodová, Eva (eds.). *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund.
- Hansen, Walter (1994). *Vlk, jenž nikdy nespí. Dobrodružný život lorda Baden-Powella*. Praha: Scoutarch.
- Havelková, Hana (2004). „První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly“. In: Formánková, L. a K. Rytířová (eds.). *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí.
- Hill, Malcolm (1999). *Children and society*. London: Longman.
- Irigaray, Luce (1977). *The Sex Which Is Not One*. New York: Cornell University Press.
- Janošová, Pavlína (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
- Jarkovská, Lucie (2004). „Prohlédněme genderové stereotypy“. In: Formánková, L. a Rytířová, K. (eds.). *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí.
- Kimmel, Michael (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Koseová, Vlasta (1945). *Výchovný význam organizace in Dívčí kmen Junáka. První pomoc skautským dívčím oddílům. Sešit II. Dívčí kmen Junáka*. Praha: rozmnoženo jako rukopis.
- Křížková, Alena (1999). *Gender v rodině*. Nepublikovaný rukopis.
- Křížková, Alena, Pavlica, Karel (2004). *Management genderových vztahů*. Praha, Management Press.
- Kupka, Ondřej (2005). *Družinový systém ve skautských oddílech*. Praha: Tiskové a distribuční centrum Junáka.
- Lorenz-Meyer, Dagmar (2005) *O politice lokace: strategie používané ve feministické epistemologii a jejich význam pro výzkum prováděný z feministické perspektivy*. In Linková, Marcela, Červinková Alice (eds.) *Myšlení hranic: genderové pohledy na*

- racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, s. 75-96.
- Letherby, Gayle (2003). *Feminist research in theory and practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Macek, Petr (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Milčicová, Emilie (ed.), (1922). *Příručka dívčího skautingu*. Praha: České lidové knihkupectví a antikvariát (Josef Springer).
- Možný, Ivo (1990). *Moderní rodina – Mýty a skutečnost*. Brno: Blok.
- Novák, Jaroslav a kol. (1997). *Skautská družina*. Liberec: Skauting.
- Oakley, Ann (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- O'Brien, Jodi (2009). *Encyclopedia of gender and society. Volume 1*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Parsons, Talcott (1954). *Essays in sociological theory*. Illinois: Free Press of Glencoe.
- Parsons, Talcott, Bales, Robert F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Illinois: Free Press of Glencoe.
- Parsons, Talcott (1964). *The social system*. London: The Free Press.
- Pavlík, Petr (2006). *Gender: Úvod do problematiky*. In Smetáčková, Irena (ed.), *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
- Petrusek, Miloslav (1998). *Durkheimův návrat do Čech (Na okraj Durkheimových studií Sociologie a filosofie)*. In: Durkheim, Émile. 1998. *Sociologie a filosofie*. (s. 135-168) Praha: Sociologické nakladatelství.
- Reinharz, Shulamit (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Rhode, Deborah L. (1997). *Speaking of Sex: The Denial of Gender Inequality*. London: Harvard University Press.
- Rubin, Gayle (1975). *The traffic in women*. In Reiter, R. R. (Ed.), *Toward an anthropology of women* (s. 157-211). New York: Monthly Review Press.

- Smetáčková, Irena (2006). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Smetáčková, Irena, Vlková, Klára (eds.). (2005). *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Svoboda, Milan (1994). *Hledání zaváté stezky: příspěvek k dějinám českého skautingu*. Praha: Leprez.
- Svojsík, Antonín Benjamín (1912). *Základy Junáctví. Návod pro výchovu české mládeže na základě systému sira R. Baden-Powella „Scouting“*. Praha: České lidové knihkupectví a antikvariát (Josef Springer).
- Šiklová, Jiřina (1999). „*Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice.*“ In: Věšíňová-Kalivodová, Eva, Maříková, Hana (Eeds.) *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. (s. 9-17) Praha: Open Society Fund.
- Šmausová, Gerlinda (2002). *Proti tvrdošíjné představě o ontické povaze gender a pohlaví*. In: *Sociální studia* (7): 15-27.
- Thorne, Barrie (2003). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tuček, Milan et al. (1998). *Česká rodina v transformaci – Stratifikace, dělba rolí a hodnotové orientace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Vágnerová, Marie (2005). *Vývojová psychologie I a II*. Praha: Karolinum.
- Valdrová, Jana (2006). *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Valdrová, Jana (2004). *Ženská a mužská role v jazyce*. In: Formánková, L. a K. Rytířová (eds.) *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí.
- Věšíňová–Kalivodová, Eva, Maříková, Hana (eds). (1999). *Společnost žen a mužů z aspektu genderu*. Praha: Open Society Fund.

## **7. ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

<http://verejnost.skaut.cz/skauting/mezinarodni/>

<http://verejnost.skaut.cz/cz/skauting/poslani-a-cile/>

<http://verejnost.skaut.cz/cz/skauting/dokumenty-a-odkazy/>

## 8. SLOVNÍČEK SKAUTSKÝCH POJMŮ

**Junák – svaz skautů a skautek ČR** – oficiální název organizace. Junák je občanské sdružení. Organizace přijímá za své členy a členky muže i ženy (chlapce i dívky). Ženy a dívky jsou členkami WAGGGS, muži a chlapci jsou členy WOSM.

**náčelnictvo Junáka** – ústřední orgán Junáka v čele s náčelní dívčího kmene a náčelníkem chlapeckého kmene. Je vrcholným orgánem Junáka v době mezi sněmy.

**rangers** – skautka ve věku 15-26 let

**rover** – skaut ve věku 15-26 let

**skaut** – chlapec ve věku 10-15 let

**skautka** – dívka ve věku 10-15 let

**slib** – rituál, při kterém se skaut či skautka složením skautského slibu zavazuje dodržovat skautské hodnoty a stává se tak právoplatným členem či členkou skautského hnutí; jde o velmi důležitý krok ve „skautském životě“

**světluška** – dívka ve věku 6-10 let

**vlče** – chlapec 6-10 let

**WOSM** – World Organization of Scout Movement. Světová skautská organizace původně založená v roce 1922 pouze pro chlapce a muže, která se však v roce 1977 oficiálně otevřela pro obě pohlaví. A je tomu tak dodnes. Československo bylo jednou ze zakládajících zemí.

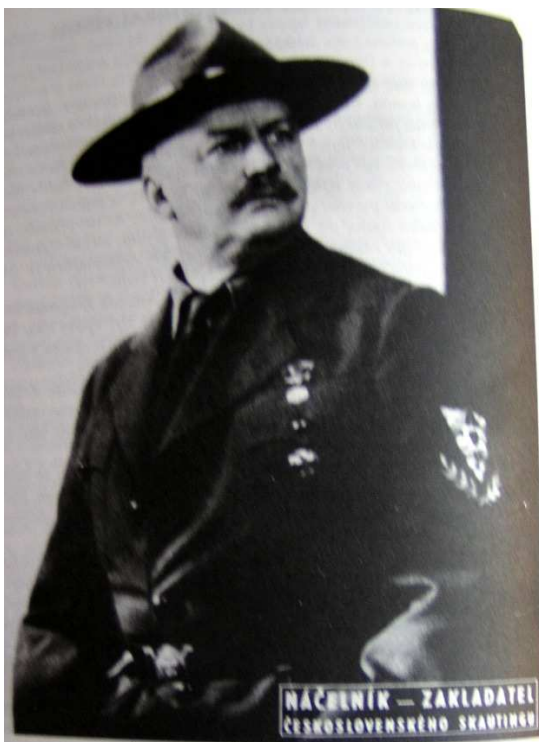
**WAGGGS** – World Association of Girl Guides and Girl Scouts. Světová skautská dívčí organizace. Založena v roce 1928. Československo byla jednou ze zakládajících zemí. V současné době WAGGGS nepřijímá (neregistruje) mužské členy.

## 9. PŘÍLOHY



Lord and Lady Baden-Powell

Obrázek je stažen z <http://www.wagggsworld.org/en/about/history> (23. 3. 2009).



Antonín Benjamín Svojsík





Antonín Benjamín Svojsík na prvním táboře



Čeští skauti a skautky u prezidenta Masaryka



Lady Baden-Powell na návštěvě skautů a  
skautek v Poděbradech



Robert Baden-Powell