UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Tereza Švorcová

Vliv nekoedukovaných turistických oddílů na vytváření identity jejich členů - případová studie

Diplomová práce

Praha 2016

Autor práce: **Bc. Tereza Švorcová**

Vedoucí práce: **Doc. Milan Tuček, CSc.**

Rok obhajoby: 2016

Bibliografický záznam

ŠVORCOVÁ, Tereza. Vliv nekoedukovaných turistických oddílů na vytváření identity jejich členů - případová studie. Praha, 2016. 104 s. Diplomová práce Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Doc. Milan Tuček, CSc.

Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá vlivem nekoedukovaných turistických oddílů na vytváření identity jejich členů. Cílem práce je odhalit, jaký vliv má na děti jejich členství v nekoedukovaném turistickém oddíle. Jak tato volnočasová aktivita ovlivňuje jejich identitu a také jaký má dopad na vývoj dětí.

Teoretická část práce je věnována socializaci, sociálnímu prostředí, genderu, genderové socializaci a genderovým stereotypům. Dále vlivu vrstevníků a vrstevnických skupin na socializaci dětí a problematice správného využití volného času.

Pro účely práce byly provedeny polostrukturované rozhovory se všemi stranami, které se podílejí na fungování těchto oddílů, tedy vedoucími, instruktory, rodiči a samozřejmě též současnými i bývalými členy a členkami oddílů. Pro porovnání některých výpovědí, byl proveden rozhovor s vedoucí oddílu, který funguje velmi podobně, ale je nekoedukovaný.

Výsledky ukázaly, že nekoedukované oddíly jsou pro děti přínosem, neboť díky nim mají příležitost, dostat se k činnostem, které v běžné společnosti většinou zastávají příslušníci opačného pohlaví. To vše navíc bez zatížení genderově motivovanými společenskými předsudky. Velký vliv na chod oddílu, charakter provozovaných činností a potažmo i na vývoj dětí a formování jejich identity má smýšlení a přístup vedoucích. V případě konkrétních zkoumaných oddílů pak hraje významnou roli také spolupráce dívčího a chlapeckého oddílu, která funguje jako jistá kompenzace jejich nekoedukovanosti.

Abstract

This MA thesis deals with the influence of single-sex tourist groups on creating the identity of their members. The aim is to discover the effect of membership in such a non-coeducational tourist clubs on children, and also how this leisure activity affects children´s identity and what impact it has on their development.

The theoretical part discusses socializing, social environment, gender, gender socialization and gender stereotypes. Furthermore, it also deals with the influence of peers and peer groups for socialization of children and the issue of the high quality use of leisure time.

For the purpose of this thesis, interviews were carried out with all parties involved in the functioning of these clubs, namely leaders, instructors, parents and of course also the current and former members of these clubs. For comparison of some statements, an interview with a leader of a very similar, but non-coeducational club was carried out.

The results showed that non-coeducational clubs are beneficial for children because the children have the opportunity to access activities normally carried out by the members of the opposite sex, and to do so without gender-motivated social prejudices. Additionally, the approach and attitudes of the leaders have great influence on the running of the club, the nature of the activities and therefore also on the children´s development and their identity. In the case of the examined clubs, the cooperation of the girl´s group and the boy´s group plays a big role, as it function as a compensation for their being non-codedutional.

Klíčová slova

identita, gender, tramping, skauting, turistický oddíl, výchova mládeže, psychologie osobnosti, dospívání, dívky, chlapci, koedukace

Keywords

identity, gender, tramping, scouting, hiking club, youth education, psychology, adolescence, girls, boys, coeducation

Rozsah práce: 181 759 znaků

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vliv nekoedukovaných turistických oddílů na vytváření identity jejich členů - případová studie“ vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které uvádím v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu. Zároveň tímto prohlášením souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne ….... …….

Tereza Švorcová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu Doc. Milanu Tučkovi CSc., za vedení práce a cenné rady, které mi v průběhu psaní poskytl. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům a respondentkám, kteří mi ochotně věnovali svůj čas. Bez nich by nemohla tato práce vzniknout.

Teze diplomové práce

1. Vymezení předmětu zkoumání a strukturace výzkumného tématu

Diplomová práce bude pojata jako případová studie dvou turistických oddílů. Tyto oddíly jsou nekoedukované, tedy genderově oddělené. Každý funguje zvlášť, ale zároveň spolu úzce spolupracují. Jedná se o dívčí turistický oddíl Světlušky a chlapecký turistický oddíl Táborníci. Oba oddíly mají mnohaletou tradici, oddíl Světlušky byl založen v roce 1968 a oddíl Táborníci v roce 1977. Fungování chlapeckého oddílu bylo v minulosti na krátkou dobu přerušeno a poté znovu obnoveno. Oba zmíněné oddíly již vychovaly několikátou generaci a dnes do nich chodí děti, jejichž rodiče či dokonce prarodiče byli členy či členkami oddílů. Já sama jsem členkou oddílu Světlušky již bezmála dvacet let. Oba oddíly fungují samostatně, ale několikrát do roka pořádají akce, které jsou pro obě skupiny společné. Díky těmto kontaktům vzniká kromě celoživotního přátelství mezi členy také řada manželských svazků. Oddíly dnes už vlastně tvoří několik rodin, které se stále více propojují.

Oba oddíly jsou součástí Asociace Turistických Oddílů Mládeže - ATOMu se sídlem v Roztokách u Prahy. Oddíl Světlušek má v současné době asi 24 aktivních členek a osm aktivních vedoucích, velmi podobně je na tom i oddíl Táborníků (22 + 9). Do oddílů se mohou přihlásit dívky od šesti let a chlapci dokonce už od pěti let, přičemž asi kolem patnáctého roku pak děti přechází do vedení, kde se aktivně podílejí na tvorbě programu a vymýšlení her pro ostatní členy. Oba oddíly pořádají pravidelné schůzky, jednodenní výpravy do přírody a třikrát do roka celovíkendové akce s přespáním v přírodě či v zapůjčené chatě. Všechny akce pořádají oddíly samostatně s výjimkou zimní celovíkendové akce a občasných speciálních akcí, které jsou často určeny pouze pro starší členy oddílů. Vyvrcholením celoroční činnosti je pak letní tábor. Tábory mají oddíly také oddělené, společně je pouze staví a bourají. Tábor Světlušek trvá tři týdny, zatímco Táborníci tráví na táboře čtrnáct dní.

Hlavním cílem práce je odhalit, jaký vliv má na děti jejich členství v nekoedukovaném turistickém oddíle. Jak tato jejich volnočasová aktivita ovlivňuje jejich identitu a také jaký má dopad na jejich vývoj.

V práci bych se ráda zaměřila na odhalení rozdílů mezi fungováním obou oddílů. Pro odhalení těchto rozdílů budou provedeny polostrukturované rozhovory napříč oběma oddíly. Rozhovory budou provedeny se všemi stranami, u nichž se dá předpokládat, že by mohly ke zkoumanému problému zaujímat určitý postoj. Tedy s vedoucími jednotlivých oddílů, s rodiči dětí, se samotnými dětmi a v neposlední řadě také s bývalými členy oddílu. Ráda bych tedy zjistila, zda je přístup vedoucích Táborníků a Světlušek k pořádání akcí i vymýšlení her odlišný a v čem jeho odlišnosti tkví, neboť chlapci pravděpodobně na rozdíl od děvčat vyžadují odlišný přístup ze strany vedoucích a jiný charakter zábavy. Zároveň bych ráda prozkoumala, zda je rozdíl v přístupu dívek a chlapců ke strategii při hrách. Vedoucí jednotlivých oddílů jsou zároveň jejich bývalými členy, a tak se zeptám na to, jak vzpomínají na své dětství v oddíle, jak pohlíželi na to, že oba oddíly fungují odděleně a zda se jejich pohled v dospělosti změnil. Dále provedu rozhovory s rodiči, kdy budu analyzovat, co vedlo rodiče k tomu, že přihlásili své dítě do nekoedukovaného turistického oddílu, jaké v tom vidí výhody či nevýhody a zda si myslí, že tato skutečnost bude mít vliv na vývoj dítěte. Pomocí rozhovorů budu samozřejmě zjišťovat i názory dětí a to hlavně jejich pohled na to, že do oddílu s nimi chodí jen holky, potažmo jen kluci, a také jak vnímají akce, které pořádají oba oddíly dohromady. Předpokládám, že pohled dětí se bude lišit v závislosti na jejich věku a že starší členky a členi budou více preferovat společné akce než mladší děti. V poslední řadě provedu rozhovory s bývalými členkami a členy oddílů, přičemž bych ráda zjistila, jak vzpomínají na léta strávená v nekoedukovaném oddíle a zda si myslí, že je skutečnost, že chodili do oddílu „jen s holkama“ či „jen s klukama“, nějak ovlivnila v dětství, či dokonce v dospělosti. Budu také zjišťovat, zda někteří z respondentů mají zkušenost s fungováním jiného oddílu, který funguje jako oddíl koedukovaný, a zda by mohli své zkušenosti porovnat. Ráda bych se také věnovala zajímavé skutečnosti, kterou je to, že Táborníci mají ve svém vedení dvě ženy. S těmi bych ráda také provedla rozhovory a zeptala se jich na jejich pohled na

fungování chlapeckého oddílu z pohledu ženy a jakou mají v oddíle pozici. Zjištěné informace bych ráda propojila s genderovými teoriemi a s teoriemi, týkajícími se identity a vývoje osobnosti.

2. Klíčová slova

identita, gender, tramping, skauting, turistický oddíl, výchova mládeže, psychologie osobnosti, dospívání, dívky, chlapci, koedukace

3. Teoretická východiska

Práce se bude opírat o teoretická východiska, která pomohou vymezit problém a stanovit pojmům a teoriím konkrétní rozměr, se kterým může být dále pracováno. Mezi ně patří mimo jiné pojmy: identita, gender, socializace, Maslowova pyramida hodnot. Dále budou rozebrány teorie z oblasti vzdělávání, psychologie a výchovy.

4. Cíle diplomové práce

Cílem diplomové práce je zjistit, jaký dopad má na rozvoj dítěte a potažmo na lidskou identitu jeho aktivní členství v nekoedukovaném turistickém oddíle a zda může mít tato zkušenost vliv na identitu člověka v jeho dospělosti. V rámci výzkumu se budu zabývat tím, jak nekoedukované oddíly fungují a jaké jsou rozdíly mezi oddílem chlapeckým a dívčím.

5. Výzkumné otázky

Nyní se pokusím formulovat otázky, na něž si práce klade za cíl odpovědět:

Jaký vliv má na rozvoj dítěte jeho aktivní členství v nekoedukovaném turistickém oddíle?

Má tato zkušenost vliv na bývalé členy i v jejich dospělosti?

Jaký je rozdíl mezi fungováním dívčího a chlapeckého oddílu?

Mají se děti díky tomu, že mohou v nekoedukovaných oddílech zastávat dívčí i chlapecké činnosti a nejsou v jejich vykonávání omezováni druhým pohlavím, možnost více rozvíjet?

Bude v koedukovaných oddílech výchova dětí inklinovat ke stereotypnímu rozdělení činností na mužské a ženské práce?

Mohou se děti v nekoedukovaném oddíle více odvázat a být samy sebou, díky tomu, že zde nepůsobí faktor opačného pohlaví, před nímž se děti předvádějí či stydí?

6. Metody a prameny

Výzkum bude proveden pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Ty budou uskutečněny se všemi stranami vstupujícími do procesu, tedy současnými i bývalými členy oddílu, dále současnými i bývalými vedoucími a rodiči dětí.

Pro srovnání bude proveden rozhovor s vedoucí koedukovaného turistického oddílu, který má podobnou náplň jako chlapecký a dívčí oddíl, na nichž je prováděna případová studie.

7. Předpokládaná struktura diplomové práce

1) **Úvod -** uvedení do problematiky, historie oddílů, činnost oddílů

2) **Teoretická východiska -** vymezení pojmů týkajících se genderu, socializace, identity, vzdělávání, psychologie, výchovy

3) **Metody -**výběr respondentů, struktura rozhovorů, provedení a zpracování rozhovorů

4) **Analytická část -** samotný kvalitativní výzkum provedený formou polostrukturovaných rozhovorů se všemi aktéry, kteří se podílí na fungování zkoumaných turistických oddílů

5) **Závěry -** v závěru práce budou shrnuty výsledky zjištěné v průběhu práce z provedených rozhovorů, dále bude shrnut vliv nekoedukovaného oddílu na identitu jednotlivce a dopad na život bývalých členů oddílu

8. Základní literatura k tématu

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.*

BEALL, Carole R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.

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.

BIDDULPH, Steve. *Kniha o mužství*. Praha: Portál, 2011, 278 s. ISBN 978-80-262-0012-3.

BIDDULPH, Steve. *Mužství: jak zvládat všechny mužské role*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7367-209-6.

BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 139 s. ISBN 80-7178-411-7.

BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy dívek*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 206 s. ISBN 978-80-262-0474-9.

BIDDULPH, Steve. *Výchova kluků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 155 s. ISBN 80-7367-161-1.

BOURDIEU, Pierre (2000). Nadvláda mužů. Praha: Karolinum.

BUTLER, Judith (1990). Gender Trouble. New York and London: Routledge.

CAMPBELL, Patricia B., Sanders, Jo (2002) „Challenging the System: Assumptions and Data behind the Push for Single-Sex Scooling.“

CARR-GREGG, Michael. *Psychické problémy v dospívání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 142 s. ISBN 978-80-262-0062-8.

CONNELL, Raewyn W. (1998). „Masculinities and Globalization.“ Men and Masculinities

CVIKOVÁ, Jana, JURÁŇOVÁ, Jana (2003). Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dosledky. Bratislava: Aspekt.

CVRČEK, Vladimír. *Vedení oddílu*. Vyd. 1. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, 2000, 58 s. ISBN 80-86109-39-9.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.

ČMOLÍK, O. a kol. Co má znát a umět pionýr: výchovný systém z usnesení ÚV ČSM. Praha: Mladá fronta, 1961. 367 s.

DATNOW, Amanda, Hubbard, Lea (eds.) (2002). Gender in Policy and Practice. Perspectives on single sex and coeducational schooling. New York: RoutledgeFalmer.

ĎOUBALÍK, P. a spol. Boty do hor, kompendium polopatických statí pro zvídavou mysl dospívajících tomíků. Praha: Asociace turistických oddílů mládeže ČR, 2001.

FREUD, Sigmund (1983). Femininity.

GIDDENS, Anthony (2001). Sociologie. Praha: Argo.

GJURIČOVÁ, Šárka (1999). „Konstrukce gender: maskulinita a femininita z odlišných perspektiv“

GURIAN, Michael. *Boys and girls learn differently!: a guide for teachers and parents*. Rev. 10th anniversary ed. San Francisco: Jossey-Bass, c2011, xvi, 380 s. ISBN 978-0-470-60825-8.

HAVELKOVÁ, Hana (2004). „První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly“.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2.

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“.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013, 195 s. ISBN 978-80-7419-119-0.

KAMIŠ, P. Funkce dětského tábora ve výchově dětí. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2009. Vedoucí práce Doc. PhDr. Jan Neuman, CSc.

KINDLON, Daniel J, Michael THOMPSON a Teresa BARKER. *Kainova výchova: jak ochránit emoční vývoj chlapců*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 338 s. ISBN 978-80-7387-395-0.

KIMMEL, Michael (2000). The Gendered Society. New York: Oxford University Press.

KOSEOVÁ, Vlasta (1945). Výchovný význam organizace Dívčí kmen Junáka. První pomoc skautským dívčím oddílům. Sešit II. Dívčí kmen Junáka. Praha: rozmnoženo jako rukopis.

KŘÍŽOVÁ, Alena, PAVLICA, Karel (2004). Management genderových vztahů. Praha, Management Press.

KUDRNOVÁ, Iva a Jan KŘÍŽ. *Světlušky, žabičky a vlčata si hrají*. Vyd. 1. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, 2000, 119 s. ISBN 80-86109-45-1.

LETHERBY, Gayle (2003). Feminist research in theory and practice. Philadelphia: Open University Press.

LINKOVÁ, Marcela, Červinková Alice (eds.) Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, s. 75-96.

MACEK, Petr (2003). Adolescence. Praha: Portál.

MCDOWELL, Josh a Bob HOSTETLER. *Poradenství dospívajícím: snadno srozumitelný a moderní zdroj pomoci k padesáti hlavním problémům, jimž v současnosti čelí mladí lidé*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, c2013, 558 s. ISBN 978-80-7255-282-5.

MILČICOVÁ, Emilie (ed.), (1922). Příručka dívčího skautingu. Praha: České lidové knihkupectví a antikvariát (Josef Springer).

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.

NOVOTNÝ, T. Jak vlastně vznikli tomíci. Tomík: Časopis turistických oddílů mládeže. 2011, č 76.

NYNAS, Peter a Andrew Kam-Tuck YIP. *Religion, gender and sexuality in everyday life* [online]. Farnham, Surrey, England: Ashgate, 2012, xii, 173 p.

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, BALES, Robert F. (1955). Family, socialization and interaction process. Illinois: Free Press of Glencoe.

PAVLÍK, Petr (2006). Gender: Úvod do problematiky.

PEASE, Allan a Barbara PEASE. *Proč muži lžou a ženy pláčou*. Vyd. 3., (V Euromedia Group 1.). Praha: Ikar, 2012, 353 s. ISBN 978-80-249-1958-4.

POLÁŠEK, P. Hlavní vedoucí dětských táborů: studijní texty Komise cvičení a pobytu v přírodě metodické rady ČASPV : speciální učební text. Vyd. 1. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2007, 34 s. Pohyb je život. ISBN 978-80-86586-19-9.

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.

RUSEK, L. Hledání: úvahy o vyšším a hlubším skautingu na začátku třetího tisíciletí. Vyd. 1. Praha: Ekumenická lesní škola, 2001, 32 s. ISBN 80-239-2739-6.

SAWELSON-GORSE, Naomi. *Women in Dada: Essays on Sex, Gender, and Identity*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1998, xviii, 686 s. ISBN 0-262-19409-0.

SCHNEIDER, Sylvia. *Co by měli kluci vědět o lásce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 143 s. ISBN 80-7178-499-0.

SMETÁČKOVÁ, Irena (ed.), 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.

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela. *Edukace dětí a mládeže ve volném čase: (sborník projektů)*. Vyd. 1. Ružomberok: Verbum, 2013, 339 s. ISBN 978-80-561-0039-4.

ŠIKLOVÁ, Jiřina (1999). „Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice."

ŠIKLOVÁ, Jiřina, Věšínová-Kalivodová, Eva (eds.). Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha: Open Society Fund.

THEUER, Vladimír. *Turistický oddíl mládeže*. [1. vyd.]. Praha: Olympia, 1988, 157 s.

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.

VALEČKOVÁ, Hana. *Základy psychologie osobnosti: studijní opora*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2011, 111 s. ISBN 978-80-7248-667-0.

VALDROVÁ, Jana (2006). Gender a společnost. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

VALDROVÁ, Jana (2004). Ženská a mužská role v jazyce.

VĚŠÍNOVÁ-KALIVODOVÁ, Eva, Maříková, Hana (eds). (1999). Společnost žen a mužů z aspektu genderu. Praha: Open Society Fund.

ZAK, Michele W., Motts, Patricia A. (Eds.) Women and the politics of culture.(s. 80-92) New York: Longman.

WÁLA, Jiří. *Turistika*. Vyd. 1. Praha,: Stát.ped.nakl., 1955, 80s.

V Praze dne 25.5.2014

Konzultant: Doc. Milan Tuček, CSc. Diplomant: Bc. Tereza Švorcová

Podpis: Podpis:

Obsah

ÚVOD **18**
Cíle práce **18**
Výzkumné otázky **19**
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA **20**
1.1 Socializace **21**
1.2 Sociální prostředí **23**
1.3 Gender **24**
1.4 Genderová socializace **27**
1.5 Genderové stereotypy **33**
1.6 Vrstevníci a vrstevnické skupiny **36**
1.7 Volný čas **37**
2. METODY A ZDROJE DAT **41**
2.1 Výběr respondentů **41**
2.2 Struktura rozhovorů **43**
2.3 Provedení a zpracování rozhovorů **45**
3. ANALÝZA ROZHOVORŮ **48**
3.1 Představení oddílů Světlušek a Táborníků **48**
3.1.1 Koedukovaný oddíl *51*
3.2 Historie oddílů Světlušek a Táborníků **51**
3.3 Proč vstupují členové do oddílu a má na toto rozhodnutí vliv skutečnost, že je oddíl nekoedukovaný? **55**
3.4 Pohled okolí na nekoedukovaný oddíl **57**
3.5 Odlišné fungování dívčího a chlapeckého oddílu, aneb potřebují holky a kluci jiný přístup? **58**
3.5.1 Rozdílné aktivity, aneb je třeba program přizpůsobovat potřebám dívek a chlapců? *58*
3.5.2 Přístup dětí ke hrám a činnostem *61*
3.5.3 Přístup vedoucích k dětem, motivace a atmosféra *63*
3.5.4 Přístup vedoucích k plánování a organizaci činností *65*
3.6 Vzájemná spolupráce a vztahy mezi oddíly **67**
3.6.1 Propojení a spolupráce obou oddílů *68*
3.6.2 Výhody propojení dvou samostatně fungujících oddílů *70*
3.6.3 Technické a organizační výhody a spolupráce oddílů *71*
3.6.4 Společné akce *72*
3.6.5 Jak členové a členky vnímají nepřítomnost druhého pohlaví *74*
3.6.6 Přítomnost žen v chlapeckém oddíle *78*
3.6.7 Vztahy mezi členy oddílu *83*
3.7 Výhody, nevýhody a vliv nekoedukovaného oddílu **84**
3.7.1 Přístup ke stereotypně členěným činnostem *85*
3.7.2 Zvýšení sebevědomí *90*
3.7.3 Mužský vzor *91*
3.7.4 Genderová identita *92*

ZÁVĚR **95**
SUMMARY **99**
POUŽITÁ LITERATURA **102**

ÚVOD

K napsání této diplomové práce mě vedla osobní zkušenost. Od svých šesti let chodím do turistického oddílu, kam chodí jen dívky. Jako dítě jsem se nad tím nikdy nezamyslela, přišlo mi to naprosto přirozené a v oddíle mi bylo dobře. Po nějaké době jsem zjistila, že funguje ještě jeden oddíl, oddíl chlapecký. S „klukama“ jsme se vídali občas na akcích pro starší členy a postupem času občas i na akcích, které jsme si organizovali sami. Tento model jsem však považovala za přirozený a samozřejmě ze všech nejlepší. Až když jsem se stala vedoucí a začala se stýkat i s vedoucími jiných oddílů, které fungovaly koedukovaně, začala jsem přemýšlet o modelu, kterým funguje náš oddíl. Začala jsem přemýšlet o tom, jak vedoucí přistupují k dětem a co oddíl dětem nabízí a také, zda jim může dát něco víc než oddíl koedukovaný.

Dalším impulzem pro mě byl zájem mých přátel a rodičů dětí, kteří se mě často ptali, jaké výhody má podle mého názoru nekoedukovaný oddíl a co může dětem přinést. Často se na mě také obrací se žádostí o radu při rozhodování, do jakého oddílu mají své dítě dát.

Začala jsem tedy o této problematice přemýšlet více a rozhodla jsem se, že povinnost, kterou je napsání diplomové práce, využiji právě k tomu, abych hlouběji nahlédla do této problematiky. Proto jsem vypracovala tuto studii. Ta by měla čtenáři poskytnout ucelený pohled na problematiku nekoedukovaných oddílů, a pomoci rodičům rozhodnout, zda dát své dítě do oddílu, kam chodí jen děti stejného pohlaví, nebo do oddílu koedukovaného.

Cíle práce

Práce si klade za cíl zjistit, jaký dopad má na rozvoj dítěte a potažmo na lidskou identitu jeho aktivní členství v nekoedukovaném turistickém oddíle. Cílem práce je odhalit, jaký má tento typ turistického oddílu pro dítě přínos, či zda ho nějak ovlivňuje. To je zjišťováno prostřednictvím rozhovorů s dětmi, které chodí do oddílů, s jejich rodiči, dále s bývalými členy oddílů a současnými i bývalými vedoucími, kteří samozřejmě také prošli oddílem jako děti. Rozhovory s bývalými členy bylo také zjišťováno, zda může mít skutečnost, že v dětství chodili do nekoedukovaného oddílu, vliv na identitu člověka v jeho

dospělosti. V rámci výzkumu se budu zabývat tím, jak nekoedukované oddíly fungují a jaké jsou rozdíly mezi oddílem chlapeckým a dívčím. Jak funguje společenství, kde dívky zastávají i chlapecké činnosti a naopak.

Vrstevníci a osoby, se kterými se děti stýkají, na ně mohou mít v určitém období velmi silný vliv. V práci se zaměřím převážně na to, jaký vliv mají na děti vedoucí a zda je jejich přístup k chlapcům a dívkám odlišný a v čem tyto případné odlišnosti tkví. Potřebují dívky a chlapci jiný přístup, jinou motivaci či odlišný typ her?

Výzkumné otázky

Nyní se pokusím formulovat otázky, na něž si práce klade za cíl odpovědět:

Jaký vliv má na rozvoj dítěte jeho aktivní členství v nekoedukovaném turistickém oddíle?

Má tato zkušenost vliv na bývalé členy i v jejich dospělosti?

Jaký je rozdíl mezi fungováním dívčího a chlapeckého oddílu?

Mají se děti díky tomu, že mohou v nekoedukovaných oddílech zastávat dívčí i chlapecké činnosti a nejsou v jejich vykonávání omezováni druhým pohlavím, možnost více rozvíjet?

Bude v koedukovaných oddílech výchova dětí inklinovat ke stereotypnímu rozdělení činností na mužské a ženské práce?

Mohou se děti v nekoedukovaném oddíle „více odvázat“ a „být samy sebou“, díky tomu, že zde nepůsobí faktor opačného pohlaví, před nímž se děti předvádějí či stydí?

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Cílem teoretické části práce je představit teorie, které pomohou vymezit zkoumaný problém. Pojmům a teoriím se pokusím stanovit konkrétní rozměr, se kterým může být dále pracováno.

Vzhledem ke skutečnosti, že se v práci zabývám vlivem turistického oddílu na vývoj a socializaci jeho členů, považuji za nezbytné představit pojem **socializace**, který pomůže vysvětlit, jak společnost utváří jedince. A také, jak si lidé osvojují formy jednání a chování, poznatky, jazyk, hodnoty a kulturu společnosti, ve které žijí. Prostřednictvím socializace vrůstá člověk do společnosti. Se socializací velmi úzce souvisí pojem **sociální prostředí**. I s ním čtenáře seznámím, neboť se v něm celý proces odehrává a na průběh socializace má velký vliv. Sociální prostředí vede člověka procesem socializace k přeměně z biologického tvora ve společenskou bytost. Může jím být například rodina, škola, parta a pro členy jsou jím i turistické oddíly, o nichž pojednává tato práce.

Předmětem práce jsou dva samostatné oddíly, jeden chlapecký a druhý dívčí. Je tedy mou povinností představit pojem **gender**. Ten je širokou veřejností často zaměňován za pojem pohlaví. Vysvětlím tedy, jaký je mezi nimi rozdíl, a představím různé přístupy k teorii genderu. Ty se odlišují hlavně otázkou, zda a nakolik jsou rozdíly mezi muži a ženami vrozené, tedy předurčené biologicky, a nakolik jsou ovlivněny a utvářeny v průběhu socializace. Právě na **genderovou socializaci** se pak zaměřím v další kapitole. Prostřednictvím ní se vytváří genderová identita členů společnosti. Představím též některé teorie, které vysvětlují, jak genderová socializace ve společnosti probíhá. Dalším souvisejícím tématem jsou **genderové stereotypy**. Ty nabízejí členům společnosti zjednodušený pohled na očekávané vlastnosti a chování, typické pro muže a ženy. Toto stereotypní myšlení pak vytváří nerovné podmínky pro ženy a muže a může vést velice často k diskriminaci.

Dalším tématem, na které se v teoretické části zaměřím, jsou **vrstevníci a vrstevnické skupiny**. Právě s nimi se děti v oddíle stýkají, a tak hrají velkou roli při procesu jejich socializace. Zaměřím se na jejich význam, druhy a vliv, jaký mohou mít na utváření identity jednotlivce. Nakonec se zaměřím na **volný čas**. Správná volba náplně

volného času může předcházet vlivu nežádoucích faktorů na jedince. Volný čas dětí, ale i dospělých, by měl být správně využitý, a pestrý. Jen tak může člověk, potažmo člen sdružení, rozvíjet svou osobnost, sociální vztahy a osvojovat si tak žádoucí hodnoty.

1.1 Socializace

Socializace je proces, ve kterém se učíme porozumět společnosti, ve které žijeme. Trvá po celý život a v jejím průběhu si jedinec osvojuje formy jednání a chování, poznatky, jazyk, hodnoty a kulturu společnosti, ve které žije (Smetáčková, Vlková 2005:27). Proces socializace probíhá v každé společnosti, ačkoliv její podoba může být odlišná. Jejím prostřednictvím se z jedince, z „biologického tvora“, který se narodí bez genderové identity, stává člověk, tedy kulturní a sociální bytost, muž nebo žena se vším, co k tomu patří - s vlastnostmi, způsoby chování, hodnotami, zájmy, vnímáním, myšlením atd. (Smetáčková, Vlková 2005:18). Prostřednictvím socializace se začleňujeme nebo takzvaně vrůstáme do společnosti (Havlík, Koťa 2002:44). Socializace je však nejen přebírání sociálních rolí, ale také velmi složitý proces zvládání životních situací a tvoří tak základ pro další společenské aktivity jedince (Procházka 2012: 93).

Proces socializace vzniká na základě sociální komunikace, interakce a sociálního učení, to je takové učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách a situacích. Učíme se, jaké je naše místo ve společnosti, jaké máme možnosti, když se chceme posunout ve společenském žebříčku, jak se máme v té které situaci chovat, co můžeme očekávat od osob v našem okolí, ale i od osob, které neznáme. Učíme se rolím, které zastáváme my i ostatní lidé ve společnosti (Smetáčková, Vlková 2005:27, Procházka 2012:90,91). Jednáme v rámci jisté tolerance podle uznávaných pravidel, směrujeme své chování ke společensky přijatým hodnotám a plníme individuálně modifikovaná očekávání (Havlík, Koťa 2002:44). Tímto způsobem se také hodnoty, normy a zvyky reprodukují. Jsou tak předávány kulturní vzory. Díky socializaci se tak člověk stává subjektem schopným sociálního chování. Zapojením do sociálních procesů pak každý jedinec jako součást celku ovlivňuje zpětně i kvalitu společenství, ve kterém aktivně funguje. Socializace má základní význam pro

zachování kontinuity kultury dané společnosti (Smetáčková, Vlková 2005:27, Procházka 2012: 90-91).

Utváření člověka pod vlivem socializace, jako proces během něhož se z jedince stává sociální bytost, probíhá na třech úrovních. Je to socializace na úrovni antropogeneze, kdy díky sociálnímu prostředí získáváme typicky lidské rysy a stáváme se bytostí - člověkem. Dále je to socializace na úrovni tzv. mediální osoby. Ta se utváří díky konkrétní sociální vrstvě, do které jsme zařazeni, díky kultuře, profesi, či lokalitě v níž žijeme. Získáváme tak specifické návyky, projevy chování a kulturní úroveň (stává se z nás „obyvatel regionu, města“, „vysokoškolák“). Třetí úrovní je socializace na úrovni osobní biografie. Mimo tyto tři podoby socializace na nás působí také naše specifické osobní prostředí. V něm se dotvářejí naše osudy a rodí se naše specifika a odlišnosti (jedináček, sirotek…) (Procházka 2012: 90-91).

Učíme se i nevědomky, vstřebáváme mnoho věcí, které nám později připadají jako dané od přírody. To je i případ rozdělení společnosti na muže a ženy. Rozdíly mezi pohlavími bývají často vysvětlovány biologicky a jsou považovány za odvěké a neměnné (Smetáčková, Vlková 2005:27). Osvojování mužských a ženských rolí je tak významným problémem dětství. V jejich vymezení se promítají rozdíly biologicky podmíněné v těsném sepětí se sociokulturními. Výzkumy prokazují existenci odlišných výchovných praktik ve vztahu k chlapcům a dívkám, a to jak v rodině, tak v dalších výchovných institucích. Děje se tak nejen vědomě a otevřeně, ale mnohdy v podobě „skrytého kurikula“. Tedy způsobem, který není explicitně formulován jako záměr. Někdy může mít formu neuvědomělého vštěpování hodnot a norem. To se projevuje již vnějšími znaky symbolizujícími příslušnost k pohlaví (např. odíváním či úpravou vzhledu), odlišnostmi reakcí rodičů, příbuzných, širšího sociálního okolí, učitelů (učitelek) a dokonce i vrstevníků na zjev a chování chlapců a dívek. Výraznou úlohu v tomto procesu mají hračky, knížky, televizní programy apod. (Havlík, Koťa 2002:54). Problematice genderové socializace, tedy způsobu, jak se z nás stávají ženy a muži, bude věnována jedna z následujících kapitol.

Nyní se zaměřím na sociální prostředí, které je jedním z hlavních rysů, určujících průběh socializace. Sociální prostředí vytváří jakýsi rámec, či obrazně řečeno pódium, na kterém probíhá proces socializace.

1.2 Sociální prostředí

Socializace je proces, který se odehrává vždy v nějakém konkrétním sociálním prostředí. Tím může být například rodina, škola či parta (Procházka 2012: 92). Sociální prostředí uplatňuje na člověka zásadní vliv a vede jej procesem socializace k přeměně z biologického tvora ve společenskou bytost.

Člověk jako sociální bytost je ovlivňován (socializován) na úrovni mikroprostředí, makroprostředí, exoprostředí a mezoprostředí. Do kategorie mikroprostředí lze zařadit vlivy sociálních skupin bezprostředně obklopujících jedince, jako je rodina či parta. Do této skupiny tak patří i oba turistické oddíly. Působení na této úrovni je významné svou intenzitou, bezprostředními dopady a intimitou proměn. Kvalita výchovného a socializačního prostředí rodiny bude celoživotně nejvýznamnější. V jistých životních etapách pro nás však budou mít obrovský význam též přátelé (vrstevnické skupiny) či kolegové (Procházka 2012:88, 89).

Náš sociální život ovlivňují i daleko širší rámce. Naše makroprostředí tvoří určitá sociální vrstva, do níž spadá naše rodina. Zároveň na naše soukromé i profesní životy uplatňuje svůj vliv ekonomika a politická a právní kultura společnosti. Makroprostředí ale není jen prostorem, ve kterém se odehrává náš soukromý život, je prostředím pro uplatnění individuálních potencialit, může být zátěžovou zkouškou i životní příležitostí. Pojem exoprostředí pak popisuje, jak jsou pro každého z nás významné socializační vlivy, které pocházejí z prostředí lidí nám blízkých (rodičů, sourozenců, osobních přátel). V dětství nás utvářelo prostředí našich rodičů, jejich profese, přátelé se kterými se stýkali, problémy, které měli a které řešili a také životní styl, jaký vyznávali. Později pak přibyli vrstevníci, přátelé, spolužáci. Každá mladá generace tak skrze své exoprostředí prožívá dobu a utváří si svůj postoj k ní (Procházka 2012:88-89).

Procházka (2012) rozlišuje dvě funkce sociálního prostředí. První je role situační,

tedy skutečnost, že se každá výchovná situace odehrává v určitém prostředí, které je pro ni kulisou, a tuto situaci pozitivně nebo negativně ovlivňuje. Druhou funkcí je role formativní, jejím základem je konkrétní prostředí, to vždy ovlivňuje naše chování a je jednou z podmínek pro utváření naší osobnosti (Procházka 2012: 98).

Je tak velmi podstatné věnovat pozornost tomu, v jakém prostředí se my a zároveň i naše děti pohybujeme, protože právě sociální prostředí utváří naši osobnost a má velký vliv na náš vývoj a také na naše chování. Ne vždy si můžeme své sociální prostředí vybrat. Pokud však tuto volbu máme, měli bychom se aktivně zajímat o to, v jaké společnosti se pohybujeme a s jakými lidmi se stýkáme. To má vliv na náš rozvoj a na naši budoucnost.

1.3 Gender

Nyní se zaměřím podrobněji na pojem gender. Budu se věnovat vymezení tohoto termínu a pokusím se nastínit základní přístupy k problematice genderu a uvést, jak s tímto pojmem někteří autoři pracují.

Hned v úvodu je nutné vymezit, co se vlastně pod termínem gender skrývá, a současně odhalit, jaký má tento termín vztah k pojmu pohlaví, za který bývá někdy laiky chybně zaměňován. Přestože existuje především ve feministické sociologii široká kritika tohoto názoru (např. Butler 1990), vycházím z předpokladu, že pohlaví je kategorie především biologická, zatímco gender je sociální konstrukcí a není tedy dán biologicky. K genderu jsou vázány jisté očekávané sociální role, předsudky, stereotypy, představy o tom, co je či není pro muže nebo ženu správné a vhodné (Šiklová 1999:10).

Snad všechny společnosti vychází z biologického pohlaví jako ze základního kritéria vymezení genderu, následně se ale jednotlivé kultury velmi liší v tom, co odlišuje jeden gender od druhého (Oakley 2000:121). Gender je většinou definován sociální situací, je tedy viditelný jako suma vlastností včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru témat ke konverzaci atd. Gender je stále vidět, pohlaví ne (Oakley 2000:123). V určitém smyslu jsou to samozřejmě jedinci, kdo ‚dělají' gender. Jde však o situační konání, prováděné za virtuální či reálné přítomnosti jiných, o kterých se předpokládá, že se zajímají o jeho

průběh (West, Zimmerman 1987:126). Gender tak může být vnímán jako výsledek nějakého úsilí, jako určitý rys sociálních situací, výsledek a příčina sociálních organizací.

Názory na to zda a nakolik jsou rozdíly mezi muži a ženami vrozené, tedy předurčené biologicky, a nakolik jsou ovlivněny a utvářeny v průběhu socializace, tedy učením, se stále velmi liší. Snad nikdo dnes nepochybuje o tom, že socializace má na tyto rozdíly vliv, otázkou ale je, jak velký. Různí autoři se dnes liší právě tím, jak velkou roli sociálním vlivům připisují (Giddens 1999:111). Nemají jednotný názor na to, do jaké míry je pohlavní identita vrozená a do jaké míry je dána socializací. Podle toho se dají dnes vymezit tři hlavní směry, je to biologický determinismus, sociální konstruktivismus a transformativní pojetí vývoje genderu. Nyní se zaměřím na bližší představení těchto tří směrů.

Biologický determinismus chápe člověka jako především vnitřně řízený organismus (Možný 1990:129). Stoupenci biologického determinismu dokazují, že rozdílné role mužů a žen jsou přirozené, nikoliv později vytvořené vlivem výchovy a společnosti. Rozdílnost je způsobena biologickými faktory, tedy odlišným uspořádáním mozku, rozdílnou velikostí hemisfér u mužů a u žen a rozdílnými hormony v mužském a ženském těle a jejich hladinou. Podstatný podíl variací v lidském chování je založen právě na genetických odlišnostech mezi jednotlivci (Wilson 1993:49). Přirozenou úlohou ženy je rodit děti a starat se o rodinný krb. Muži - otci je pak vymezena role ochránce a živitele. Ze základních biologických rozdílů se odvozuje přirozenost dělby práce, rozdělení práce na mužské a ženské. Podle tohoto přístupu existuje přirozená tendence, založená na biologické podstatě člověka, a to podřízení se žen mužům a vlády mužů nad ženami (Maříková 1999:59).

Proti biologickému determinismu stojí sociální konstruktivismus, mezi jehož hlavní zástupce patří P. L. Berger a T. Luckmann. Jedná se o sociologický směr, který vychází z předpokladu, že u každého společenského jevu je třeba přezkoumat jeho zkonstruovanost. Sociální skutečnosti nejsou prostě dané, ale jsou vytvářeny lidmi. Přístup obou autorů k sociální realitě se dá shrnout do tří vět: Společnost je výtvorem člověka. Společnost je objektivní realita. Člověk je sociální produkt (Jandourek 2007:130). Rozdíly mezi muži

a ženami tkví dle sociálního konstruktivismu v odlišných sociálních podmínkách pro vývoj a život jedince a v procesu socializace, kdy jedinci přebírají společností jim určené mužské či ženské role. Mužskost, ženskost a role vážící se k nim jsou v prvé řadě konstruovány sociálně. Kdyby byly odvozeny biologicky, pak by byl proces socializace nadbytečný. Podle sociálního konstruktivismu neurčuje rozdíly v chování obou pohlaví příroda, ale proces socializace. Rozdíly mezi muži a ženami uvnitř kultury jsou závislé především na odlišném způsobu, jakým společnost zachází s chlapci a muži na jedné straně a dívkami a ženami na straně druhé, tj. na odlišné socializaci příslušníků obou pohlaví (Maříková 1999:13).

Každý ze směrů, tedy biologický determinismus a sociální konstruktivismus zastávají odlišné názory, mají jiný pohled na problematiku rozdílnosti mužů a žen. Dle mého názoru se však nedá přiklonit ani k jednomu ze směrů s tím, že by se ten druhý naprosto vytěsnil. Linda Birke zastává názor, že se věda nemůže zaměřit pouze na biologický, nebo na sociální aspekt, protože by se tím řekla pouze polovina pravdy (Renzetti, Curran 2003: 90). Jako varianta se tedy nabízí třetí směr, který se snaží propojit předešlé dva, je to transformativní pojetí vývoje genderu. Teorie přistupuje k vývoji genderové identity jedince jako ovlivněné zároveň interakcí biologických i sociálněkulturních činitelů. Zkoumá, jak mohou společnost a socializace (kultura a chování) jedince ovlivnit jeho biologii a fyziologii a jak může biologie a fyziologie člověka ovlivnit jeho socializaci (Renzetti, Curran 2003: 91). Nejvýznamnější představitelkou tohoto směru je Linda Birke. Ta klade důraz na to, že změny se odehrávají v průběhu celého lidského života. Chování jedince může změnit nejen jeho či její prostředí, ale také jeho či její biologii a fyziologii. Birke stojí proti teoriím, které jednoduše nahrazují biologický determinismus sociálním konstruktivismem, který popírá tělo úplně. Místo toho vyzývá k formulaci transformativního vývoje genderu (Renzetti, Curran 2003: 90). Zastánci tohoto proudu nejsou proti rozdělení rolí na mužské a ženské, berou je jako vzájemně se doplňující, domnívají se však, že by se měl změnit hodnotový systém společnosti. Nepochybují o tom, že ženy a muži jsou v mnoha ohledech jiní, avšak to, že by jedno

pohlaví mělo být na základě těchto rozdílů diskriminováno, je sociální nespravedlnost (Renzetti, Curran 2003: 91).

Otázka genderu zásadně ovlivňuje náš život, postavení ve společnosti, sociální role a má svůj vliv i v oblasti vzdělávání či na trhu práce. Kdykoli se lidé setkají s problematikou přerozdělení – kdo má co dělat, co dostat, naplánovat nebo kdo má provést nějakou akci, řídit nebo být řízen, zdá se, že ukotvenost v určité sociální kategorii, jako je ‚žena' nebo ‚muž' zřetelně nabývá na významu (West, Zimmerman 1987:143). Je jasné, že rozdíly mezi muži a ženami jsou. Podle transformativního pojetí genderu jsou dány částečně již z biologické podstaty a částečně následnou socializací a výchovou, která může biologickou a fyziologickou stránku člověka ještě přetvářet. V následující kapitole se podrobně zaměřím na to, jak je gender společností utvářen a jak probíhá genderová socializace.

1.4 Genderová socializace

„*To, že jsem chodila do holčičího oddílu, možná ovlivnilo to, že jsem dostala větší prostor dostat se k nějakým věcem. (...) Když bych chodila do oddílu smíšenýho, tak bych se asi nedostala k tomu, abych vyráběla lávku nebo sekala dříví. Nebo něco takovýho, třeba vyráběla faguli. Nebo takovýhle věci praktický, který se ti hoděj do života.*" (Bára 21 - členka od 6ti let, nyní vedoucí)

Dítě je již před svým narozením posuzováno, jaké bude, když se narodí jako chlapec nebo jako dívka. Podle toho pak k dítěti ostatní přistupují, vybírají mu hračky, knížky, zábavu i práce, které jsou pro něj jako pro dívku či pro chlapce vhodné. Jako dívky (ženy) a chlapci (muži) se celý život dostáváme do konvenčních představ o svých povinnostech, možnostech, cílech, chování a cítění. To pro nás znamená velké omezení osobní svobody a zároveň omezení možností našeho dalšího rozvoje osobnosti, realizace a životního sebenaplnění (Renzetti, Curran, 2003:20). Už první věta, kterou řekne lékař mamince při ultrazvuku „Bude to kluk" nebo „Bude to holka", roztočí kolotoč událostí a očekávání, která začnou určovat budoucí vývoj dítěte, vlastně ještě před jeho narozením. Už tehdy je

kdekomu jasné, zda se narodí „pěkný raubíř“ nebo „sladká holčička“, co má nosit na sobě a jaké práce by měl nebo měla vykonávat. Bára vidí ve svém členství v dívčím oddíle příležitost dostat se snáze k činnostem, které jsou společností většinou považované za práci pro kluky, a dívky k ní mají často obtížnější přístup. To však není jen pohled Báry, stejné možnosti nabízí oddíl i ostatním dívkám a stejně tak i chlapcům. V oddíle je normální, že si dívky nabrousí sekyrky a jdou pokácet strom, ten pak samy donesou do tábora a dřevo nařežou a naštípou, nebo z něj postaví „táborák“. Jiná skupinka mezitím uvaří, uklidí a umyje nádobí. Druhý den si pak úkoly vymění, aby si každý vyzkoušel všechny činnosti. Dívky jsou na táboře (i během celoročních aktivit) naprosto soběstačné. Bára bere zkušenosti nabyté v dívčím oddíle jako velký přínos, neboť se v rámci oddílových aktivit naučila samostatnosti a nezávislosti. Stejně tak platí situace i pro chlapce, ti se naopak utuží v činnostech, které jsou společností stereotypně vnímány jako činnosti ženské. Chlapci se tak o sebe naučí postarat, mnoho z nich zjistí, že je baví vaření, ke kterému do té doby nebyli připuštěni, musí si sami vyprat, uklidit i zašít roztržené kalhoty.

Otázkou však je, jakou roli mohla sehrát tato životní zkušenost při utváření genderové identity dívek a chlapců, kteří oddílem prošli. Genderová socializace je teorií, která nám napomáhá odkrýt, jak vzniká jedna ze součástí osobní identity - identita genderová. Ta je výsledkem socializačního procesu. Neexistuje od narození, nýbrž se postupně utváří (Smetáčková, Vlková 2005:19). Pro její utváření platí stejná pravidla jako pro identitu obecně, je ovlivňována společenským a kulturním systémem. V průběhu socializace by si měl každý uvědomit, jakou roli má mít ve společnosti jako muž či jako žena, porozumět tak mužství a ženství a naučit se jednat podle těchto rolí. Genderová identita představuje určení a prožívání sebe sama jako dívky (ženy) nebo chlapce (muže) včetně příslušnosti k daným skupinám (Smetáčková, Vlková 2005:20). Tlak okolí k genderové socializaci může probíhat vědomě, kdy rodiče například záměrně kupují chlapcům na hraní autíčka a dívkám panenky. Ale i nevědomě, k čemuž dochází třeba tím, že učitelé dávají větší prostor v různých předmětech buď dívkám nebo naopak chlapcům, a to aniž by si toho byli vědomi. Dívky jsou rodiči více usměrňovány, aby byly klidné a hodné, u chlapců se jejich „zlobení“ často více toleruje a mnohdy ospravedlňuje tím, že

„je to přece kluk“. Z mnoha výzkumů také vyplývá, že chlapci se při výuce prosazují i jsou mnohdy učiteli prosazováni na úkor dívek, dominují při diskusích během výuky, a děvčatům se nedostává tolik prostoru pro vyjádření svého vlastního názoru, což vede k pasivitě a nižšímu sebevědomí. (Zormanová 2011) Na jedince má tento vědomý i nevědomý tlak silný vliv, neboť nás neustále přetváří. Začíná již od narození a je uskutečňován prostřednictvím rodiny či školy a dále hraček, médií či jazyka. Důležitým faktorem při socializaci jsou i vzdělávací instituce, kterými dítě prochází. Školka, škola, ale i různé volnočasové aktivity, které dětem nabízejí účelné využití volného času. Mezi ně patří i turistické oddíly Světlušky a Táborníci. Tyto instituce silně ovlivňují život dětí v rané fázi dospívání. Nejen že zprostředkovávají kontakt s vrstevníky a také dospělými (jinými než s rodinnými příslušníky), ale zároveň nabízí i prostor pro výchovné institucionální působení. Vzdělávací instituce nemají za úkol pouze předávání znalostí a dovedností, ale i vštěpování základních hodnot a norem společnosti, jíž jsou děti součástí (Renzetti, Curran, 2003:124). Mají tak svůj vliv i při procesu genderové socializace dětí.

Považuji za velmi podstatné zaměřit se na problematiku genderové socializace, neboť snížením významu, který je ve společnosti i v životě konkrétních jedinců přikládán genderové příslušnosti, může dojít k rozvoji a posílení takových osobnostních charakteristik jedinců, které nevyplývají z jejich pohlaví ani s ním nijak nesouvisí (Smetáčková, Vlková 2005:20). Tento progres může pak do určité míry napomoci ke stírání genderových nerovností. Považuji za nezbytné v této části představit teoretické koncepty, které vysvětlují proces utváření genderové identity. Právě pochopení tohoto procesu nám napomůže odhalit, jaký vliv může mít pro děti členství v nekoedukovaném oddíle.

Genderovou socializaci je možné chápat jako osvojování představ a zákonitostí genderu, dále jako uvědomění a osvojení genderových rolí a vytváření genderové identity. Teorie genderové socializace se snaží vysvětlit, jak děti tyto genderové identity získávají (Renzetti, Curran, 2003: 93).

Na otázku získávání genderové identity existuje několik rozličných odpovědí. Nyní se blíže zaměřím na problematiku utváření genderové socializace. Představím dvě teorie, které se tímto problémem zabývají, kognitivně vývojovou teorii, která tvrdí, že děti se učí

genderu samy, pomocí vlastního rozumu. A teorii sociálního učení, která vnímá socializaci jako proces, během něhož jsou děti ovlivňovány tlakem okolí.

Nejdříve představím kognitivně vývojovou teorii, ta vychází z principu, že se děti učí genderu v rámci svých rozumových snah nalézt řád v sociálním světě, který je obklopuje (Renzetti, Curran, 2003:99). Teorii formuloval v šedesátých letech minulého století L. Kohlberg. Kohlbergův vývoj genderové identity prochází souběžně stejnými stadii, jako vývoj kognitivního a morálního myšlení, které předložil Piaget (Janošová, 2008:116). Piagetova všeobecná teorie kognitivního vývoje, vychází z premisy, že duševní vývoj člověka je řízen zevnitř. Ústřední roli zde hraje dítě, to je v tomto procesu aktivním účastníkem – vzory jednoduše nepřijímá, ale snaží se je svým způsobem uchopit, pochopit je a interpretovat. Děti prý mají k hledání vzorců přirozený sklon, a jakmile začnou určité kategorie a pravidelnosti objevovat, spontánně si v souladu s nimi vytvářejí i představu o vlastním já a soubor sociálních rolí (Bem, 1993:112). Tím si osvojují stabilní genderovou identitu. Dítě tak postupně dokáže přiřazovat sebe a pak i ostatní k jednomu či druhému pohlaví podle typických pohlavních znaků. Jako záchytné body mu slouží v raném dětství především vnější znaky jako oděv, vlasy, hlas, tělesná stavba apod. Později přibývají rozlišovací znaky jako způsob chování, záliby, druh zaměstnání, postoje a názory (Karsten, 2006:41-43). Podle některých odborníků jednají děti podle tzv. genderových schémat, což jsou vědomostní struktury, které si děti vytvářejí a na základě kterých si v paměti organizují informace týkající se genderu a jeho rolí (Janošová, 2008:110). Pomocí vlastního rozumového myšlení se děti snaží hledat řád v sociálním světě, který je obklopuje. Mezi šestým a osmým rokem dochází k ustavení neměnnosti vlastní pohlavní příslušnosti. Právě v této fázi dochází podle Piageta ke schopnostem logického uvažování a spojování kategorií, což je schopnost nutná k tomu, aby dítě zpracovalo fakt genderové stability (Janošová, 2008: 116). Dětem pak velice záleží na tom, aby se chovaly genderově patřičně (typicky). Vyhledávají takové situace, aby si mohly vždy znovu potvrdit svou příslušnost k roli ženy (dívky) či muže (chlapce). Používají k tomu identifikaci s rodičem nebo jinou osobou stejného pohlaví a napodobování jeho nebo jejích způsobů chování. Kohlberg se domnívá, že zde působí úsilí o kognitivní konzistenci, tedy o duševně rozumovou snahu se

sebou samým. To vede dítě k tomu, aby si opatřovalo informace odpovídající jeho upevnění se genderové identitě. Těm prý přikládá větší důležitost, zatímco informacím, týkajícím se opačného genderu, víceméně nevěnuje pozornost. S tím souvisí i to, že děti prakticky automaticky oceňují výše aktivity, které jsou typické pro jejich gender na úkor těch, které jsou typické pro gender opačný (Karsten, 2006:41-43). Této teorii se vytýká, že popisuje děti jako jediné aktéry, kteří přirozeně rozeznávají rozdíly mezi muži a ženami, a to bez vlivu okolí (Smetáčková, 2005:21).

Další teorií, která se zabývá problematikou genderové socializace, je teorie sociálního učení. Podle ní se děti učí genderovým rolím takzvaným posilováním nebo také utvrzováním formou odměn a trestů. Posilování funguje tak, že následuje - li po určitém typu chování odměna, zvyšuje se pravděpodobnost, že se takové chování bude opakovat - pokud naopak následuje trest, pravděpodobnost dalšího opakování se snižuje (Renzetti, Curran, 2003:99). Dle teorie utvrzování, se rodově specifické chování ustavuje tím, že chlapci a děvčata jsou již od nejútlejšího dětství utvrzováni v takových způsobech chování, které daná společnost považuje za přiměřené jejich pohlaví (Karsten, 2006:32). To probíhá prostřednictvím významných druhých, tedy osob, které mají na děti silný vliv. Mohou to být rodiče, prarodiče, sourozenci, kamarádi, učitelé ve škole či vychovatelé, se kterými děti přicházejí do kontaktu při volnočasových aktivitách. Tyto osoby mohou působit na děti tím, že je chválí za takové chování, které odpovídá jejich genderu, a naopak kritizují za takové, které se mu vymyká. Děti se tedy snaží chovat tak, aby byly za své chování odměněny. Tím děti získávají svou genderovou identitu. Přijetí genderové role je tak výsledkem jednání okolí a jeho akceptace daným jedincem. Teorie sociálního učení vysvětluje, proč se chlapci a dívky chovají odlišně už v době, kdy si ještě nejsou vědomi své genderové identity. Děti totiž nejsou iniciátory procesu vývoje vlastní genderové identity, ale pasivními příjemci signálů, na které pouze reagují (Janošová 2002:114). Problematika procesu učení však tkví ve skutečnosti, že je vnímána spíše jako jednostranný proces, kdy dítě jednoduše přebírá vzory a řídí se vlivem prostředí. Dítě je tedy v tomto procesu jakýsi pasivní přijímač situací, kterým je vystaveno (Renzetti, Curran, 2003:100).

Nyní bych ráda představila závěry některých výzkumů, které u nás byly v poslední době na téma genderové socializace v dětských kolektivech provedeny. Na prvním místě bych ráda zmínila výzkum genderové socializace v mateřské škole, který provedla Jitka Šinfeltová. Ta došla k závěru, že socializace zde probíhá různými způsoby. Jednak napodobováním, kdy děti ve svých hrách přejímají a reprodukují chování učitelek, rodičů či vrstevníků. A také v důsledku segregace ze strany samotných učitelek, které svým jednáním často nevědomky posilují genderové stereotypy tím, že při různých aktivitách rozdělují děti na základě odlišného genderu. Z výzkumu však také vyplývá, že pokud měly děti volnost a program nebyl řízen, nechovaly se podle stereotypních vzorců. Často se vyskytly situace, kdy děti odmítaly rolová omezení a věnovaly se přeshraničním aktivitám. Rozdíly se však objevily v závislosti na věku dětí. Přeshraniční aktivity se týkaly hlavně mladších dětí ve věku od 2,5 do 4 let, které si rovněž často hrály ve smíšených skupinkách, zatímco předškolní děti ve věku 5-6 let se již více separovaly do skupinek na základě odlišného genderu a většinou si také hrály s hračkami tradičně přisuzovanými danému pohlaví. Z toho tedy vyplývá, že genderová disciplinace vzrůstá spolu s věkem, a starší děti jsou čím dál tím více socializovány podle tradičních rolí muže a ženy (Šinfeltová, 2015:64).

K podobným závěrům dochází ve své práci i Petra Boumová, která se zabývá rovněž socializací v mateřské škole. Ve výsledcích výzkumu zmiňuje, že čím je dítě mladší, tím je menší pravděpodobnost, že bude odrazováno od genderově „nevhodné“ hry pro své pohlaví. Genderové působení v mateřských školách podle ní odpovídá socializačním teoriím sociálního učení. Působení na děti má povahu nabádání, či naopak odrazování od určité činnosti. Dívky a chlapci jsou tímto prostřednictvím vedeny k odlišným typům her a hraček. Silný socializační vliv má i kolektiv vrstevníků. Ti mají o něco vyhraněnější představy o náplni genderových rolí a mají mnohem silnější tendence posilovat své okolí z hlediska genderových konceptů a stereotypů. Jejich vliv má v této oblasti především negativní směr (odrazování od určité činnosti). Jak ale vyplývá z analýzy, nejsou děti pouhými „přijímači“ genderového působení na vlastní osobu. Situace ukázaly, že dítě si může působení prostředí vyložit různými způsoby, a zároveň na něj dokáže i aktivně reagovat. Děti samotné mají aktivní snahu jednat podle stereotypních představ a to

odpovídá spíše teoriím kognitivně vývojovým. Váha není jednoduše v genderovém působení prostředí na jedince, ale především v tom, jak jedinec tento tlak přijme a jak si ho sám interpretuje (Boumová 2012:60-61).

V textu jsem představila dvě teorie, které vysvětlují proces utváření genderové socializace. Dle mého názoru se nelze přiklonit ani k jedné z teorií, aniž by se ta druhá zcela popřela. To potvrzují i uvedené výzkumy, které se zabývaly socializací dětí v mateřských školách. Teorie nejdou zcela proti sobě a mohou se částečně doplňovat. Socializace dětí je dle mého názoru ovlivněna jednak tlakem okolí, jak tvrdí behaviorální teorie a zároveň si děti do jisté míry aktivně vyhledávají a vyhodnocují informace ze sociálního prostředí, jak zastává teorie kognitivní.

1.5 Genderové stereotypy

Stereotypy jsou apriorní (předem vyslovované) představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz jejich individualita. Sterotypy napomáhají orientaci v sociálním světě a jeho srozumitelnosti. Jsou zřejmě prvním nástrojem, který používáme při setkání s něčím neznámým. Stereotypy nevytváříme na základě osobních zkušeností, ale získáváme je tradováním prostřednictvím dalších příslušníků naší společnosti (Janošová 2008:27). Stereotyp je označení pro zjednodušující souhrnný popis určité společenské skupiny. Může být pozitivního či negativního charakteru a s tím či oním stereotypem je - či v minulosti byla - spojována prakticky každá společenská skupina (Renzetti, Curran 2003:20). Stereotypy se tak týkají i dvou primárních společenských skupin, na které se dělí společnost, tedy mužů a žen. Genderové stereotypy nabízejí zjednodušený pohled na očekávané vlastnosti a chování typické pro muže a ženy. Každá společnost svým členům předepisuje určité vlastnosti, způsoby chování a vzorce jejich vzájemné interakce v závislosti na jejich pohlaví. Institucionalizované vzorce genderové diferenciace jsou souhrnně označovány jako pohlavně-genderový systém společnosti (Renzetti, Curran 2003: 21). Genderové stereotypy jsou předsudečné představy o tom, jací mají muži a ženy být a jak se mají chovat. Snaží se udržet muže a ženy v určitých rolích, které mohou někomu vyhovovat, ale pro mnohé

mohou představovat překážku. Nemohou si totiž často zařídit život podle toho, jak chtějí, ale musí ho přizpůsobit tomu, jak si to představuje jejich okolí a společnost, ve které žijí (Jarkovská 2004:20).

Běžně je známo, že u dívek dochází k pohlavnímu dospívání dříve než u chlapců a s tím i k období neklidu, zvýšených konfliktů a problémů, ale také k dřívějšímu dosažení relativní zralosti a k překonání nezralého, pubertálního chování (Čáp 1996:64). Náskok dívek bývá asi jeden až dva roky. Na základě toho je vymezováno pubertální období (období dospívání) u dívek v rozmezí od 10. až 11. roku do 13. až 14. roku a u chlapců od 11. až 12. roku do 14. až 15. roku. Časová rozdělení jsou však jen přibližná (Kuric a kol. 1986: 195). Rozdíly mezi chlapci a dívkami se však projevují již dříve. Již v prenatálním období se u chlapců začne vytvářet mužský pohlavní hormon, který ovlivňuje formování mužského mozku, ten se vyznačuje větší nerovnoměrností ve vývoji pravé a levé hemisféry. Odlišná stavba mozku, odlišné hormony a k tomu přistupující společenské tradice - odlišné požadavky a očekávání, jak se bude chovat chlapec a naproti tomu dívka - to vše vede k mnoha rozdílům mezi pohlavími (Čáp 1996:64).

Čáp (1996) uvádí, že dle dosavadních výzkumných výsledků jsou typické rozdíly mezi pohlavími následující. Pro chlapce jsou typické hry s množstvím pohybu, dobrodružství, prozkoumávání neznámých míst, stavění venkovních scenérií, ulic, krajin a cest s pohybujícími se prvky. Dále je to zájem o věci a techniku, prostorová orientace a matematické nadání, konstruování staveb a mechanismů. Lze u nich zaznamenat otevřenou agresivitu a větší výskyt kázeňských přestupků. Problémy ventilují chlapci převážně navenek, agresivitou, nekázní. Je pro ně údajně typická důvěřivost k neznámým osobám a snadný přechod k agresi. Pro dívky jsou pak charakteristické naopak hry spíše ve vymezeném prostoru (například s panenkami apod.), stavění uzavřených celků („pokojíčky“) a zájem o lidi a vztahy mezi nimi. Dívky mají také lepší paměť na jména a podoby lidí. Mají větší schopnost porozumění řeči a jejímu užívání. Jsou schopné lépe zpracovat informace, včetně situací, kdy je nutno se rychle rozhodnout. Byl u nich zjištěn menší výskyt lehkých mozkových dysfunkcí. Pro dívky je údajně typická transformovaná agresivita, spíše slovní a také menší výskyt kázeňských přestupků. Dívky jsou více

uzavřené, obtíže a problémy zůstávají skryty uvnitř, dívka se jimi trápí, má úzkost a prožívá napětí, i když to třeba navenek není zřejmé. Charakteristická je pro dívky také menší důvěřivost a větší inertnost v chování k druhým (Čáp 1996:65).

Toto jsou však jen relativní rozdíly. Někteří chlapci se v něčem chovají spíše jako dívky a také naopak. Extrémní, výlučné zdůraznění jen mužských, nebo naopak ženských znaků je nepříznivá jednostrannost, která ztěžuje život jedinci, porozumění a spolupráci v rodině a v sociálních skupinách (Čáp 1996:65). K chlapcům a dívkám a stejně tak i k mužům a ženám je potřeba přistupovat individuálně. Mnozí muži a ženy se totiž těmto stereotypům vymykají. To je společností bráno někdy pozitivně a jindy naopak negativně (Renzetti, Curran 2003: 21). Realita každodenního života tak vykazuje mnohem větší rozostřenost genderu, než jakou očekáváme na základě genderových stereotypů (Jarkovská 2013: 28). Tyto stereotypy známe všichni, protože jsou jakýmsi světonázorem, se kterým se setkáváme na každém kroku - v reklamách, v pohádkách, ve škole, v názorech ostatních lidí, v našem jazyce i v zákonech… (Jarkovská 2004:20).

Pro dnešní společnost je dle Bourdieuho (2000) charakteristický primát mužů a mužství. Autor poukazuje na to, že dívka, potažmo žena, je často vedena k tomu, aby ve společnosti přijímala podřízenou roli vůči mužům. 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 ženám znesnadňuje jejich pozici v rodině, na trhu práce a ve společnosti. Právě tyto stereotypy jsou ornou půdou pro růst nerovností a diskriminace. Diskriminace je mimo jiné právě důsledkem stereotypního uvažování, kdy se například zaměstnavatel domnívá, že žena, která žádá o volné místo, nebude dobrou zaměstnankyní, protože brzy otěhotní a odejde na rodičovskou dovolenou nebo bude muset pečovat o nemocné dítě. Často nebere v úvahu, že některá žena vůbec děti mít nechce nebo je plánuje mít až za deset let či na rodičovskou dovolenou odejde její partner (Jarkovská 2004:21). Toto stereotypní myšlení pak vytváří nerovné podmínky pro ženy a muže.

Současné přístupy k výzkumům dívčích a chlapeckých kolektivů nepopírají, že existují tendence k rozdílnému chování dívek a chlapců, avšak tyto tendence ještě nemusí nutně vytvářet dichotomický rozdíl, který ostře vymezuje dívky proti chlapcům (Jarkovská 2013: 30). Zamýšlet se nad stereotypními názory na ženy a muže je velice důležité. Hlavně proto, abychom mohli žít spokojeně a nemuseli se stresovat představou, že správný muž a správná žena se chová tak a tak a my se musíme přizpůsobit. Je to také nutná podmínka k tomu, aby naše společnost nebyla k mužům či ženám diskriminační.

1.6 Vrstevníci a vrstevnické skupiny

Jedním ze základních faktorů socializace se v dětství stává vrstevnická skupina. Zhruba od 10 let začíná vliv vrstevníků nad vlivem dospělých převažovat. Do 12. až 13. roku dítěte bývají vrstevnické skupiny podle pohlaví homogenní (chlapecké a dívčí), s pubertou se vytvářejí smíšené. Pro tento věk je typické, že se jejich sociální život realizuje mimo školu. Vytvářejí si své skupinové normy, hodnoty, postoje, formy komunikace, nezřídka na sebe poutají pozornost vnějšími příznaky jako je oblečení, účes, gesta atd. (Havlík, Koťa 2002:52).

Vrstevníci hrají v životě každého člověka významnou roli. Děti i mladiství se vyvíjejí jako sociální bytosti kontaktem s osobami v nejbližším sociálním okolí. Dítě ale pro svůj optimální sociání rozvoj potřebuje komunikaci a interakci s lidmi všech věkových kategorií - s rodiči a prarodiči, mladšími či staršími sourozenci, se stejně starými vrstevníky. Kontakt s dětmi (mládeží) stejného věku má i svůj další zvláštní význam. Výzkumy potvrdily, že děti, které měly omezené možnosti stýkat se se stejně starými kamarády, měly potíže s osvojením sociálních dovedností, vyskytovala se u nich vyšší míra nejistoty a projevovaly se výraznější znaky introverze (Čáp 1996: 93).

Vrstevnické skupiny a jejich vliv na socializaci dítěte či mladistvého můžeme popsat, pokud porozumíme charakteristikám sociální skupiny, do které je dítě začleněno. Sociální skupina, v níž se má jedinec úspěšně realizovat, musí disponovat takovými charakteristikami, aby se k ní jedinec hlásil, toužil se stát jejím členem a uspokojoval si zde své potřeby (Procházka 2012: 119). Vrstevnické skupiny můžeme charakterizovat podle

kritérií, které jsou platné obecně pro sociální skupiny. Můžeme je tak rozlišovat podle velikosti, podle struktury, například z hlediska pohlaví, příslušnosti sociální, náboženské ale třeba i politické. Důležitými znaky jsou cíle, normy, kterými se členové skupiny řídí, a hodnoty, které vyznávají (Kraus, Poláčková 2001:133). Procházka rozlišuje několik druhů skupin. Turistické oddíly Světlušky a Táborníci jsou dle jeho klasifikace malými sociálními skupinami, které umožňují svým členům intimitu vztahů, komunikaci „face to face“, osobní vzájemné poznání a intenzivní sdílení skupinových cílů a hodnot. Z hlediska jejich vzniku se jedná o neformální sociální skupiny. Impulzem pro vznik takových skupin je touha po uspokojení lidských potřeb, potřeb ve vztahu k druhým i k sobě samému. Dále je to rozvoj přátelství, získání i předávání sociální a emoční podpory od druhých a druhým. Jsou to skupiny homogenní, tedy takové, které jsou složeny z jedinců se společnou charakteristikou, v tomto případě se jedná o jedince stejného pohlaví. Co se týče vztahu skupiny a jednotlivce, pak jsou Světlušky a Táborníci referenční skupinou, tedy takovou, ke které se jedinec hlásí, a není-li jejím členem, pak se touží jím stát. Ve skupině si realizuje široké spektrum svých potřeb, skupina má pro něho osobně velký význam a uplatňuje na něj velký vliv (Procházka 2012: 119).

Speciální kategorií vrstevnických skupin jsou dětské a mládežnické organizace. Ty mají velmi blízko k neformálnosti a jsou spojovány většinou společnou ideologií. Tyto organizace vyžadují členství vyjádřené většinou členským průkazem, příspěvky, víceméně povinnou účastí na akcích a podobně. Problematika vrstevnických skupin, organizací a hnutí dětí a mládeže je velmi důležitá také z pedagogického hlediska. Důležité je se zaměřit na působení těchto organizací a povahu jejich aktivit. Nedostatečná intervence rodiny, učitelů a vychovatelů do usměrňování volného času často vede k deviantním formám chování mládeže (Kraus, Poláčková 2001: 134-135). Je tedy velmi důležité sledovat, do jakých skupin se děti začleňují a jak tyto organizace fungují.

1.7 Volný čas

Volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.

Přesnější a úplnější je však jeho charakteristika jako činnosti, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení (Hofbauer 2004:13). Učení ve volném čase by mělo být doménou nejen hlavy, ale také srdce a vůbec celého těla. Mělo by se odehrávat v příznivé atmosféře s minimem stresu, odkrývat skryté síly člověka, stimulovat je a rozvíjet, překonávat citovou prázdnotu a chudobu prožitků. Velmi důležité je, že učení ve volném čase by se mělo odehrávat bez strachu, s chutí a v klidu. Nejde jen o sbírání vědomostí a získávání dovedností, ale o životní způsob a prostřednictvím náplně volného času také o samotnou kvalitu života (Kraus, Poláčková 2001:170). Výchovné ovlivňování a řízení volného času dětí a mladistvých hraje významnou roli při utváření osobnosti jedince a podporuje jeho pozitivní socializaci (vznikají širší vrstevnické i jiné sociální kontakty a interakce) (Procházka 2012:111). Realizace zájmů a potřeb dítěte a mladého člověka prostřednictvím volnočasových aktivit patří do sociálního učení (Kraus, Poláčková 2001:166).

Způsob trávení volného času se mění s vývojem společnosti, pokrokem a také v závislosti na politickém režimu, který v dané zemi vládne. Do aktivit ve volném čase totiž pronikají relativně snadno vlivy a důsledky vývoje společnosti i života mladých lidí. Možnosti volnočasových aktivit mohou reagovat na generační, skupinové a individuální zájmy a odlišnosti účastníků (Hofbauer 2004:12).

Soudobý francouzský sociolog volného času Roger Sue uvádí základní funkce volného času. Jsou to funkce psychosociologická, která člověku přináší uvolnění, odpočinek (regenerace pracovní síly), zábavu (regeneraci duševních sil) a rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury). Dále funkce sociální, ta zahrnuje socializaci v různých sociálních prostředích včetně rodiny a sdružování a symbolickou příslušnost k některé sociální skupině, která vyjadřuje vztah ke skupině a obsahuje potvrzení vlastní osobnosti a sociální uznání. Funkci ekonomickou, která může mít pozitivní vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti. A funkci terapeutickou. (Hofbauer 2004:14).

Komplexnost problematiky volného času vyžaduje, abychom brali v úvahu četné souvislosti a vazby, v nichž se výchovné působení uskutečňuje. Důraz je kladen zejména

na společenské podmínky, které umožňují vznik a rozvoj volného času a jeho výchovné zhodnocování. Dále jsou to přístupy jednotlivých dětí a mladých lidí, jejich skupin a celé generace, jimiž reagují na možnosti a podněty a zároveň čelí překážkám, které jim ztěžují vstup do této oblasti. Svou roli hraje také různost sociálních - zejména výchovných - prostředí, v nichž děti a mládež uskutečňují svůj volný čas (Hofbauer 2004: 9-10).

Pedagogické ovlivňování volného času, zejména výchova dětí a mládeže v době mimo vyučování, je významnou oblastí výchovného působení. Poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat jeho hodnoty a zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti. Důležitým činitelem je zde postoj rodičů k dítěti a způsob rodinné výchovy. Velice důležité je správně nastavené využití volného času. Nezbytná je též péče o jeho naplňování smysluplnými a rozvíjejícími aktivitami, které nemají jen uspokojovat osobní zájmy a potřeby dětí a mládeže, ale také poskytovat prostor pro získávání sociálních zkušeností, posilování odpovědnosti a kultivaci emocí (Kraus, Poláčková 2001:169). Volnočasové aktivity mají různý obsah a dosah, hodnotové zaměření a účinky a pomáhají utvářet jednotlivce, jejich skupiny, mladou generaci, celou společnost. Volný čas a systém aktivit a institucí je dynamickou a málo ustálenou, mimořádně nadějnou a současně rizikovou oblastí života současného člověka (Hofbauer 2004:11). Mimořádně významná je zájmová činnost pravidelná (zájmové kroužky, soubory umělecké tvořivosti, sportovní družstva), která vytváří mnohaletou kontinuitu. Tato činnost sleduje individuální rozvoj účastníka, úzce spjatý s činností, kterou ve volném čase vykonává (Hofbauer 2004:72).

Volný čas není pouhým průvodním jevem života, ale může se stát jeho aktivizujícím činitelem (Hofbauer 2004:11). Častým, oblíbeným a významným způsobem realizace volného času dětí a mládeže je jejich sdružování. Jeho základem je - na rozdíl od rodiny a školy - dobrovolné rozhodnutí dítěte a mladého člověka do sdružení vstoupit a účastnit se jeho činnosti, přijmout jeho hodnotovou orientaci a uplatňovat jeho cíle. Dítě se také naučí nevyužívat své znalosti a dovednosti, aktivitu a čas pouze pro vlastní rozvoj nebo podíl na výhodách, nýbrž také ve prospěch svých vrstevníků nebo prostředí (obce, přírody). Takto

člen sdružení rozvíjí svoji osobnost, sociální vztahy a osvojuje si žádoucí hodnoty. Dobrovolná účast rozšiřuje prostor a možnosti života dítěte a mladého člověka, naplňuje ho novými zážitky a zkušenostmi, spojuje realizaci individuálních potřeb a zájmů s účastí na společné činnosti (Hofbauer 2004:98). Způsob odpočinku, rekreace a zábavy se odráží i ve studijních a pracovních výkonech člověka. Hodnotné a trvalé celoživotní zájmy kladně ovlivňují i partnerské vztahy a výchovu dětí v rodině.

V sociálně pedagogickém kontextu lze považovat za významné vytváření podmínek k určitým vhodným aktivitám ve volném čase a směřování lidí k těmto aktivitám. Naopak utlumování jiných aktivit a smysluplné využití volného času přispívá k prevenci rizikových projevů chování. To je velmi důležité pro vývoj dětí a mladistvých, u nichž je možné vhodným pedagogickým působením snížit riziko kriminality, tedy majetkové a násilné trestné činnosti, drogové závislosti, agresivity, šikany, obezity či závislosti na elektronice (televize, PC, tablety, internet, sociální sítě, počítačové hry…) (Kraus, Poláčková 2001:164). A tímto způsobem je zároveň naučit, jak smysluplně využít volný čas a získávat nové dovednosti a vědomosti. Úspěchy v zájmových činnostech přinášejí dětem a mladistvým (později však i dospělým) příležitost k seberealizaci, rozvoj a pocit uspokojení. Dalším důležitým úkolem výchovy mimo vyučování, je rozvíjení potřeby celoživotního vzdělávání, zejména v souvislosti se zájmovou orientací člověka. Tato oblast výchovy tedy plní funkci výchovnou, vzdělávací, zdravotní i sociální. Nyní se zaměřím podrobně na to, jaký vliv má na děti a mladistvé jejich aktivní členství v nekoedukovaném turistickém oddíle a jak zde tráví svůj volný čas.

2. METODY A ZDROJE DAT

Pro výzkum jsem využila dotazovací metodu polostrukturovaných rozhovorů. V rámci výzkumu jsem oslovila současné i bývalé vedoucí obou oddílů, rodiče členů a členek a současné i bývalé členy a členky oddílů. Rozhovory jsem tak provedla se všemi stranami, které se podílejí na úspěšném fungování obou oddílů. Jsem přesvědčena, že je nezbytné se tázat všech stran, protože pohledy na fungování oddílu a problematiku jeho vlivu na utváření identity jeho členů se mohou lišit podle toho, z jakého pohledu se člověk na situaci dívá a také s jakým odstupem. Pro objektivnost posuzovaného problému jsem do výzkumu zařadila rozhovor, který jsem provedla s vedoucí koedukovaného oddílu, u které jsem si ověřila některé výpovědi, u kterých se domnívám, že je členové nekoedukovaných oddílů nemohou zcela objektivně posoudit.

2.1 Výběr respondentů

Při výběru respondentů a jejich následném oslovování jsem byla v dobré pozici, neboť současné i bývalé členy oddílu, vedoucí i rodiče většinou osobně znám. Respondenty jsem oslovila zcela náhodně, a to osobně, telefonicky či pomocí emailu. Pokud respondent přistoupil na rozhovor, nabídla jsem mu schůzku, která proběhla na místě, které si respondent vybral a kde se cítil příjemně. Rozhovory byly provedeny v kavárně, restauraci, v parku, v oddílové klubovně, v domácnosti respondenta nebo u mě doma. Pokud respondent souhlasil s rozhovorem, charakterizovala jsem mu stručně cíle výzkumu a účel, za kterým je výzkum prováděn. Dále jsem respondentům nastínila průběh rozhovoru, jeho přibližnou délku a okruhy otázek, které jim budou kladeny. Respondenti byli ujištěni, že účast na výzkumu je zcela dobrovolná a poskytnuté rozhovory budou v práci anonymizovány. Při citování jednotlivých respondentů jsem použila kódování, které vzniklo náhodným seřazením jmen vedoucích a členů/členek a následným přiřazením náhodně zvoleného křestního jména. Jejich soupis a základní informace o respondentech jsou uvedeny v tabulce č.1 a č.2. U všech současných i bývalých vedoucích se samozřejmě předpokládá, že prošli oddílem i jako členové.

Tabulka č.1

Vedoucí					
Jméno	pohlaví	věk	oddíl	věk při vstupu do oddílu	funkce
Adam	muž	51	Táborníci	6	vedoucí, rodič světlušky a dvou táborníků
Anna	žena	26	Světlušky	8	vedoucí
Bára	žena	21	Světlušky	6	vedoucí
Dana	žena	37	Světlušky	8	bývalá vedoucí*, rodič dvou dívek mladších 6ti let
Eva	žena	53	Táborníci	11	vedoucí
Hana	žena	16	Světlušky	8	vedoucí
Iva	žena	34	Světlušky	10	bývalá vedoucí*
Jana	žena	25	Světlušky	6	vedoucí
Klára	žena	40	Světlušky	9	bývalá vedoucí*, rodič dvou světlušek
Bohouš	muž	31	Táborníci	6	bývalý vedoucí
Dan	muž	37	Táborníci	6	bývalý vedoucí
Emil	muž	17	Táborníci	10	vedoucí
Filip	muž	27	Táborníci	9	vedoucí
Honza	muž	54	Táborníci	7	bývalý vedoucí, rodič světlušky a táborníka
Lenka	žena	50	nečlen	-	rodič světlušky a táborníka
Ivan	muž	52	nečlen	-	rodič dvou světlušek

* Pojmem “bývalá vedoucí” jsou označeny osoby, které již sice nejsou oficiálními vedoucími, ale často jsou stále aktivní a zapojují se do chodu oddílu.

Tabulka č. 2

Členi				
Jméno	pohlaví	věk	oddíl	věk při vstupu do oddílu
Magda	žena	10	Světlušky	9
Nikola	žena	10	Světlušky	8
Olga	žena	10	Světlušky	8
Pavla	žena	13	Světlušky	8
Radka	žena	12	Světlušky	6
Sylva	žena	12	Světlušky	8
Tereza	žena	10	Světlušky	6
Jirka	muž	12	Táborníci	6
Karel	muž	15	Táborníci	6
Libor	muž	10	Táborníci	7
Martin	muž	6	Táborníci	5
Pavel	muž	7	Táborníci	5
Roman	muž	8	Táborníci	6
Simon	muž	13	Táborníci	10
Tomáš	muž	8	Táborníci	6

2.2 Struktura rozhovorů

Jak jsem již zmínila výše, výzkum byl proveden formou polostrukturovaných rozhovorů. Měla jsem tedy připravenou základní paletu otázek, kterou jsem vždy měnila podle funkce dotazovaného a podle průběhu rozhovoru.

Otázky, které jsem pokládala dospělým, tedy vedoucím, rodičům a bývalým členům, se v mnohém lišily od těch, které jsem kladla dětem. Dospělých jsem se ptala, kdy do oddílu začali chodit, jak se o oddíle dozvěděli a co hrálo roli při výběru této volnočasové aktivity a zda mělo při rozhodování vliv, že jsou oddíly nekoedukované. Respondentů,

u kterých jsem věděla, že do oddílu chodili před mnoha lety, jsem se ptala na historii oddílu, jak vznikal a zda oddíly fungovaly vždy odděleně. Každého respondenta jsem požádala, aby oddíly svými slovy představil a řekl, jak fungují a jaké aktivity dětem nabízí. Také mě zajímalo, jaké aktivity měl respondent sám nejradši, když chodil do oddílu. Ptala jsem se také na vztahy mezi oddíly a mezi jejich členy a členkami, jak probíhá komunikace mezi oddíly a co všechno mají oddíly společného. Dále jsem zjišťovala, jak členové vnímali, že v oddíle nebylo druhé pohlaví, zda jim to vadilo a případně v jakém věku a jaké v tom naopak spatřovali výhody. Zda si myslí, že je model nekoedukovaných oddílů pro děti dobrý a v čem a jak se na to dívají z dnešního pohledu. Také mě samozřejmě zajímalo, co jim tato zkušenost dala a vzala a zda je oddíl nějak ovlivnil. V neposlední řadě jsem zjišťovala, zda by tento typ oddílu doporučili respondenti svým známým, či zda by do něj dali své děti. Rodičů, kteří již tak učinili a své děti do oddílu dali, jsem se ptala, proč se rozhodli právě pro tento oddíl, a zda mělo při volbě vliv, že je oddíl nekoedukovaný. Zajímalo mě také, zda si rodiče myslí, že tato skutečnost bude mít na jejich děti nějaký vliv a jaký, případně zda již nějaký dopad pozorují. Samostatnou kapitolou bylo trochu kontroverzní téma, kterým je přítomnost dívek ve vedení chlapeckého oddílu. Jednu z těchto žen jsem pak při rozhovoru využila k porovnání chodu obou oddílů, typu nabízených aktivit a chování dětí. Tato vedoucí totiž působila původně v dívčím oddíle a poté v oddíle chlapeckém.

Při rozhovorech se současnými členy oddílů jsem se snažila děti příliš nezatěžovat a průběh rozhovoru se odvíjel převážně od jejich ochoty spolupracovat, od jejich výřečnosti a také věku dotazovaných. Dětem jsem vysvětlila účel rozhovoru a popsala jim krátce, jak bude rozhovor probíhat, na co se jich budu asi ptát a ujistila jsem je, že nikde nebude uvedeno jejich jméno. Také jsem je ubezpečila, že mohou odpovídat podle toho, co si opravdu myslí a že žádná odpověď není správná nebo špatná. Základní paleta otázek začínala otázkami, kterými jsem zjišťovala základní informace o respondentech. Těmito otázkami jsem začínala záměrně, neboť se jedná o otázky, na které jsou děti zvyklé odpovídat a o odpovědi nemusí dlouho přemýšlet. Chtěla jsem je tak vtáhnout do rozhovoru, což se podařilo. Ptala jsem se na věk a jak dlouho děti do oddílu chodí a jak se

o něm dozvěděly. Dále jsem zjišťovala, zda věděly před vstupem do oddílu, že do něj chodí jen kluci nebo jen holky a zda si myslí, že to při rozhodování hrálo nějakou roli. Další otázka byla směřovaná na pocity, jaké děti měly, když přišly do oddílu, a jak vnímaly skutečnost, že jsou tu jen s chlapci či dívkami, a jak vnímají tento fakt nyní. V čem jim to přijde lepší a v čem naopak horší. Zda by chtěly, aby do oddílu chodily i děti opačného pohlaví a v čem si myslí, že by to bylo jiné. Děti jsem dále požádala, zda mohou srovnat průběh víkendové akce, na kterou jezdí oddíly samy, a takzvané „Vánočky“, což je víkendová akce, kterou pořádají oddíly společně. Zda vidí nějaké rozdíly v chování dětí, vedoucích, případně v programu či organizaci a jaké. A jak tuto společnou akci vnímají. Dále jsem se snažila zjistit, zda je rozdíl v preferencích oblíbených činností u chapců a dívek a ptala jsem se, jaké činnosti a jaké hry děti nejvíce baví. Dětí jsem se také ptala, zda mají pocit, že je skutečnost, že chodí do tohoto typu oddílu, nějak ovlivnila a jak.

Chlapců a starších dívek, u kterých jsem měla pocit, že si jsou této skutečnosti vědomi, jsem se ptala, jak vnímají přítomnost žen ve vedení chlapeckého oddílu, zda jim to přijde dobré nebo naopak a proč. Na závěr jsem zjišťovala, s jakými se děti setkávají reakcemi, když někomu řeknou, že navštěvují oddíl, kam chodí jen holky nebo kluci. Pořadí otázek nebylo striktně dané, přizpůsobovala jsem ho vždy průběhu rozhovoru a ochotě a schopnosti dětí odpovídat na kladené otázky.

2.3 Provedení a zpracování rozhovorů

Pro účely výzkumu byly provedeny polostrukturované rozhovory s aktéry, kteří jsou zapojeni do fungování zkoumaných turistických oddílů. Rozhovory byly provedny s osmi aktivními vedoucími (tři muži a pět žen), šesti bývalými vedoucími (tři muži a tři ženy), pěti rodiči členů a členek oddílů (tři muži a dvě ženy) a patnácti členy a členkami oddílů (sedm dívek a osm chlapců). Pro doplnění informací a dokreslení celé problematiky byl uskutečněn rozhovor s jednou vedoucí, která vede koedukovaný oddíl. Dohromady bylo dotázáno třicet dva osob, které jsou, či v minulosti byly, zapojeny do fungování oddílů. Těchto třicet dva rozhovorů mělo celkovou délku osmnáct hodin a čtyřicet čtyři minuty. Nejkratší rozhovor trval čtyři minuty a nejdelší jednu hodinu a čtrnáct minut.

S respondenty byl podepsán informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru. Byla jim také nabídnuta možnost autorizace zpracovaných rozhovorů. Nikdo z dotazovaných však o tuto možnost neprojevil zájem. Celkem bylo pořízeno tři sta sedmdesát osm stran (normostran) materiálů.

Pro zpracování a vyhodnocení rozhovorů jsem použila přístup grounded theory, neboli zakotvené teorie. Zakotvená teorie je odvozována v procesu zkoumání jevu, čili objevována a rozvíjena prostřednictvím systematického sběru dat a jejich průběžnou analýzou. Jedná se o návrh specifické teorie, která se týká vymezené populace, prostředí nebo doby (Hendl 2008:243). V tomto případě se jedná o vymezenou skupinu lidí, stýkajících se ve specifickém prostředí.

Zakotvená teorie je tvořena třemi základními prvky. Jimi jsou koncepty, tedy teoretické pojmy, které jsou základní jednotkou analýzy. Ty se navrhují prostřednictvím konceptualizace dat. Shromažďují se pomocí porovnávání událostí a pojmenováváním podobných událostí stejným označením. Dalším prvkem jsou kategorie, ty jsou tvořeny postupným seskupováním konceptů. Kategorie jsou zaměřeny na podobnosti a rozdíly mezi výpověďmi jednotlivých respondentů. Jsou to obrazně řečeno základní kameny vznikající teorie. Poslední složkou jsou pak propozice. Ty formulují zobecněné vztahy mezi kategorií a koncepty a mezi kategoriemi navzájem. Jedná se vlastně obrazně řečeno o hypotézy, tento pojem se však užívá u měřených vztahů, zatímco koncepty se vztahují ke vztahům konceptuálním (Hendl 2008:244-245).

Identifikace a propracování kategorií vzniká v procesu teoretického kódování. Rozlišujeme několik druhů kódování. Kódování je jakýmsi rozkrytím dat tak, aby je bylo možné interpretovat, konceptualizovat a integrovat. Díky kódování jsme schopni odhalit, jaká data zahrnout do analýzy a jakými metodami provést sběr dat. Rozlišujeme tři typy kódování - otevřené, axiální a selektivní. Tyto typy se vzájemně doplňují, a tak není nutné je provádět odděleně. Jejich výhodou je naopak možnost jejich kontinuálního propojení a doplnění. Analýza dat začíná kódováním otevřeným. To je prováděno výzkumníkem hned na začátku, kdy jsou data sesbírána. Cílem je lokalizovat témata v textu a přiřadit jim označení. To vede k vytvoření seznamu témat, která pomáhají výzkumníkovi vidět celou

zkoumanou problematiku v celku, a napomáhá mu při hledání dalších témat. Cílem kódování je tématické rozkrytí textu. Druhou fází kódování je kódování axiální. V jeho průběhu se výzkumník zaměří na příčiny, důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak propojení mezi jednotlivými kategoriemi. Axiální kódování má stimulovat uvažování o propojení mezi koncepty a tématy. Může navrhnout opuštění některých témat nebo zkoumání jiných do větší hloubky. V této fázi mohou také vznikat nové otázky. Poslední fází je kódování selektivní. To je jakousi integrací výsledků, identifikování hlavních témat výzkumu. Začíná se s ním ve fázi, kdy máme dobře vyvinuty koncepty a kategorie. Cílem je nalézt případy, jež ilustrují témata a provádí porovnání a kontrasty. Výzkumník musí nalézt hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie. Postup interpretace dat a sběr dalšího datového materiálu se přeruší v okamžiku teoretické saturace. Ta nastává, když žádné další kódování nepřináší nové poznatky.

3. ANALÝZA ROZHOVORŮ

3.1 Představení oddílů Světlušek a Táborníků

Nejprve se pokusím představit oba oddíly a popsat, jak probíhá jejich celoroční činnost a jak jsou na sebe napojeny. Informace budu čerpat z provedených rozhovorů a z informací uvedených na internetových stránkách obou organizací.

Zkoumané oddíly fungují na první pohled jako dvě samostatné jednotky. Ve skutečnosti jsou však spolu velmi úzce propojeny. Oba jsou součástí Asociace Turistických Oddílů Mládeže se sídlem v Roztokách u Prahy. Světlušky jsou navíc součástí SK Žižkov Praha.

Do oddílů chodí děti od šesti do patnácti let, Táborníci přijímají dokonce již děti pětileté. Členové, potažmo členky jsou rozděleni do družinek. Nejstarší či nejschopnější členové družin se stávají „rádci“. V patnácti letech se z dětí automaticky stávají instruktoři a následně po dovršení osmnácti let vedoucí. V oddíle se děti učí tábornické dovednosti, poznávat a chránit přírodu, sportují a to vše formou her a zábavy. Děti se schází pravidelně jednou týdně. Dívky ve středu v klubovně, která se nachází v areálu TJ Sokol Žižkov, chlapci v pondělí v Základní škole V Zahrádkách na Praze 3. Jednou za čtrnáct dní pořádají oba oddíly výpravu do okolí Prahy. Každý se vydává na výpravu zvlášť, ale jsou předem domluveny na termínu, neboť je mezi členy řada sourozenců (chlapec a dívka) a pro rodiče je snazší, pokud mají oba oddíly výpravy ve stejný den.

Během roku pak jezdí děti na tři vícedenní výlety do přírody (opět ve stejném termínu). Jeden z výletů se koná před Vánoci (tedy vánoční trojdenka, neboli takzvaná Vánočka) a oddíly jej pořádají společně. Je nutné akci společně zorganizovat, tedy mimo jiné vymyslet společné téma, společné hry a místo, kde se akce uskuteční. Během roku je program „zastřešen“ celoroční hrou na zajímavé téma. Vyvrcholením celoroční činnosti obou oddílů je letní tábor. Tábor mají chlapci i dívky na stejném místě, tedy na louce v Bácovicích u Pelhřimova. Táborníci jezdí na tábor na dva týdny, Světlušky na tři. Každý rok se střídají turnusy, takže jeden rok mají první tábor dívky a další rok se termíny prohodí. Tábory jsou vždy tematicky zaměřeny a každý oddíl má jiné téma. Není

pravidlem, že by Táborníci měli téma „klučičí“ a Světlušky „holčičí“. „*Co si tak vzpomínám, tak táborová témata byla Nasgulové, Kréta, Pirks, Bororo, Stavba železnice, Pravěk.*“ (Bohouš) Dívky měly například témata Indiáni, Řecko, Harry Potter, Čerti, Bylo nás pět, Sahara, Japonsko, Život v ponorce, Hobit nebo Vesmír. Témata tedy nejsou příliš genderově vyhraněná, průběh her i celého tábora se ale jistě odlišuje.

V průběhu roku pořádají oddíly také řadu společných akcí. Jedná se však většinou o program pro starší děti – rádce (vůdce družinky), podrádce (to je druhý nejstarší či nejschopnější člen v družině, který by měl být nápomocen rádci) a pro instruktory, probíhající často formou různých brigád či školení. Obecně se tyto akce od nepaměti těší velké oblibě. Patří mezi ně i takzvaná „přípravka“. Jak již samotný název napovídá, přípravka slouží k připravení tábora. Jde o víkendovou akci, jíž se účastní starší členové obou oddílů a bývalí členové, kteří chtějí pomoci se stavbou tábora. Cílem je postavit stany a ostatní příslušenství, která pak budou děti na táboře využívat. Po víkendu pokračuje přípravka ještě celý týden, zde už však zůstávají pouze vedoucí a starší dívky a chlapci z obou oddílů a dokončují práce, které se nestihly během víkendu. Mimo to, si starší členové a členky někdy pořádají společné akce s druhým oddílem sami. To může být bráno jako částečná kompenzace nekoedukovanosti těchto oddílů.

O představení jednotlivých oddílů byli požádáni také respondenti v rámci rozhovorů. Dotazovaní měli charakterizovat, jak oddíly fungují a co je jejich hlavní náplní. Táborníci i Světlušky mají popis své činnosti uveden na svých internetových stránkách, ten byl představen již v úvodu. Prostřednictvím osobních výpovědí jsem se pokusila zjistit jejich skutečnou náplň tak, jak ji vnímají dotazovaní respondenti:

„*Je to turistický oddíl mládeže, parta dětí, parta vedoucích, kteří si rádi hrají s dětma. Ten oddíl vychází z nějakých skautských tradic. Proto je rozdělený na holky a kluky. A já si myslím, že to má hodně do sebe, že to jsou samotní kluci. Krédo toho oddílu není, že je chceme něco naučit, něco světobornýho, žádná politika, víra, nic. Chceme si hrát s dětma. Děláme všechny sporty. Jasně, některým se věnujeme míň a některým víc, třeba ten softball. Taky to směřujeme na horolezení, jedem na vodu, prostě chceme je naučit všechno. A asi to nejdůležitější zůstává z toho trampingu kdy jezdíme do lesa se vším všudy, spíme*

v lese jenom pod plachtou, vaříme si na ohni. A každoročním vrcholem je vždy ten tábor čtrnáctidenní. Kdy si děti dělaj vlastně dvacet čtyři hodin všechno samy. Jasně, jsme tam my vedoucí, ale družinka jde do kuchyně, zatopí, namaže rohlíky. Podle věku samozřejmě a jejich možností.“ (Adam) „*A hlavní činnost je, stručně řečeno, že jsou vedený k samostatnosti a k tomu, aby se o sebe uměli postarat. Aby se uměli pohybovat v přírodě, aby trošku věděli něco o přírodě a zvládali takový, pro mě běžný věci, ale já zjišťuju, že už to tak běžný není. A myslím si, že hlavní přednost toho oddílu je, že ty děti si tam mohou najít kamaráda a z vlastní zkušenosti bych řekla, že kamarády na celý život.*“ (Eva)

„*No, jelikož jsme turistický oddíl, tak naší hlavní aktivitou jsou výlety, výpravy. Jinak asi ty hry, což ale jako hodně lidí neocení, protože si řeknou, že hrát si můžou i jinde, ale už zas v těch hrách já už vidím zase něco jinýho. Formou hry se snažíme ty děti vychovávat. Je to vlastně takový nenásilný s tím, že nemáme tam skupinky úplně malých dětí a pak velkých, ale jsou dohromady, takže se vlastně učí nejenom vycházet s těma staršíma, ale i se stejně starýma. A těma hrama se naučej jak komunikovat, jak spolupracovat, což si myslim, že do života je hrozně důležitý. Že je tam úplně neučíme to, co ve škole, ale možná je tam učíme ještě jakoby důležitější věci, což je jako hrozně príma.*“ (Anna) „*Ty děti se nenásilně vzdělávají, aniž o tom moc přemýšlej, že se vzdělávají.*“ (Eva) „*No a ty vedoucí, co to dělaj, si myslim, že to dělaj rádi, že to dělaj dobře. Maj rádi děti. Hodně dobrý je i to, že ten oddíl je i takovej kreativní, vyrábíme s dětma, děláme fakt spoustu věcí, malujem, tupujeme na táboře, tkáme, pletli jsme i věci z rákosu, to bylo taky super, to si myslim, že normálně nezažiješ.*“ (Anna) „*Bohužel dnešní děti to neuměj ocenit a rodiče už vůbec. To jako málokterý si toho vážej a to ještě když přičteš, že to děláte ve svym volnu, za svoje peníze, věnujete tomu všechno.*“ (Dana) „*Ty děti choděj už od první třídy do minimálně patnácti a většina těch lidí tam zůstane jako vedoucí, což je rozhodně plus pro ten oddíl, protože tam jsou pak prolnutý ty vazby a vztahy a všechno, to mi přijde důležitý.*“ (Iva)

3.1.1 Koedukovaný oddíl

Pro srovnání získaných výpovědí jsem uskutečnila rozhovor s dívkou, která již šestým rokem vede koedukovaný turistický oddíl. Oddíl funguje právě šest let. Program, který dětem nabízí, se ve většině shoduje s aktivitami, které provozují s dětmi oddíly Světlušek a Táborníků. Při pravidelných setkáních, která probíhají jednou týdně v klubově a o víkendech na výpravách, hrají děti hry, sportují a učí se novým dovednostem. Vyvrcholením celoroční činnosti je samozřejmě stanový tábor.

Největším rozdílem mezi oddíly je právě jejich koedukovanost potažmo nekoedukovanost a právě na ni jsem se v rozhovoru zaměřila. Snažila jsem se zjistit, jak takový koedukovaný oddíl funguje, na jaké naráží vedoucí překážky a co je naopak jeho výhodou. Mým cílem bylo také ověřit či doplnit některé výsledky, které vyplynuly z rozhovorů s respondenty, kteří mají zkušenost s oddílem nekoedukovaným. Výpovědi jsem zařadila do jednotlivých kapitol pro srovnání s názory respondentů, kteří mají zkušenost s oddílem nekoedukovaným.

Pro lepší představu uvedu proporcionální rozložení chlapců a dívek v oddíle. Ve vedení mají tři dospělé vedoucí - dvě ženy a jednoho muže. S vedením oddílu pomáhá ještě devět instruktorů - pět dívek a čtyři chlapci. A do oddílu chodí celkem „*čtyřicet pět dětí, kde je o trošku víc holek, ale počty jsou víceméně vyrovnané.*“ (Vanda)

3.2 Historie oddílů Světlušek a Táborníků

Velkou výhodou oddílů Světlušek a Táborníků je jejich dlouholetá historie. Díky tomu mohou čerpat ze zkušeností, které za léta nasbírali a které si předávají po generace. Během bezmála padesáti let fungování oddílů vzniklo také jejich úzké propojení. Nyní se v historii posunu do roku 1968 a představím, jak oddíly vznikly a kdy započala myšlenka jejich vzájemné spolupráce. Jako zdroj informací mi poslouží publikace S. Beránkové (2008), která se historii oddílu věnuje, a výpovědi pamětníků, které jsem získala v průběhu rozhovorů.

Oddíl Světlušky byl založen 15. června 1968 jako tzv. 26. roj. „*Oddíl vznikl v roce šedesát osm, kdy se uvolnila politická situace. Vlastně skauti, kteří byli skauty ještě v roce čtyřicet osm a pak museli přerušit činnost, se rozhodli, že toho skauta obnoví a právě ho obnovili na Žižkově na Jarově a nabrali děti a založili oddíl Světlušek.*“ (Eva) „*Toho se ujala Polyana a byl holčičí, protože u skautů to musí být rozdělený.*“ (Dana) „*Udělaly nějaký výpravy, schůzky a jelo se na první tábor. A od září už najely na svou pravidelnou činnost.*“ (Dana) „*Mezi tím byl srpen šedesát osm, kdy se to zlomilo a uvolnilo. Ale zlomilo se to do komunismu a tam se ten skauting zase zrušil a ony se musely zase stát pionýry. Takže skauting zase rychle zakázali.*“ (Dana) „*Což byl vlastně důsledek toho politického udržování normalizace a tak. Takže skaut byl zase zakázaný a kdo chtěl zůstat jako oddíl, tak musel být členem pionýrské organizace, jako téměř jediné dětské organizace, která provozovala takovéhle oddíly.*“ *(Eva)*

„*V šedesátém devátém se jelo už na tábor do Bělčic a to byl fakt mega tábor, kde bylo třeba dvě stě dětí. Spoustu oddílů a jeden z nich byli ti Táborníci, ale oni si tenkrát snad ani tak neříkali. Ono to bylo tak, že v těch Bělčicích vedle sebe žili. A kluci přesně vůbec netušej, kdy vlastně vznikli, oni vůbec netušej, kdy maj ty první schůzky.*“ (Dana)

„*A já jsem jela poprvé na tábor v roce sedmdesát čtyři a to už se opravdu jelo tvrdě podle pionýrských zásad. Akorát tak jako pod povrchem jsme věděly, že jsme z těch skautů.*“ (Eva) „*V tý první polovině sedmdesátých let, když to jako bylo tvrdě pionýrský, tak bylo období, kdy se plnily plameny a cesty. A to bylo takový jako budovatelský a ovlivněný těma změnama po tom šedesátém osmém roce. Myslim, že to byl taky asi ten důvod, že se to pak odtrhlo od tý školy. Že ty Světlušky a Táborníci odešly, protože to bylo pod tou politickou linií. Bylo to tlačený hrozně na toho pionýra, svazáky a tak.*“ (Klára) „*No a potom jsme už přestaly být u tý školy, přešly jsme pod tělovýchovnou jednotu, tehdy na Žižkov. A vlastně jsme byly současně pionýři a současně turistický oddíl mládeže pod tím odborem školství.*“ (Eva)

V roce 1975 už ale „*začíná být na táboře těsno. Kromě našeho oddílu tu je ještě oddíl kluků a potom asi tři pro mě naprosto bezvýznamné oddíly. Mezi oddíly jsou různé*

soutěže a klání. Jinak ale mají oddíly vlastní program a my se snažíme uniknout z tohoto mraveniště.“ (Beránková 2008)

„*No a pak v nějakym tom sedmdesátym devátym si řekly, že už je toho na ně moc a že už je ty Bělčice nebavěj. A že si chtěj všechno dělat samy a po svým.*“ (Dana) „*A pak byla taková vlna emancipace u Světlušek.*“ (Eva) „*A tak se rozhodly, že se osamostatněj.*“ (Dana) Uskutečnil se tábor v Malontech, který byl pro fungování Světlušek doslova přelomový. „*A prosadily jsme si, že jsme ještě pod tou Chmelnicí jely na tábor samy, že jsme si to i samy stavěly a všechno.*“ (Eva) „*Měly jsme půjčené tábořiště od turistického oddílu při TJ Viktorka. Hodně se nám líbilo, jak to mají v oddíle zařízené. Chtěly jsme změnu a příklad Viktorky nás hodně inspiroval. Poprvé jsme si samy vařily. (…) Měly jsme hodně soutěživou a bojovnou náladu. Chtěly jsme být jako kluci.*“ (Beránková 2008) „*To už jely s klukama na turnusy. Tam oddíly nabyly dojmu, jak všechno zvládnou a další rok už si vše začaly vyrábět. A to jely do Ježova.*“ (Dana)

„*Byly dva oddíly, který fungovaly úplně zvlášť. Byl problém s klubovnou, a když byly dva oddíly, tak už to mělo větší páku. Takže pak měly společnou klubovnu, když měly společnou klubovnu, tak se začaly potkávat na brigádách a tak. Tam samozřejmě vznikly první lásky mezioddílové, když to tak řeknu. No a potom ty lidi samozřejmě chtěli být spolu víc, takže ty oddíly začaly spolu víc pracovat, začaly vznikat ty první akce společný. Začaly se dělat společný sportovní věci, společný víkendy. A společné tábořiště byl pak úplně zlomový prvek, kdy ty tábory se začaly potkávat na těch předávkách. To byl Ježov.*“ (Adam)

„*Konečně stojíme na vlastních nohou. Máme vlastní tábořiště, vlastní stany, podsady a vůbec všechno vybavení. To vše máme společně s oddílem Táborníci.*“ (Beránková 2008) „*A tam vznikl okamžitě takový ten souboj holky kluci zvlášť a takový ty třenice. Dneska je to v symbióze, ale dřív to bylo, my jsme lepší, my to zvládnem sami, takže takovým způsobem. Kluci děsný ramena. Holky zase ramena, že to zvládnou, ale ony třeba stavěly týpko týden, protože jim mezitím stokrát spadlo. Ale ony byly hrdý, že to zvládly. Ony tyhle věci vůbec neuměly a učily se je za života.*“ (Dana) Od roku 1980 se tedy začíná psát společná historie obou oddílů. Ty mají společné tábořiště a vybavení na tábor

i na hry, kromě toho mají i společnou klubovnu. Ta se v průběhu let přesouvala z místa na místo podle toho, kde zrovna byly volné prostory.

„*Potom přišel rok osmdesát devět a my jsme samozřejmě hnedka řekli, že přestáváme být pionýrama a zůstaneme a teď jsme se vlastně rozhodovali, jestli se vrátíme k obnovenýmu skautu nebo jestli zůstaneme jako turistický oddíl mládeže a nakonec jsme se, a myslim si, že je to jako dobře, rozhodli, že zůstaneme u Tomíků.*“ (Eva)

V roce 1993 si oba oddíly svépomocí postavily novou klubovnu na pozemku SK Žižkov Praha na Vítkově. Tuto klubovnu využívaly společně až do roku 2005, kdy se oddíl Táborníků rozpadl. Světlušky klubovnu využívají doposud. Nový oddíl Táborníků, který vznikl ještě během roku 2005, má klubovnu při ZŠ Zahrádky, kde má skvělé zázemí a navíc mnoho členů oddílu je přímo z řad žáků této školy.

V průběhu let se kromě zmíněných historickým milníků měnil také způsob fungování a náplně oddílu. Ten však do velké míry souvisí s vývojem společnosti a je tak přirozený. „*Myslim si, že se to uvolnilo v těch pravidlech ve prospěch těch dětí, že si to pamatuju jako dítě, že to bylo přísnější, že ty pravidla byly takový striktnější a že teď to jde víc přes ty děti. Ale že by předtím nebyly ty zájmy, že by nešlo o děti, se nedá říct. To si nemyslim, spíš asi tim, jak se měněj i ty děti. Normálně v tý společnosti a v podstatě i rodiče, ty vyžadujou jiný věci a jinej servis. Já si jako dítě pamatuju, že to bylo dobrý, všechno v pohodě, ale takový jako přísnější pravidla. Ale ne že by mě to jako děcko nějak stresovalo, ale spíš ty pravidla byly nějak nastavený, tak se dodržovaly. A pak takovýma postupnýma krůčkama se to víc otvíralo, ale to je i tou dobou, že ty děti jsou teď jiný.*“ (Iva) Pak také záleží na konkrétním vedoucím, který oddíl vede. „*Tak určitě se mění lidi, takže se vyvíjí asi trochu ta náplň toho oddílu. Že to, co mají rádi, tak to si tam víc prosazujou. Třeba Marta měla ráda takový to: 'A teď nám tady složte písničku a něco nám zazpívejte.' Tak prostě já to házim zase víc do toho sportu, lezení a tak. Tak asi to se změnilo.*“ (Anna)

3.3 Proč vstupují členové do oddílu a má na toto rozhodnutí vliv skutečnost, že je oddíl nekoedukovaný?

Snažila jsem se zjistit, podle jakých kritérií se rodiče rozhodují, že přihlásí své děti do turistického oddílu, kam chodí samostatně pouze děti jednoho pohlaví, tedy jen holky nebo kluci. Zda tento faktor berou rodiče v potaz a jaké další faktory při výběru rozhodují. Zajímalo mě také, jak se o něm rodiče dozvědí. Respondentů jsem se v této souvislosti ptala, jak se oni sami o oddíle dozvěděli a na základě čeho se rozhodli, že do něj budou chodit. Zjišťovala jsem také, zda by respondenti svým známým či kamarádům poradili, aby dali děti do nekoedukovaného oddílu. Případně jak by se rozhodovali, kdyby měli vlastní děti. Mým předpokladem bylo, že děti přichází během prvního stupně základní školy, kdy jsou ve věku, v němž o jejich aktivitách rozhodují zpravidla rodiče. Počítala jsem však i s variantou, že si oddíl najdou děti samy. I v tomto případě je však konečné rozhodnutí většinou na rodičích.

Z rozhovorů jsem zjistila, že naprostá většina členů se dozvěděla o oddíle od svých příbuzných, známých, kamarádů nebo ve škole. Mezi nimi i Bára: „*Jakoby já jsem si ho ani nevybrala, já jsem tam začala chodit, protože to bylo v rodině normální, protože tam chodila ségra a máma.*“ (Bára) Pro někoho bylo tedy odmalička samozřejmé, že s nástupem do školy půjde automaticky také do oddílu. Někdo se o něm dozví od svých známých ve chvíli, kdy řeší, jak naloží s volným časem svých dětí. Pouze pár dotázaných uvedlo, že se o něm dozvěděli z reklamy, kterou se oddíly snaží zviditelnit. Tedy z jejich internetových stránek, z letáčků distribuovaných do škol, či z plakátků, které visí na nástěnkách v budovách, kde oddíly sídlí.

Dále jsem zjišťovala, zda hrálo roli, že do oddílu chodí jen děti jednoho pohlaví. Pouze jedna z respondetek uvedla, že při rozhodování hrálo roli, že sem chodí jen holky. „*Máma si říkala, že to bude lepší. Chtěla, aby tady byly jenom holky, protože si říkala, že ti starší by se tady jenom pubertálně hihňali.*“ (Nikola) Pro ostatní dotázané nebylo při výběru rozhodující, že je oddíl nekoedukovaný. Někteří respondenti dokonce uvedli, že když do oddílu přišli, neměli ponětí, že do něj chodí jen holky či kluci. Dříve byla situace samozřejmě trochu jiná než dnes. Nekoedukované oddíly byly brány jako samozřejmost.

Hezky to ve své výpovědi popisuje jedna z respondentek: „*Ne, vůbec, to jsem nevěděla. Ona mi řekla, pojď se mnou, budem chodit na výpravy. Za totalismu se to vůbec neřešilo, to je spíš až dneska, že se řeší holky, kluci, to je divný. Ale tenkrát vůbec, skauti a pionýři byli takoví, že rodiče chtěli, aby to dělali. A to, že jsme jeli jenom holky nebo kluci, to si nepamatuju, že by se někdo nad tím pozastavil, někdo z cizích jako, natož pak někdo zevnitř.*“ (Dana)

Ukázalo se, že koedukovanost či nekoedukovanost skupiny není pro většinu dotazovaných základním faktorem při výběru oddílu. Za nejdůležitější považují respondenti nejčastěji přístup vedení k dětem a náplň, jakou oddíl nabízí. „*Tak poradila bych jí, že je má dát k nám, protože vím, jak ten oddíl funguje. Že je to přínos pro ty děti a myslim si, že moc nezáleží na tom, jestli je koedukovanej nebo ne. Myslim si, že záleží na tom, jak to ty lidi dělaj, jaká je tam parta a jak to ty děti bude bavit.*“ (Anna) Rodiče se také rozhodují podle toho, jestli znají někoho, kdo do oddílu chodí, nebo pokud s ním mají osobní zkušenost. „*Rozhodla jsem se, protože jsem ten oddíl znala, věděla jsem, že má těm dětem co dát, že funguje dobře. A považovala jsem za dobrý pro ně, aby tímhletím prošly. A tohle jsem asi neřešila, to asi nemělo vliv. Taky asi proto, že tam šly jako malý děti. A tím, že jsem věděla, že ty vedoucí tam jsou dobrý, že to je zajištěný, že se tam dělaj dobrý aktivity, tak jsem neměla obavu je tam dát v těch šesti letech. A taky o tý kvalitě oddílu vypovídá asi to, že ty lidi, i když jim je třeba padesát let, tak pořád vyvíjej společný aktivity. Kdyby ten oddíl kvalitní nebyl, tak asi by ty lidi spolu dávno nedrželi pohromadě.*“ (Klára)

Pro mnoho respondentů má při výběru oddílu zásadní vliv umístění jeho klubovny. „*Pro mě bude mít vliv hlavně to, že oddíl je na Žižkově a já bydlím tady. A já vím, že jeden oddíl je tady taky, takže já se budu muset sakra rozhodnout, jestli dám dítě tam nebo tam.*“ (Dana) Někteří rodiče dávají do oddílu své dítě proto, aby se něco naučilo a aby získalo určitou disciplínu. „*Mě tam odvedl můj bratr starší. Rozhodl se, že nesmím zvlčit a že mě musí dát taky do nějakýho dobrýho oddílu.*“ (Eva)

Někteří respondenti by poradili kamarádům, aby dali dítě do oddílu nekoedukovaného, protože s ním mají dobrou zkušenost. „*No poradila bych jí oddělený no, protože já jsem to zažila, já v tom ty výhody vidím, takže jsem pro, přijde mi to dobrý.*“ (Iva)

Na výběr kvalitních volnočasových aktivit pro děti je třeba klást speciální důraz. Způsob trávení volného času dětí a mladistvých totiž hraje významnou roli při utváření jejich osobnosti a podporuje jejich pozitivní socializaci. Náplň volného času pak významně ovlivňuje kvalitu jejich života. Pro respondenty je při výběru oddílu určující hlavně doporučení přátel nebo osobní zkušenost. Často rozhoduje také lokalita, tedy umístění oddílu v místě bydliště, nebo v dosažitelné vzdálenosti. Naopak koedukovanost respektive nekoedukovanost oddílu hraje při výběru naprosto marginální roli. „*Je to spíš jiná alternativa, ať si každý vybere, jestli to někdo nechce, nesnese to, nebo já nevím, tak ať tam nechodí. Dneska má takový možnosti, že prostě… Já za sebe v tom vidím výhody a nevidím důvod, proč bych tam neměla dítě dávat, jenom protože je to takhle.*“ (Dana)

3.4 Pohled okolí na nekoedukovaný oddíl

Členů a členek oddílu jsem se ptala, jak se dívají jejich kamarádi a kamarádky na to, že chodí do oddílu, kam chodí jen dívky nebo chlapci. Podle dotázaných dívek jsou reakce veskrze pozitivní, někdy překvapené a spíše obdivné než pohrdavé. „*Jsou překvapený a vyptávaj se mě, co tu děláme a takový.*“ (Pavla) „*Zeptaj se mě, jestli jako fakt jenom holky a pak se mě ptaj, jak to zvládáme s tím dřívím a s těma těžkejma věcma. Když jsem jim řekla, že si samy zatápíme, tak jak si sháníme dřevo. Ale jinak na to maj názor, že je to celkem dobrý, že jsou tam jenom holky.*“ (Radka)

Někteří pak vnímají výhody nekoedukovaného oddílu v tom, že by se do něj mohli lépe zařadit a nemuseli by mít ostych před dětmi opačného pohlaví. „*No jako že by to pro ni bylo dobrý. Že si myslí, že by se tam třeba víc zařadila, kdyby tam byly jenom holky. Že kluci by jí mohli třeba pomlouvat.*“ (Olga) Čistě dívčí prostředí je také považováno za klidnější. „*No, tak kamarádka mi na to jednou řekla, že mám štěstí, že ona chodí do oddílu, kde jsou kluci a je to děsná otrava. Že je furt nějak škádlej a že je to nepříjemný.*“ (Magda)

Chlapci uváděli, že se s žádnými zvláštními reakcemi nesetkávají. „*Říkal jsem to, ale nikdo na to neměl žádnou zvláštní reakci, jako ‘óóó tam choděj jenom kluci’ nebo tak.*“ (Libor)

Velmi mě zaujaly odlišné reakce na nekoedukovanost u chlapců a u dívek. U dívek vzbuzuje spíše obdiv, zatímco u kluků je brána jako něco naprosto přirozeného. Domnívám se, že to může být způsobeno dvěma faktory. Prvním je skutečnost, že skauting, kterému se činnost těchto turistických oddílů v mnohém podobá, je obecně brán spíše jako mužská záležitost, a tak v okolí nevzbuzuje žádný údiv, že do oddílu chodí pouze chlapci. S tím do jisté míry souvisí i druhý důvod. Tím by mohl být fakt, že společnost je zvyklá na to, že kluci chodí na fotbal, hokej a jiné sporty pouze s chlapci. Aktivit, které by byly akční a přitom pouze pro dívky, však tolik není. Předpokládám, že kdyby dívky řekly, že chodí na výtvarku nebo na tanečky a že jsou tam pouze v dívčím kolektivu, nikdo by se nad touto informací nepozastavil.

3.5 Odlišné fungování dívčího a chlapeckého oddílu, aneb potřebují holky a kluci jiný přístup?

Již jsem nastínila, jaké aktivity dětem oddíly nabízejí a jak fungují. V této souvislosti bylo otevřeno i téma rozdílů mezi oběma skupinami. Tomu se budu nyní věnovat blíže. Ráda bych zde srovnala oba oddíly, které mají na první pohled stejnou náplň, stejně staré děti, nabízí podobné aktivity. Jeden je však chlapecký a druhý dívčí. Jaké tento zdánlivě nepatrný rozdíl přináší odlišnosti? Respondentů jsem se ptala, jestli si myslí, že je potřeba k dětem přistupovat odlišně na základě jejich pohlaví. Zda chlapci a dívky potřebují jiný přístup, jiný typ aktivit, jiné hry, jiné tresty, jinou motivaci či atmosféru. A také, zda si myslí, že jsou rozdíly v přístupu dívčích a chlapeckých vedoucích k dětem, programu a organizaci činnosti oddílu.

3.5.1 Rozdílné aktivity, aneb je třeba program přizpůsobovat potřebám dívek a chlapců?

Zajímalo mě, zda si respondenti myslí, že by se měly odlišovat aktivity na základě pohlaví. Tedy zda by oddíly měly nabízet odlišnou náplň pro chlapce a pro dívky. Názory dotázaných byly velmi rozdílné. Někteří respondenti se shodli, že činnosti, které děti vykonávají, by měly být stejné. Dívky i chlapci by měli mít rovnocenný přístup ke sportům,

hrám i tvůrčím činnostem. „*Aktivity se nemusí členit, ty můžou být stejné. Když to tak vezmu, tak dneska holky dělaj většinu těch věcí jako kluci a obráceně. Dneska už se to hodně stírá. Vlastně ve všem jo, ty sporty jsou dneska, nevim, jaký je sport čistě holčičí to už se prostě stírá.*“ (Adam) „*Je to jedno, jestli s nima jdeš lézt na skálu nebo skákat bunji-jumping. To je úplně jedno, to prostě je na zvážení, co snese ten vedoucí, který to s nima dělá.*“ (Dana)

Našli se však respondenti, kteří zastávají názor, že by se hry měly do jisté míry přizpůsobovat. „*Já osobně, bych ty hry dělala takový víc bojovnější třeba pro kluky. Že si myslim, že ty hry, co hrajem, by už je třeba nebavily, ale to už mluvim spíš o těch starších. Jo, myslim si, že do nějakých deseti jedenácti let, ty děti jsou vlastně dost stejný. Od tý puberty, od těch jedenácti let pak už jsou tam vidět ty rozdíly, takže v tu chvíli si myslim, že je bavěj jiný věci. Pak samozřejmě jsou extrémy, že já jsem takovej víc kluk si myslim v některejch věcech. I třeba v hrách a takhle.*“ (Anna)

Někteří dotazovaní přesto uvažují o chování dětí a činnostech, které by je mohly bavit, na základě genderových stereotypů. „*Holky si to představujou jinak než kluci a holky si to chtěj dělat jinak.*“ (Bára) Navíc hry mohou být „*jednoznačně rozdělené na holky a na kluky. Holky šijou serepetičky a hry jsou rozdílný, cíl je zaměřený na konkrétní skupinu.*“ (Dan) „*Ta mentalita těch kluků a holek je úplně jiná a kluci, kluky zajímá něco jinýho a chtěj hrát něco jinýho.*“ (Bohouš) Také dotázaní rodiče jsou přesvědčeni, že aktivity pro dívky a pro chlapce by se měly lišit. „*Já myslim, že to má tu výhodu, že se zaměřujou na tu činnost, která zajímá ty holky a ty kluky. Jinak by se museli přizpůsobit a ani jedni by nedělali to, co chtěj, musel by se najít ten zlatý střed. Takhle se to může víc přizpůsobit.*“ (Lenka) „*Ty kluci chtěj daleko větší akci, než ty holky. Ty holky jsou takový v pohodě, ale ty kluci chtěj furt šermovat těma mečema a mlátit se a to ty holky tolik nechtěj.*“ (Honza)

Jedna z respondentek se zamýšlí nad tím, že dívčí oddíl nabízí dětem jinou náplň než chlapecký. Dochází však k závěru, že vše záleží na přístupu jednotlivých vedoucích a formě, jakou je činnost či hra dětem podána. „*Třeba holky nabídnou víc takový ještě ty kreativnější věci. I když mě teď překvapilo, jak Michal říkal, že pletli košíky z pedigu. On*

říkal, že je to tak strašně bavilo. Až to bylo hrozný. Protože ty malý kluci u toho nevydržej, ještě jim to nešlo, ale prostě pletli košíky. Mě by vůbec nenapadlo tohle s nima dělat. No, ale to je zase taky otázka toho přístupu. Protože Michal jim řekl, no, já už nevim, co jim řek, ale byla to nějaká blbost. Nějaká věta o někom z Japonska, protože maj ten japonskej příběh, kterej prostě timhle někoho uškrtil, propíchnul nebo co. A uaa, oni už pletou, protože to nějakej Japonec uměl. A pak taky záleží na tom, kdo jim to řekne. Zrovna si myslim, že Michal, když řekne jakoukoli hovadinu, tak oni to prostě budou dělat, budou mu viset na rtech. Takže je otázka, když by takhle chlap řekl, tak jak by probíhala ta stejná činnost u těch holek a u těch kluků od stejnýho člověka, kterej by jim to řekl, to by mě docela zajímalo.“ (Iva)

Snažila jsem se tedy zjistit, jestli je rozdíl mezi hrami a činnostmi, které preferují chlapci a které dívky. Při analýze rozhovorů však vyplynulo, že obliba jednotlivých aktivit je naprosto různorodá a vždy záleží na osobnosti jedince a jeho preferencích. U holek jednoznačně vítězila hra s názvem Vedle mě je volné místo (jedná se o akční kontaktní hru). Kluci zmiňovali hry jako Rybičky, rybičky rybáři jedou, Fackovaná „*jeden člověk má zavázaný oči a on chodí a komu dá správně facku, tak ten jde dovnitř, ale jestli to udělá nesprávně, tak ten dotyčný mu tu facku vrátí*“ (Roman) a Deset kroků od cesty (schovávaná). Žádnou souvislost mezi pohlavím jedince a jeho oblíbenými aktivitami jsem z rozhovorů nevypozorovala. Což potvrdila ve své výpovědi i vedoucí koedukovaného oddílu, která také nevidí rozdíl mezi oblíbenými hrami dívek a chlapců.

Hry je tedy potřeba vymýšlet pestré, aby si každé dítě našlo to své, a přizpůsobovat je zájmům a nátuře dětí. To potvrzuje i výpověď jednoho vedoucího: „*Když tam přijde nějaké náročnější dítě, které má jiné požadavky na ty hry, tak se mu snažíme nějak přizpůsobit. Že dáme třeba dvě hry běhací a potom dáme nějakou novou hru, kde myslíme, že bychom se mu mohli trefit do vkusu. A pokud se ta hra zalíbí i všem i jemu, tak už ji třeba dál budeme zařazovat. Takže zase o krůček blíž, že je tam to dítě třeba šťastnější.*“ (Emil)

Někteří z oslovených chlapců jsou přesvědčeni, že některé hry nejsou vhodné pro holky. „*Třeba fackovaná. Jako dalo by se to hrát dohromady, ale moc bych to nechtěl vidět.*“ (Karel) „*Přijde mi to takhle lepší, že třeba když hrajeme takovýhle hry, tak ty kluci*

jsou takový tvrdší, než by byly ty holky a těm holkám se to nemusí líbit.“ (Simon) Na druhou stranu vždy záleží i na věku členů, kteří se hry účastní. *„Podle mě bysme stejnou hru hráli sami kluci stejně jako s holkama, protože i tady jsou malí kluci a může to být pro ně tvrdý.*“ (Simon) Ptala jsem se také, zda je nějaká hra, která by se nedala hrát s děvčaty. „*Nemůžu říct, že jenom protože je to holka, tak nemůže hrát tuhle hru. To je nesmysl. Tak maximálně bude mít nějakou modřinu nebo něco.*“ (Filip)

Názory na charakter her a program pro dívky a chlapce se velmi odlišují. Někdo se domnívá, že by náplň měla být stejná, aby měli chlapci i dívky rovné příležitosti. Jiní pak tvrdí, že by měly mít děti stejný program, který by se však upravoval do režimu vyhovujícímu chlapcům či dívkám. Třetí část respondentů pak zastává názor, že by činnosti měly být rozdílné a přizpůsobené potřebám chlapců a dívek. Záleží tedy vždy hlavně na osobě vedoucího, který by měl umět vymyslet aktivity, které by byly pestré a přitom vyhovovaly pokud možno všem dětem a všestranně je rozvíjely. Na to klade důraz i rakouská psychoterapeutka a odbornice na domácí násilí páchané na ženách Renata Egger. Rodově citlivá výchova vyžaduje po učitelích a učitelkách individuální přístup k dívkám i chlapcům jako k jednotlivcům. Přístup, který nesmí být vědomě ani nevědomě ovlivněn jakýmikoliv předsudky. Měl by zohledňovat specifické potřeby dívek a chlapců, které jsou důsledkem nerovného statusu mužů a žen ve společnosti vyplývajícího z jejich rozdílné socializace. Rodově citlivá výchova také rozvíjí kritické myšlení chlapců a děvčat a podporuje je v tom, aby si zachovávali kritický odstup od rodově stereotypně smýšlející společnosti (Egger, 2000).

3.5.2 Přístup dětí ke hrám a činnostem

I když jsou dětem nabízeny stejné činnosti, sporty a hry, bývá často rozdíl v jejich provedení, nasazení a přístupu jednotlivců. Každý si program pojme po svém. „S*amozřejmě když se hraje fotbal a hrajou kluci proti sobě, tak je to o něčem jiném, než když by ten fotbal hráli kluci proti holkám.*“ (Adam) „*Třeba hru, stejnou hru, hrajou kluci a holky jinak. Stejnou hru, stejný pravidla a prostě holky a kluci k tomu přistupujou jinak. Vím, že Milena z toho byla jednou úplně vyřízená na schůzce. Že dostala od Michala tip na nějakou hru*

a dala to holkám a celou dobu říkala, ježiš proč to dělaj takhle, vždyť ti kluci to hráli takhle, proč to ty holky taky tak neudělaj. Tak říkám Mileno, tak jim do toho nekecej, tak ony si to udělaj takhle, ony si to zahrajou po svym. A ona z toho byla úplně nešťastná, že ta hra nevyšla tak, jak se hrála u těch kluků.“ (Jana) „*Oni to stejnak nikdy neudělaj stejně. Takže když je to běhací hra, tak můžu ji u kluků dát na dvacet minut a vim, že to asi většina uběhne, ale vim, že holky to asi tak po deseti minutách přestane bavit, protože jako proč a ti kluci by to tam uběhli, protože prostě jde jenom o to dvacet minut běhat a kdo to vydrží, vyhraje a dvacet minut běhaj. Ale myslim si, že holky by byly schopný pak i to. Tak záleží na povaze. Když tam jsou pak sportovní a ty soutěživý typy, tak prostě budou běhat do umření, ale většina těch holek podle mě třeba tohle by jim nestačilo.*“ (Iva)

Podle jedné vedoucí mají holky a kluci oblíbený jiný druh aktivit. „*Kluci hodně potřebujou tý tělesný aktivity. Oni potřebují vybít tu energii, to opravdu je zásada, prostě základ všeho je, nechat je vyběhat. Stačí jim dát míč a oni tam budou na tý louce běhat klidně dvě hodiny, ale vlastně kdyby měli jen tak sedět a povídat si, tak s nima nebude k vydržení. A oni to potřebujou fakt ze sebe dostat.*“ (Eva) „*Ti kluci jsou méně nároční na ty hry. Oni si vystačej i s kusem klacku. Těm klukům pořád stačí jedna hra a nepřemýšlej o tom. Že se nemusí vymýšlet žádný extra příběh na ten tábor, žádný velký zápletky jako maj ty holky. Ti kluci o tom tolik nepřemýšlej o těch hrách.*“ (Emil)

Na toto téma jsem se samozřejmě zeptala i vedoucí koedukovaného oddílu. Cílem bylo zjistit, zda dívky a chlapci v koedukovaném oddíle přistupují k aktivitám odlišně, či zda třeba hrají jinak stejnou hru. „*No možná jo, ale myslim, že to vznikne spíš z tý skupiny. My děláme málo her, kdy by ten jednotlivec byl sám za sebe, že vždycky je všechno spíš v těch skupinkách a vždycky se snažíme hrát většinu věcí s nima nebo i ti rádcové s nima, tak oni to opakují všechno po nás.*“ (Vanda)

Někteří vedoucí se domnívají, že dívky a chlapci přistupují ke hrám odlišně. A také že preferují jiný typ her. To však může být dáno do jisté míry odlišnou herní zkušeností dětí, jejich náturou a věkem. Roli jistě hraje i to, jaké hry děti v oddíle hrají, tedy jaké hry jim vedoucí vymýšlí. Odlišný přístup dětí bude jistě závislý na tom, kdo dětem hru vysvětluje, jakou má autoritu a jak je motivuje. Dalším faktorem, který do problému

vstupuje, mohou být právě odlišné nároky a očekávání vedoucích. To jsou totiž hlavní aktéři, kteří tvoří program a vymýšlí hry a aktivity pro děti.

3.5.3 Přístup vedoucích k dětem, motivace a atmosféra

Nabízené a posléze provozované hry a činnosti jsou vždy v režii vedoucích. Právě na nich záleží, jaké aktivity dětem nabídnou a jakou formou jim je předloží či vysvětlí. Dle většiny respondentů by měl být nabízený program stejný. Rozdíl by však měl být v přístupu k dětem. Dotázaní se totiž domnívají, že chlapci a dívky přistupují k činnostem, hrám a zábavě rozdílně, a proto potřebují i jiné vysvětlení, motivaci, atmosféru a povely. „*Já si myslím, že kluci daleko víc potřebujou takový ten striktní, já nevim, jako judo, karate, takovej ten jasnej příkaz, rychlej a údernej. Kdežto holky potřebujou daleko víc to vysvětlení k tomu. Pro ně nestačí ten příkaz, pro holky je ten příkaz málo. Byť jako zase úplně malý děti, ale to třeba školkový, těm stačí taky ten příkaz, protože ty víc nepojmou, ale ty školní děti už potřebujou k tomu dovysvětlit jako udělej to, ale říct k tomu ještě, neuvaříme si jinak oběd, aspoň. Kdežto těm klukům řekneš, jděte na dřevo a oni už to nezkoumaj. Kdežto ta holka potřebuje, nechci říct, že další motivaci, to ani ne, ale potřebuje tu další hmotu k tomu. Aby si odůvodnila sama sobě, proč je to jako chtěný, aby neměla pocit, že je to buzerace, aby to nebylo pojatý, že si to jenom někdo vymyslel.*“ (Dana)

Z výsledků rozhovorů také vyplynulo, že dívky a chlapci vyžadují jinou atmosféru kolem her, jiné rekvizity, jinou motivaci, jiný přístup vedoucích. To je však znatelnější až u starších dětí. Jak již bylo řečeno výše, genderová disciplinace vzrůstá spolu s věkem, a starší děti jsou čím dál tím více socializovány podle tradičních rolí muže a ženy. Mají pak často jiné nároky a záliby, to je však dáno jejich odlišnou socializací. „*Nějaký tisíce výrobních hadrů a věcí, ty kluci nepotřebujou, těm stačí říct prostě tamhle v lese je černý rytíř, jdeme za nim a jdou všichni. Třicet kluků za někým. Holky jako dobrý, ale když jim k tomu dáte sukýnky a cinkrlátka a ještě u toho musej něco dělat a říkat a zpívat, tak je to bude bavit ještě trochu víc. A to už třeba tohle je to, co ti kluci nepochopí, proč ty holky potřebují tolik těch krámů a věcí okolo a rekvizit, protože ty holky to prostě potřebují ten*

příběh.“ (Iva) „*Třeba ve školce, tam ti kluci jak jsou ještě malí, tak tam ty rozdíly nejsou ještě v tomhletom tak výrazný. Jsou výrazný v tom, že ty holky jdou po těch panenkách nebo takový ty věci tvořivý a manipulační. A ti kluci si stavěj a dělaj konstrukční věci, nebo se honěj, nebo jezděj s autama a takový věci. Ale pak když děláme něco dohromady, tak ten příběh je pro ně důležitej. I ty cinkrlátka všechny pro všechny, ještě pro ty holky i pro ty kluky, jenomže to záleží taky spíš na tý motivaci, u těch malejch dětí je to jenom ta motivace.*“ (Iva)

„*Ale u těch straších dětí si myslim, že ty věci okolo důležitý jsou. Když si vezmeš tábor klučičí, kde nic neni, skoro neni poznat, jaký je to téma, ale ti kluci si to tam užijou prostě, protože oni tohle neřešej. A u holek tam visej ty šňůry, korálky, rybičky, obvěšený chobotnice a kdesi cosi žejo.*“ (Iva) „*Nevim, jak by to dopadlo, kdyby dělaly společnej tábor ty oddíly. Protože to, že se domluvěj na nějaký společný akci nebo věci, je vlastně úplně minimální čas, než udělat třeba tábor. Tam úplně nevim, jak by to dopadlo a i si nejsem jistá, jestli by ti kluci automaticky nepřebrali takovou větší převahu. Nejsem si jistá, jestli by si ty holky ubránily to pískovišťátko, no, nevim. Je to ale zase otázka, to co tady říkám, protože to vidim z pohledu holky, pro mě ty věci okolo jsou důležitý, aby tam byly ty věcičky, třeba nejsou, ale nevim. Neumim si to představit to udělat bez toho. Právě holky jsou na ty pocity a atmošky a takový věci no.*“ (Iva)

Otázkou však je, zda opravdu děti vyžadují jinou atmosféru, jiné pokyny a rekvizity, nebo zda si to myslí pouze dospělí a tím že dětem poskytují jiné podmínky, posilují jejich gender. I z předchozí výpovědi je patrné, že respondentka zmiňuje, svůj pohled na věc a svoje potřeby „*Neumim si to představit to udělat bez toho.*“ (Iva). Domnívám se, že z velké části vše určují právě dospělí a program a chod oddílu podřizují do jisté míry svým očekáváním a potřebám. Tím pak ovlivňují děti a ty díky tomu, že v tomto prostředí vyrůstají, považují tento přístup za přirozený. Když dorostou do věku podrádce, rádce, instruktora a následně vedoucího přistupují stejně k mladším dětem, vychovávají je tak a vytváří nekonečný koloběh.

3.5.4 Přístup vedoucích k plánování a organizaci činností

Nyní se zaměřím blíže na to, jak vedoucí Světlušek a Táborníků přistupují k plánování, vymýšlení a organizaci činností a programu. A také celkově na odlišnost jejich práce. Z rozhovorů vyplývá, že přístup vedoucích holek a kluků k činnostem a organizaci oddílu se do značné míry odlišuje. „*Holky chtějí víc spolupracovat na přípravě a všechno víc plánujou a řeší, rády se sejdou.*“ (Iva) „*Kluci to tolik neřeší, až spíš za pochodu.*“ (Bohouš) „*Hodně jsme to chtěly mít do podrobna připravený, být připravený na všechny možnosti, což je do jistý míry výhoda samozřejmě. A mě to tak i víc vyhovuje o těch věcech se bavit, ty věci probrat a domluvit se na něčem.*“ (Eva) „*U kluků je velký rozdíl, tam se moc o těch věcech nemluví, ale oni je nějak rovnou udělaj. Já nevim, jestli maj nějakou ještě mimoslovní komunikaci ještě mimo mě jo, nebo jak to jako úplně přesně funguje, to si nejsem jistá. A jsou schopní větší improvizace, bych řekla.*“ (Eva) „*Myslím, že to není tak důsledně organizovaný jako u těch holek. Že by tam byla každá minuta naplánovaná. A nebo, že některý věci tak jako vyplynou ze situace, ale přitom ten program tam je plnej a bohatej. Asi se víc improvizuje.*“ (Klára) Z výpovědí tedy vyplývá, že holky se před akcemi často a rády schází, o věcech hodně mluví a vše mají připravené dopředu. Snaží se připravit na všechny možné situace. Kluci spolu naopak tolik nemluví, nepotřebují mít vše perfektně naplánované. Program buď vymyslí podle situace, nebo improvizují.

„*Nevim no, možná u těch holek je to víc takový osobnější, že ty holky víc řešej ty vztahy těch dětí mezi sebou a těch dětí k těm rodičům a vztahy rodičů k tomu oddílu a těch rodičů k těm dětem a vztahy mezi rodičema. Jasně, že ti kluci to taky nějak vnímaj, ale myslim si, že to tolik neřešej, dokud třeba není nějakej problém. To vidíš třeba na tom sestavování družinek. Ty holky to prostě berou ta s tou jo, ta s tou ne a ta je taková a maková a oni spolu byly už i loni a to bylo hrozný a nebylo a než to holky udělaj, tak to. A kluci jako běhá, neběhá, magor, chytrej, nic moc tak to dáme dohromady, aby to bylo pestrý, hotovo. Družinka je na světě. A holky než to dořešej, tak proberou přes tři kolena kdo, co, kdy, kde s kym byl a proč nepřišel, protože zrovna teta Běta. Je s maminkou, není s maminkou, kdo co řekl neřekl.*“ (Iva) Holky se snaží o všem hodně přemýšlet, aby výsledek, na kterém se mají dohodnout, vyhovoval pokud možno všem. Rády si u toho

popovídají. Kluci se naopak snaží jít co nejrychlejší cestou. Tolik spolu nemluví a neřeší věci okolo. „*Tak kluci se obecně scházej z donucení trošku, musej se do toho tlačit. No ale zas teda co bych řekla, že je výhoda u kluků, tak tam se ty věci tak moc neřešej. Většinou si to řeknou, když je nějakej problém, někdy se porvou a prostě tim je to smetený.*“ (Eva) To vyplývá z výpovědí vedoucích nekoedukovaných oddílů. Vždy však záleží na lidech, kteří se sejdou a kteří se spolu mají domluvit. „*Nevim, co pak je ku prospěchu těm dětem nebo neni no, to pak je všechno hrozně individuální. No, to hrozně záleží na těch lidech, co to vedou.*“ (Iva) Otázkou je, jak by komunikace probíhala, kdyby oddíly byly spojené a vedoucí holčičího a chlapeckého oddílu by museli řešit něco dohromady.

Respondenti také zmiňovali, že někdy docházelo k nedorozumění a rozporům mezi vedením Světlušek a Táborníků. „*A za nás to bylo vždycky tak, že to skončilo, že ti vedoucí si nerozuměli. Že prostě, tam byly pak vztahy, že už se třeba neshodli na ničem.*“ (Honza) To může být dáno tím, že mají jiné představy o věcech, na kterých se musí domluvit. „*Já si myslím, že ti kluci chtějí úplně něco jinýho, než ty holky. Takže ti kluci i ti velcí, co to říděj, maj jiný myšlení, než ty holky velký.*“ (Honza)

„*Hodně si pamatuju, když byl Lukáš hlavní vedoucí, že jsme si strašně musely vybojovat tu naši pozici, jako strašně. Ten pocit mám, neumím to popsat, ale ten pocit mám. I z nějakýho zážitku, že mě tam rozbrečel v hospodě, když jsem mu tam vzlykající řekla, že nejsme žádnej blbej oddíl a ať si to uvědomí. A pak jsem ten samej pocit měla, když ten Adam nastoupil, ale tam zafungovali ti kluci jiný, Michal, Dan a tak prostě a ty ho jako uto. A ten pocit se vrací vždycky, když se obmění vedení naše.*“ (Iva) Iva popisuje, že někdy byla pozice dívčího oddílu velmi špatná, někteří vedoucí chlapeckého oddílu je neuznávali jako rovnoprávné partnery a dívky musely vynaložit velké úsilí na to, aby si vybojovaly svou pozici v rozhodovacím procesu. Schopnost domluvit se a spolupracovat vždy závisela hlavně na konkrétních vedoucích, kteří oddíly vedli. Někdy byla spolupráce a domluva snazší, jindy obtížnější. Občas docházelo i ke sporům. Vždy se však vedoucí nějak domluvili a lidé jsou i nadále schopni spolu vycházet. Většina neshod vycházela z toho, že vedoucí Světlušek a Táborníků mají často jiné představy o vedení oddílu a vhodnosti nabízených aktivit a provozovaných činností.

Měl by být tedy přístup k dívkám a chlapcům odlišný? Přístup k dětem vždy závisí na konkrétním vedoucím, který s nimi pracuje. Z výzkumu vyplynulo, že je často rozdíl mezi přístupem dívčího a chlapeckého vedení. To pak utváří hlavní odlišnost mezi programem dívek a chlapců. Velkou roli však často hraje stereotypní myšlení vedoucích, kteří dle svých zakotvených stereotypů často usuzují na chlapce a dívky, pro které program vymýšlí. Domnívám se, že nezáleží primárně na tom, jestli člověk plánuje činnost pro dívky či pro chlapce, program by měl být vždy pestrý a měl by děti zaujmout. To dokazují i výpovědi vedoucí koedukovaného oddílu, která potvrzuje, že dívky i chlapci v jejich oddíle mají často oblibu ve stejných hrách. A nerozlišují mezi hrami dívčími a chlapeckými. Děti se pak ke hrám staví dle své herní zkušenosti, věku a nátury. Pokud jim tedy budeme od malička dávat hry určitého typu, tedy třeba hry takzvaně typické pro dívky, budeme tak utvářet jejich osobnost. Ony se brzy naučí, jak k tomuto typu her přistupovat a jak je řešit. Budou tak automaticky preferovat tento typ her, neboť budou vědět, jak si s nimi poradit. Stejně tak to platí i u jiných činností.

3.6 Vzájemná spolupráce a vztahy mezi oddíly

V průběhu výzkumu se ukázalo, že členové oddílů nahlíží na jejich nekoedukovanost jako na výhodu. To však může být dáno tím, že oba oddíly spolu spolupracují a jsou v častém kontaktu. V podstatě všichni respondenti se shodli, že dívčí oddíl by bez spolupráce s tím chlapeckým nebyl schopen fungovat, nebo by minimálně nefungoval v takové podobě jako v současnosti. Světlušky by si asi nebyly schopné tábor samy postavit a také zařídit některé technické komponenty. V případě, že by nespolupracovaly s oddílem Táborníků, musely by požádat o pomoc rodiče nebo si zařídit některé věci jiným způsobem.

Nyní se blíže zaměřím na výhody, které plynou z propojení těchto oddílů a na jejich vzájemné vztahy. Toto propojení je posilováno mimo jiné společnými akcemi, které oddíly pořádají. Respondentů se zeptám, jak vnímají či vnímali nepřítomnost osob druhého pohlaví a zda v tom spatřují výhodu, či jim tato interakce chybí, nebo někdy chyběla.

V rámci této části se zaměřím také na kontroverzní téma, kterým je přítomnost žen v chlapeckém oddíle.

3.6.1 Propojení a spolupráce obou oddílů

Propojení obou oddílů není pouze v tom, že oba spadají pod Asociaci turistických oddílů mládeže a občas jezdí na společné akce. Oddíly také využívají společně téměř veškeré vybavení, které vlastní každý oddíl zvlášť. Pokud chce jeden oddíl něco zakoupit, většinou koupi konzultuje s druhým, aby se pořídilo vybavení, které využijí oba oddíly. Oddíly jsou propojeny z velké části i ekonomicky. „*Ekonomické vztahy jsou mezi náma a těma novýma Táborníkama takový, že máme všechny věci hodně společný. Protože máme společný tábořiště, vždycky děláme dva turnusy a ty věci tam necháváme. Jediný, co máme vlastní, je vlastní kazeťák a vlastní GPSky, který si stejně půjčujem, takže si myslim, že i takhle je to hodně provázaný.*“ (Anna) Kromě společného majetku oddíly také „*používají jedno tábořiště a domlouvají se na termínech různých akcí.*“ (Eva) Některé akce pořádají oddíly společně a v takovém případě společně musí řešit i celou organizaci akce. „*Spolupráce je dobrá, někdy napjatá v tom, že každý oddíl má svoje vedení a svůj princip, už jen z toho důvodu, že je jenom klučičí nebo jenom holčičí. Ale pořád jsou ty lidi schopný mezi sebou nějak komunikovat a vytvořit nějakou společnou akci, podílet se na ní a domluvit se. Ale taky si myslim, že hodně v tom hraje roli nějaká důvěra. Když už jste schopný si rozhodit ty hry, že ty máš tohle, ty máš tohle, ty máš tohle a nepotřebuješ ty lidi přímo kontrolovat, jaká ta hra je. A víš, že ta hra nějak dopadne a víš, že si tam navzájem nějak pomůžete, nebo když někdo něco potřebuje, že mu nějak vyjdeš vstříc nebo tak.*“ (Iva)

Nekoedukovanost je členy oddílu nahlížena jako výhoda, musí se však vzít v potaz, že je kompenzována spoluprací obou oddílů. V rámci ní mají členové a členky možnost se na některých akcích stýkat i se členy opačného pohlaví, což má význam speciálně pro udržení teenagerů, kteří by jinak v oddíle možná v takové míře nezůstávali. Spolupráce mezi oddíly funguje do značné míry jako jistá kompenzace nepřítomnosti opačného pohlaví mezi členy oddílů. „*Tak to je zcela jasné a zřejmé, ty oddíly spolu spolupracujou a musí spolu koedukovat, protože jinak by tam asi nebyli ti vedoucí, žejo. A když tam ten člověk*

nemá toho partnera, tak se tam hodně špatně udrží. Jo, je to o tom, že já si to myslim teda, jsem o tom přesvědčenej, že od nějakých těch nácti by tam měly být nějaký ty společný akce.“ (Adam) Někteří respondenti jsou přesvědčeni, že pokud by tyto společné akce nebyly, „*byl by problém s těma instruktorama a mladýma vedoucíma. Protože by je tam nic podle mě nedrželo, jo, že v tomhle věku, střední škola, konec tý základky by tam už mělo začínat to propojení a to je to krásný.*“ (Adam)

Díky této spolupráci a propojení pak vzniká mezi členy oddílů „*spoustu manželství, spoustu dětí, ty oddíly se stávají už vlastně soběstačné v tvorbě, v přijímání skoro nováčků dětí.*“ (Adam) Dalším pojícím prvkem obou oddílů je tedy příbuzenský vztah velkého množství členů. Není totiž výjimkou, že si Světluška vezme Táborníka, a tak je dnes v řadách bývalých členů mnoho manželských párů. Do obou oddílů dnes chodí děti, jejichž rodiče jsou bývalý Táborník a bývalá Světluška. To oba oddíly velmi stmeluje. „*Traduje se taková věta, že prostě když jsi Světluška, tak si musíš najít nějakýho Táborníka. Takže je to hodně propojený, jako že rodinně.*“ (Anna) Řada bývalých členů se navíc ve volném čase schází a udržují mezi sebou velmi silné přátelské vztahy. Vztahy, které vznikají v oddíle, jsou natolik silné, že jsou velmi intenzivně udržovány i mezi již neaktivními členy oddílů. „*No, myslim si, že to funguje prostě na bázi kamarádství, že i když ten člověk z toho oddílu odejde, tak pořád prostě ta rodina je obrovská. Stále se scházíme v hospodě, děláme různé akce, vánoční hospodu, různý narozeniny, kde se vždycky sejde skoro celý oddíl. To se mi hrozně líbí a myslim si, že kdyby se někdy něco stalo, tak ty lidi z toho oddílu mi pomůžou. To je hrozně hezký.*“ (Anna)

Zvláštní propojení je i mezi jednotlivými generacemi. „*Kamarádíme spolu hodně i mladší se staršíma i ty malý děti a to se mi fakt líbí.*“ (Hana) Není žádnou výjimkou, že by jeli na společný vandr lidé, kterým je patnáct a padesát let. Všichni jsou kamarádi, berou se mezi sebou jako rovní a věk jednotlivých členů nehraje v přátelství žádnou roli.

3.6.2 Výhody propojení dvou samostatně fungujících oddílů

Skutečnost, že oddíly fungují samostatně, ale zároveň úzce spolupracují, s sebou samozřejmě nese své výhody. Na ty se zaměřím v následující části. Pokud by byly oddíly spojené a fungovaly jako jeden celek, vyvstal by tím problém s velkým počtem dětí. Ten by se projevil například při dopravě na akce (pokud jedou oddíly na společnou akci, musí si objednat vlastní autobus). Dále by pravděpodobně přestala dostačovat velikost tábořiště, počet stanů a další náležitosti týkající se nejen zázemí. „*Třeba na smíšeném táboře se musí koupat v plavkách.*“ (Bohouš) Nebo by se muselo časově řešit večerní mytí v jedné umývárně, nestačila by jedna latrína, musely by se zařídit nějaké převlékárny. Za běžného provozu se děti převlékají klidně na louce, k potoku běží jen v ručníku. Navíc by tím pro vedoucí vyvstala řada problémů s hlídáním adolescentů. To si uvědomuje i respondent, který dříve dělal hlavního vedoucího. „*Taky na těch smíšených táborech musí vedoucí děti pořád hlídat.*“ (Dan) Dívka a chlapec by nemohli být v jednom stanu a i tak by vedoucí museli hlídat děti v noci, aby se ve stanech nenavštěvovaly. Společné tábory by však mohly přinášet i jisté výhody. „*Někdy by bylo lepší tam ty kluky mít. Když nás třeba chodil přepadávat nějaký jiný tábor. To pak jsme měnily hlasy a bouchaly do podsad klackama, abychom je vyděsily.*“ (Iva) Pro holky je jistě spolupráce výhodná, protože často nejsou tak silově a technicky zdatné, i když řadu věcí si dokáží obstarat samy. „*Některé věci si jenom holky neudělaj.*“ (Dan) Kluci jsou schopni vymyslet řadu technických vymožeností, které pomůžou s chodem tábora nebo při hrách. „*Pumpa a takový věci, na ty byste asi nepřišly, to by se asi nalívalo do všelijakých sudů.*“ (Dan) Světlušky by jistě samy nedovedly postavit některé stavby, které jsou součástí tábora. Nebo by je pravděpodobně nepostavily tak technicky propracované. „*Kdyby si měly holky samy stavět kuchyň, tak je to takhle pro ně lepší. Samotný holky by to nezvládly postavit*“ (Dan) „*Pak tyhle oddíly nejezdí do stanových táborů, to pak raději do chatičky.*“ (Dan) „*To je strašná nevýhoda, že si to nezvládneme udělat samy, ale pak máme některý takový technický typy. Těm já věřím*.“ (Iva). Mohlo by se zdát, že výhody z možné spolupráce obou oddílů využívají jen holky. Pravda je ale taková, že i chlapci pomoc dívek využívají. Kromě již zmíněných ekonomických a materiálových výhod se jedná například o výpomoc dívek chlapcům. „*Když jsem byl ještě*

malej, tak vždy o víkendu, když přijely na návštěvu Světlušky, tak nám praly, to si pamatuju.“ (Bohouš)

Funkčnost tohoto modelu žádný z respondentů nezpochybnil. To však může být dáno také tím, že jsou členové oddílu přesvědčeni o správnosti tohoto modelu díky tomu, že ji narací v oddíle neustále utužují. „*Já si myslim, že to má hodně plusů a když jsou ty dva oddíly, který to uměj řešit tak, že se občas i potkaj a zahrajou si nějaký hry, tak si myslim, že je to fajn. Takže si myslim, že to je dobře, že to má hodně plusů a že i ty mínusy se dají nějak vynahradit.*“ (Anna) „*Já si myslim, že bez toho druhýho oddílu by to fungovalo špatně. A že by ty děti jak toho nebo onoho pohlaví odcházely v tý pubertě z toho oddílu. Takhle tam vlastně zůstávají a je šance, že ty schopný budou dělat ty vedoucí a že tu bude pořád ta kontinuita.*“ (Eva) „K*dyby to mělo být striktně oddělený prostě od dětství až do dospělosti, tak s tim bych teda nesouhlasila. Ale takhle mi to přijde dobrý.*“ (Eva) „*Navrch ty starší jezděj někam na ty výpravy a podobně. Vždyť se podívej, jak je to tam spárovaný. Někde se občas potkaj, pak začnou jezdit společně a pak už maj společný zájmy no a pak děti.*“ (Honza)

3.6.3 Technické a organizační výhody a spolupráce oddílů

Výhody mezioddílového propojení a spolupráce se dají rozdělit na ty, které jsou čistě ekonomické a takové, které jsou ryze praktické. Všechny důsledky tohoto propojení se nejvíce projevují v období konání letních táborů, k nimž oba oddíly směřují největší pozornost a které jsou pro všechny jakýmsi završením celoroční činnosti. V tomto období spolu oddíly také nejvíce komunikují a členové a vedoucí jsou asi v nejužším kontaktu, protože je potřeba vše naplánovat a zorganizovat. Vídají se pak také při stavbě tábora, jeho následném bourání a v průběhu tábora se vzájemně o víkendech navštěvují.

Nyní se zaměřím blíže na ekonomické výhody, které pro oba oddíly plynou z jejich spolupráce. Hlavní výhodou je jistě možnost společného využívání majetku. Pro oddíly by bylo prakticky nemožné si pouze ze svých zdrojů zakoupit stany, podsady a veškerý ostatní materiál potřebný k celoroční činnosti, ale hlavně k pořádání tábora. „*Můžeme vlastnit nějaký společný majetek. Z toho plyne finanční výhoda pro oba oddíly, protože se věci*

pořídí dohromady. Musí ale fungovat spolupráce a komunikace mezi těmi oddíly.“ (Iva) To nyní funguje, oddíly mají stejný cíl a většinou není problém se na něčem shodnout. „*Musí se domluvit, co oddíly koupí. Když chtějí něco, na čem se nedomluví, tak si to oddíly koupí samy.*“ (Iva) Na tom, že komunikace a spolupráce v dnešní době funguje k prospěchu obou oddílů, se prakticky všichni dotazovaní shodli. „*Určitě je to výhoda po tý finanční stránce, třeba tu louku můžou využívat dohromady a když je nějaký větší problém, tak to můžou řešit dohromady*.“ (Bára) „*Je to takhle jednodušší a finančně výhodnější*.“ (Bohouš) Tím, že oddíly jezdí na tábor odděleně, vzniká také další velká ekonomická výhoda. Tábory „*můžou mít dva turnusy, každý oddíl třicet dětí a je to ještě malý tábor, který se nemusí hlásit hygieně a na středisko a tak, platí pro ně jiná pravidla.*“ (Dan) Při tomto modelu může jet na tábor dvacet devět dívek a stejné množství chlapců. Počet dětí by mohl být v jednom turnusu navýšen, ale musely by se upravit podmínky, aby odpovídaly hygienickým předpisům.

Mezi další z výhod patří přímo organizace vybavení tábora. „*Je to technicky mnohem jednodušší, než kdybychom museli řešit dvě koupelny, dva záchody a tak.*“ (Bára) „*Na tom táboře je to všechno jednodušší, když tam máš jenom holky nebo kluky, ať už od latríny po mytí a všechny tyhlety věci.*“ (Eva) „*Třeba na smíšeném táboře se musí koupat v plavkách*“ (Bohouš) U starších členů navíc není nutné hlídat, co dělají či nedělají v noci a jestli jsou ve svých stanech. „*Ještě výhoda je, že nemusíme v noci hlídkovat, kdo s kým spí ve stanu.*“ (Anna) Další velkou výhodou je, že přestože jsou oddíly velmi úzce propojeny, nejsou na sobě přímo závislé. Když v roce 2005 zanikl původní oddíl Táborníci, Světlušky mohly dál bez větších problémů fungovat. Pravdou je, že při stavění a bourání tábora pomáhali i bývalí členové oddílů z řad Světlušek i Táborníků. V roce 2006 již fungoval oddíl nový, který založili bývalí členové oddílu, kteří se rozhodli v tradici pokračovat.

3.6.4 Společné akce

Oddíly jezdí jednou do roka na společnou víkendovou akci. Ta se koná před Vánoci. Hrají se na ní hry a také společně slaví Vánoce. Členové zde mají štědrovečerní večeři a stromeček s dárky. Této akci se říká zkráceně Vánočka. Někdy oddíly pořádají také

v průběhu roku hry, při nichž soupeří proti sobě. Specifické jsou pak akce, pořádané pro starší děti. Těmi jsou školení instruktorů, školyžení (školení na lyžích), voda a přípravka (stavba tábora). V rozhovorech jsem se zaměřila hlavně na zjištění, zda dotazovaní zaznamenávají na těchto společných akcích odlišné chování dětí či vedoucích a zda mají jiný průběh než akce, na které jezdí oddíly samy.

Jako hlavní rozdíl uváděli respondenti předvádění se holek před kluky a naopak. „*Tak je tam ten rozdíl, že ti kluci se před těma holkama a naopak chtějí vytáhnout.*“ (Adam) „ *A vždycky jsme s nima blbly a dělaly jsme věci, který jsme normálně nedělaly, protože jsme se jim chtěly zalíbit a tak. No, úplně rapidní rozdíl prostě, že se člověk změnil, když přijeli ti kluci. Tak samozřejmě vždycky se mi nějakej z nich líbil nebo tak, takže i já jsem se chovala jinak.*“ (Bára)

Další rozdíl, na který respondenti upozorňovali, byl odlišný typ her. „*A ty hry mě vždycky bavily mnohem víc, vždycky jsem se snažila mnohem víc a tak. Hlavně v tý pubertě mi přišly všechny hry, co jsme hrály jenom s holkama, trapný, protože prostě jsme hrály strašně holčičí hry. A pak třeba byly hry, který vymýšleli kluci a ty byly pro mě úplně nový a bavily mě strašně.*“ (Bára) „*Některý hry, co jsme měli třeba jako kluci, tak holky nebavily a někdy na to ani nemusely fyzicky stačit. Třeba nějaký silový, lezení, nebo takový, když si tak vzpomínám, tak když jsme byli na těch společnejch akcích dohromady, tak tam spíš byly víc běhací a nějaký logický hry.*“ (Bohouš) „*No, já si myslim, že ty hry jsou podobný, akorát že se musí dát šance jakoby oběma těm typům i tomu soutěživýmu a i tomu tvořivějšímu nebo víc holčičímu teda. A je fajn, že tam jsou ty družstva společný, protože si myslim, že se tam dobře doplňujou, že můžou využít klady obojího.*“ (Eva)

Na společných akcích panuje jiná atmosféra. „*Je to úúúplně jiný. Je nás víc. A můžeme hrát zajímavější hry.*“ (Roman) Kromě toho, že je zde více členů, musí organizace celé akce probíhat logicky odlišně, než když jezdí oddíly samy. I děti se chovají jinak, protože jsou zde i členové, potažmo členky druhého oddílu. „*Tak na tý Vánočce je větší sranda, že jsme tam všichni dohromady a i se bavíme všichni dohromady.*“ (Simon) „*Tak určitě je to tam živější, protože ti kluci prostě dělaj víc živo, protože se nebavěj jenom*

o tom, ježiš já jsem včera byla na nehtech a zejtra půjdu ke kadeřnici. Ale jo a teď tě zabiju a myslej to jenom ve srandě, ale to se děje jako i u nás, ale rozhodně míňkrát.“ (Radka)

3.6.5 Jak členové a členky vnímají nepřítomnost druhého pohlaví

Současných i bývalých členů a členek, vedoucích i rodičů jsem se ptala, jak vnímají, či vnímali nepřítomnost osob druhého pohlaví v oddíle. Bývalí účastníci nejvíce uváděli, že nepřítomnost vnímali hlavně v období dospívání. To však bylo kompenzováno společnými akcemi, které oddíly cíleně pořádají pro děti v tomto věku, a tím jim vynahrazují nepřítomnost vrstevníků druhého pohlaví. „*No, v tom určitym věku mi to začalo vadit, ale samozřejmě jsme se začali potkávat mimo pravidelný akce toho oddílu chlapeckýho. Takže si myslim, že to opravdu nevadí.*“ (Adam) „*Jako víceméně, co si tak vzpomínám, tak jsem to nevnímal skoro nikdy. Až já nevim, spíš okolo třináctýho, čtrnáctýho roku, když člověk jezdil víc na ty společný akce s tim holčičim oddílem. Takže to bylo zajímavější v tom, že to bylo něco jinýho, než když byl člověk v tom klučičim oddíle. Ale to neznamená, že by se mi v tom klučičim oddíle nelíbilo, ale bylo to takový zpestření.*“ (Bohouš)

Nekoedukovaný kolektiv má velký význam pro děti v období puberty, kdy mohou dívky i chlapci fungovat bez toho, aniž by museli myslet na to, jaký udělají dojem na vrstevníky opačného pohlaví. „O*no je to tak, že když tam nejsou ti kluci, tak ty holky fungujou prostě jinak*“ (Dana). „*Ty holky se nemusí před nikým stydět a když jsme na táboře nebo někde, tak neřešej co maj na sobě a jestli jsou nebo nejsou namalovaný a všechny se koupou nahatý v jedný umývárce a tak.*“ (Bára) „*Není tam takový to předvádění v tom určitym věku. Malí to neřešej a dospělí to taky neřešej, ale ti mezi jo. A jakmile se ti kluci objeví, tak je to samozřejmě úplně vyšinutý jinam.*“ (Dana) „*To je pak možná těžší udržet tu jejich pozornost a jakous takous morálku tam.*“ (Filip)

Zeptala jsem se samozřejmě dětí, zda jim nevadí, že v oddíle nemají vrstevníky opačného pohlaví. Jestli by jim společný oddíl nepřišel lepší a pokud ano, tak proč. A v čem vidí výhody a nevýhody nekoedukovanosti skupin. Dívky se domnívají, že holčičí oddíl je klidnější, než by byl v případě spojení s chlapci. „*No, ve škole máme víc kluků, takže pořád řvou a tady je to takový klidnější.*“ (Magda) „*Bylo by to takový divočejší a bylo by to stejný*

jako na tý Vánočce. Byl by tady větší šrumec.“ (Sylva) Některé dívky mají pocit, že holčičí oddíl je lepší, protože mají s chlapci často špatnou zkušenost ze školy. „*Tam je to hrozný. Oni nám vždycky třeba hážou do postele slupky od banánů nebo na nás ťukaj. Nebo kluci třeba jdou a všechno nám rozházej a učitelky nám za to pak strhnou body.*“ (Olga) Pro některé dívky je pak v nekoedukovaném oddíle výhodou, že se v holčičí společnosti cítí lépe a mají pocit, že klučičí společnost nepotřebují. „*Já jsem po tý klučičí společnosti jako malá netoužila nebo nějak jsem to nevnímala vyhraněně jako jiný holky. A já jsem se cítila v tý holčičí partě bezpečně.*“ (Eva)

Kluci také považují čistě chlapecké prostředí za přirozené a mají pocit, že si mohou společné aktivity více užít. „*Nebuzerujou nás tam žádný holky. Což je rozhodně velká výhoda, protože jak jsem teď už ten vedoucí, tak vidim, že ti kluci jsou fakt těma klukama, baví se o takových klučičích věcech, že tam není žádná holka, před kterou by se museli předvádět.*“ (Emil) „*Nikdo nás tam nepeskoval, bylo to takový oddechovější. Třeba když se podívám na společný akce, tak ty holky automaticky začínaj, 'to nesmíš tohle', a ti kluci se tomu podřídí, protože to je holka, tak aby na ni udělali nějaký dojem. Takže když jsou sami, tak můžou být víc chlapský.”* (Emil) „*Ty kluci tam mají taky možnost být v tom klučičím prostředí, kde nevadí, když se porvou, a nevadí, když do sebe kopnou, a nevadí, když si zanadávaj. Což se před těma holkama vlastně nesluší nebo je k tomu aspoň vedeme.*“ (Eva) „*Když ty kluci jsou pohromadě, tak jsou takoví víc soutěživí, než když maj soutěžit s holkama. Tak přeci jenom je to tak, že člověk se nemůže dávat do souboje s holkou, protože ví, že je prostě silnější nebo obratnější. Tak už má určitý handicap, když soutěží s holkou, než když soutěží s klukem. Prostě na to kouká úplně jinak, že nemusí brát nějaký zábrany a ohledy.*“ (Bohouš)

Snad největší výhodou, kterou respondenti vidí v samostatném fungování obou oddílů, je uvolněnější a spontánnější chování dětí. „*Děti si to jinak užijou, můžou ráno vyběhnout, jak chtěj.*“ (Iva) „*Nikomu nevadí, že si někdo prdne, krkne.*“ (Michal) Pokud hrají děti například nějaké hry dohromady, tak se „*kluci předváděj před holkama a jsou z toho celí vyjevení a ta hra je pak úplně jiná.*“ (Dan) Respondenti se dále shodli, že celá atmosféra je mnohem intimnější a osobnější. Dívky se nemusí stydět před chlapci a opačně.

„*Když jsi jenom v tý svý skupince, tak je to takový otevřenější, než když bys to musel někde někomu říct za hangárem. Taky na nástupu řekneš něco intimního, co bys jinak před klukama neřekla a naopak.*“ (Iva) „*Určitě, teď se bavim víc se všema. Když by tu byli kluci, tak před nima se docela stydim.*“ (Pavla)

Nekoedukovaný oddíl by však dle respondentů mohl způsobit potíže v období puberty. Mohlo by se stát, že by děti, které v tomto věku přirozeně vyhledávají přítomnost vrstevníků opačného pohlaví, mohly interakci s nimi postrádat. Tento problém je však odstraněn právě spoluprací obou oddílů a tím, že větší děti mají možnost jezdit na společné akce s dětmi opačného pohlaví. „*V nějakym tom období ty oddíly spolu začnou spolupracovat - asi v tom správném bych řekl. Jako opravdu, tam ať se člověk koukne do historie nebo do současnosti, tak tam u těch dvanáctiletých, třináctiletých začnou vznikat krásné vztahy. Takže v tom správnym věku ty oddíly začnou spolupracovat, jsou pro ně připravený ty akce, na který jezdí zase ty lidi z toho klučičího i holčičího oddílu. Takže myslim, že tyhle případný negativní vlivy jsme odstranili tím, že ty oddíly spolu od určitého věku spolupracují.*“ (Adam)

Mohlo by se zdát, že dívky a chlapci v adolescentním věku již nebudou mít zájem chodit do oddílu, kde nejsou zastoupeni členové opačného pohlaví. Díky tomu, že se však tyto skupiny na některých akcích potkávají, problém částečně mizí. Dívky i chlapci mají možnost si v oddíle užívat zábavu s kamarády stejného pohlaví bez toho, aby museli řešit, jak vypadají, kdo se na ně zrovna dívá a podobně. Díky tomu, že jsou pořádány společné akce, které jsou cílené hlavně na starší členy oddílu (12let a více), se neustále posiluje propojení mezi oběma oddíly - přátelstvím a občas i následnými manželskými svazky, které mezi Světluškami a Táborníky někdy vznikají. Někteří členové samozřejmě ve věku patnácti let, kdy by se měli stát instruktory, odchází. Důvodů však může být více. Jedním z nich je jistě to, že si v tomto věku děti začínají více rozhodovat samy o svém volném čase. Navíc s příchodem do puberty člověk mění své zájmy a koníčky, což je jistě spojeno i se skutečností, že v tomto období přechází děti ze základní školy na školu střední. To je velký životní zlom, který do značné míry ovlivní zájmy adolescentů. Je nezpochybnitelné, že členové oddílu v tomto věku více vyhledávají přítomnost osob druhého pohlaví a kdyby

spolupráce s druhým oddílem nefungovala, možná by členové a členky již v tomto věku do jednotlivých oddílů chodit nechtěli. Může se tedy zdát, že spolupráce mezi oběma oddíly má jistý kompenzativní rozměr, který svým způsobem nahrazuje absenci opačného pohlaví.

Dále byl zmíněn možný negativní dopad nekoedukace, kdy by dívky či chlapci mohli mít potíže s komunikací či interakcí s dětmi opačného pohlaví. To je však kompenzováno skutečností, že všechny děti chodí do škol, kde mají koedukované třídy. „*No a nevýhody, no možná v tom, že ty holky, jak se učí komunikovat mezi sebou a starat se třeba o ty menší a tak, nebo zase opisovat od těch větších, tak si myslim, že může být pak trošku problém komunikace s klukama, ale to zas pak asi vynahrazuje škola a tak.*“ (Anna)

V průběhu výzkumu vyšly najevo některé další možné jevy. Jedna respondentka například zmínila zajímavý prvek, který by mohl právě v koedukované skupině nastat. „*Myslim si, že kdyby tam byli společně, že by možná byl trošku větší problém v tý péči o ty malý děti. Možná, nevim, jestli ty velký holky by třeba nevěnovaly větší pozornost těm klukům, než aby zapojily ty svý malý děti, za který jsou třeba zodpovědný. Že by se jim určitě nevěnovaly tolik, jako se jim věnujou, když tam jsou holky samy.*“ (Klára)

Žádné z dotázaných dětí si na model nekoedukovaného oddílu nestěžovalo. Naopak vždy našly nějaké výhody. Nikdo z dotázaných neuvedl, že by chtěl, aby byly oddíly smíšené. „*Ne, rozhodně bych nechtěla radši, ale myslim si, že i v tom smíšenym oddíle bych to zvládla, ale myslim si, že ten holčičí je lepší.*“ (Radka)

Ptala jsem se tedy pro srovnání, na pohled vedoucí koedukovaného oddílu. Zajímalo mě, jestli se v koedukovaném oddíle před sebou děti předvádí. „*Myslím že ne, spíš ne, občas ty jako rádcové, ale oni jsou hrozná parta a hrozně spolu pečou.*“ (Vanda) Zajímalo mě, jestli se dívky v oddíle příliš nehlídají, aby udělaly dobrý dojem. Zda se dokáží odvázat a zda se třeba na táboře nemalují či příliš nestrojí. „*Ne to ne. No máme tam jednu holku, tý je teď třináct a všichni si úplně do jednoho z ní dělaj srandu. Když přišla do oddílu, tak si párkrát nalakovala nehty, ale už to nedělá, protože se jí všichni smějou. A přišla jako malá. Ale to je taky specifická holčička, ona chodí v Praze na podpatkách, ale pak běhá nejrychleji z celýho oddílu a ze všeho nejvíc ji baví se plazit v bahně.*“ (Vanda) Obecně se tedy dá říci, že se tento prvek ve zkoumaném koedukovaném oddíle nevyskytuje. To však

může být dáno tím, že se děti v oddíle znají velmi blízce již od malička. Domnívám se, že toto zjištění nelze generalizovat na všechny koedukované oddíly.

Ukázalo se tedy, že členové nekoedukovaných oddílů ve svém členství spatřují příležitost k tomu, aby se mohli "více odvázat" a "být sami sebou". Díky tomu, že zde nepůsobí faktor vrstevníků opačného pohlaví, nemusí se stydět nebo naopak předvádět před chlapci či dívkami a řešit, co mají na sobě a jak při činnostech, které v oddíle vykonávají, vypadají. Při rozhovoru s vedoucí koedukovaného oddílu však vyšlo najevo, že ani zde děti tyto zábrany nemají. Tím, že se s ostatními dívkami a chlapci v oddíle znají velmi blízce již od útlého dětství, ztrácejí tyto zábrany a mohou se v oddíle cítit uvolněně (to se však bude velmi lišit v závislosti na konkrétním oddílu). Vzhledem ke skutečnosti, že všechny děti chodí do škol, kde mají koedukované třídy a tudíž se často pohybují ve smíšených kolektivech, může pro ně být nekoedukovaný oddíl zajímavým zpestřením, které jim nabízí nové možnosti.

3.6.6 Přítomnost žen v chlapeckém oddíle

Jak už bylo řečeno, oba oddíly fungují samostatně, do jednoho chodí dívky a i vedoucí jsou pouze ženy. V chodu dívčího oddílu se žádní kluci nevyskytují, pouze na akcích společných s oddílem Táborníci. Trochu jinak je to už ale v oddíle chlapeckém. Ve starém oddíle to probíhalo stejně, byli v něm pouze kluci, a to v roli členů i vedoucích. Když se ale před zhruba deseti lety zakládal nový oddíl Táborníků, byla již mezi zakládajícím vedením jedna žena. Za deset let fungování počet žen ve vedení Táborníků ještě vzrostl. Otázka, kterou si kladu, je, proč tyto ženy ve vedení jsou a zda je opravdu nutné, aby v mužském kolektivu byl ženský prvek. A jak se na tuto problematiku dívají Světlušky? Dokáží si představit, že by měly ve svém vedení muže? A jak vlastně pohlíží dotazovaní na to, že mají Táborníci ve vedení ženy?

Nejprve se zaměřím na důvody, proč vlastně došlo k rozhodnutí vzít do vedení Táborníků ženu. „*Takže proč jsem ji tam vzal. Když jsem ten oddíl zakládal, tak bylo ve společnosti hodně soudních věcí ohledně skautských oddílů. Prostě problém pedofílie a bylo to i hodně blízko mé rodiny když to řeknu. Takže, protože jsem chtěl založit nový oddíl, tak*

jsem předpokládal, že tam ti nováčci budou opravdu malí. A že to pro ty rodiče bude vypadat líp, že to bude působit dobře, že tam bude nějaká v uvozovkách teta. Jo a myslim si, že je to dobře.“ (Adam) Zde je patrný předpoklad, že by se rodiče některých dětí mohli v dnešní době obávat dát své dítě do čistě chlapeckého oddílu z obavy z pedofilie. To je důvod, pro který měli všichni dotázaní pochopení. To, že si při zakládání oddílu vezmou kluci do svého týmu někoho, kdo jim pomůže v začátcích, které někdy nebývají snadné. Rodiče mají často pocit, že žena zaručí, že bude dohlížet na chod oddílu a postará se o děti. „*No jako mně to ze začátku přišlo fajn, že si myslim, že Eva klukům hodně pomohla. Teď už mi to přijde trošku, ne že tam je navíc, nevim.*“ (Anna)

Vezměme tedy v potaz, že při zakládání oddílu měla žena ve vedení určité své opodstatnění. Je ale stále potřeba, aby byla ve vedení chlapeckého oddílu holka? Opravdu by kluci nebyli schopni si oddíl vést sami? A opravdu kluci nemají takový vztah k dětem, aby se o ně byli schopni postarat? „*Jak říkám, neustále máme ty malý děti. A ono úplně ti kluci prostě na tu drobotinu nejsou, oni se jí prostě bojej. Ono je to malý, ukňučený a bojí se to a jsou to mamánci. Co si budem nalhávat, většina těch malých dětí nebo dětí celkově jsou mamánci. Je to daný prostě počtem rozvodů. Takže ona tam ta teta naše, ta vedoucí má opodstatnění.*“ (Adam) Pokud však péči o malé děti zastává v chlapeckém oddíle žena, nemají se starší kluci jak naučit o malé děti starat a hlavně k tomu nemají důvod, jestliže mají někoho, kdo za ně tuto činnost zastane. „*Tak třeba by to ty kluky pak víc nutilo k tomu se víc o ty malý starat, kdyby tam ta Eva nebyla.*“ (Jana) Dalším bodem je také skutečnost, že do klučičího oddílu nabírají děti již od pěti let. Jsou to děti předškolního věku, které opravdu potřebují větší péči. Často nejsou zvyklé na to, že musí dodržovat nějaký režim, a je s nimi opravdu větší práce. Z tohoto důvodu berou Světlušky do oddílu dívky až v první třídě. Možná že kdyby toto pravidlo zavedli i kluci, nemuseli by mít „tetu na hlídání“. To ale stále mluvíme pouze o jedné ženě, která pomáhala se zakládáním oddílu, děti ji znají od malička a mají k ní nějaký vztah. „*Ono taky s těma prckama ona má k nim úplně jiný vztah. Ona je taková jejich spíš jako babička.*“ (Anna) „*Že tam je Eva, to je stoprocentní plus, protože jak jsme tam jen sami kluci, tak když se třeba něco semele, tak my kluci je odtrhneme, ale to dítě si nemůže jít k nikomu postěžovat. A ta Eva tam hraje*

jako roli náhradní matka, která se je snaží pochopit, rozumí jim, snaží se jim vysvětlit, co udělali špatně, proč se tohle nesmí a tak.“ (Emil)

Jak je to ale s ostatními dívkami? Postupem času totiž do chlapeckého oddílu začala chodit přítelkyně jednoho z vedoucích. Není ani výjimkou, že jede nějaká bývalá Světluška na pár dní na tábor k Táborníkům. „*Ta Zuzana třeba, to mně přijde šílený, že Adam vezme Zuzanu jenom proto, že Zdeněk chodí do oddílu. To mi přijde scestný, protože pak by musel vzít přítelkyni každýho.*“ (Dana) „*Mně zas spíš přijde divný, že to není tak, že Eva nemůže, nebo jako ‘My to nezvládneme, je hodně dětí, jsou malý, potřebujem někoho, kdo nám pomůže v kuchyni nebo jezdit na nákupy. Můžeš ty, Dito, jako ženská nějaká?' ‘Jo, v pohodě, pomůžu.' Tak tuhle variantu asi normálně přijmu, protože je to jako pomoc oddílu a já bych asi udělala to samý, kdyby za mnou přišli. Ale to, že tam někdo jede na týden jako na dovolenou jen tak. Jo, jasně že tam pomůže, když už tam je, ale není to nutný, tak to mi přijde divný. A úplně stejně divný mi přijde, že tam chodí ta Zuzana.*“ (Iva) Na účast Zuzany ve vedení oddílu mají rozporuplný názor i někteří současní členové oddílu. „*No u tý Zuzany moc nevim. Ta plní funkci takového dětského věšáku, protože zas jakmile ji ty děti vidí, tak se na ni nalepí a pak už nás třeba nechtěj poslouchat a Zuzana si neumí udělat takovou autoritu, jako máme my.*“ (Emil)

Někteří dotazovaní mají navíc pocit, že díky ženám ve vedení se oslabuje mužský prvek a ztrácí se hlavní myšlenka chlapeckého oddílu. „*To, že jsou ženský na táboře a v chodu oddílu, kluky hrozně ovlivňuje. Už to není klučičí oddíl, je to pro ně pohodlný, ale je to divný.*“ (Dan) „*Poslední dobou už mi to přijde trošku, jako nevim, jak to říct, aby to nevyznělo ošklivě. Ne, jako že tam je navíc, ale jako že by tam ta Eva nemusela být. A když jsem jí viděla naposledy, jak se o ty děti stará, tak to bylo až nechutný. Jako moc.*“ (Anna)

A jak se dívají dívky na možnost, že by měly v oddíle kluka, který by zastával takzvaně mužské práce? „*Jako já bych osobně nechtěla žádnýho kluka trvale v oddíle. Mně se hrozně líbí, že když si řekneme, já nevím, rozbila se nám pumpa, tak je pět kluků ochotno nám přijet pomoct, ale že si to děláme samy, to mě hrozně uspokojuje, to se mi hrozně líbí, že to dokážeme.*“ (Anna) „*No, ale ono je to pak, že ty děti k tomu začnou za chvíli tak přistupovat. Jo, na nákup, to jezdí Dan, dřevo, to dělá Dan. A žádný, to si uděláme samy.*

Mně to přijde jako těžce rušivý element v týhle podobě.“ (Dana) „*Ani bych nechtěla být holka, která tam jede sama s těma klukama, ani bych nechtěla být holka, která je na táboře a za kterou tam přijede ten kluk.*“ (Dana) „*Kdyby tam byl Bohouš jako na táboře, tak jako já bych tam nechtěla jet. Za prvý bych to nechtěla vidět, jak to tam probíhá, to je první věc. Za druhý bych ho tam nechtěla otravovat. Protože si myslim, že ten princip je ten, aby si to tam užil s těma klukama a nevim, asi bych si tam připadala divně.*“ (Jana) Zde se objevuje zmínka o jistém soukromí, které mohou v ideálním případě pociťovat chlapci a dívky během oddílových aktivit. Mohou využít prostor, do něhož by neměly vstupovat osoby opačného pohlaví, se kterými jsou členové běžně v kontaktu (sourozenci, partneři).

Na názor na holky ve vedení Táborníků jsem se ptala i malých Světlušek. Jejich odpovědi byly daleko pozitivnější, než odpovědi dotázaných dospělých. Většinou v tom neviděly žádný problém a někdy našly i výhody. „*Nevim, přijde mi, že na něco mají třeba jiný názory, trošku je tam zklidněj.*“ (Sylva) „*Já si myslim, že je to jako dobrý, že jsou tam jenom ty dvě jako, že jim pomáhaj s tím vařením, že na to jsou určitě lepší než ti kluci, teda až na nějaký výjimky. A podle mě je to jako dobrý, že tam je jich jenom málo, že to není třeba půl na půl jako jezděj skauti.*“ (Radka)

Nemohla jsem samozřejmě opomenout ani názor malých Táborníků. Vesměs se shodli, že jim nepřijde nijak divné, že s nimi chodí do oddílu Eva a Zuzana. „*No, mně to ani nějak nepřijde, Zuzana je v pohodě, dá se s ní povídat. No a Evě se můžu taky klidně i s něčím svěřit. Mně přijde, že je to jako v pohodě, přijde mi to normální, nikdy jsem o tom moc nepřemýšlel.*“ (Karel) Kluci považují ženy ve vedení jako něco naprosto samozřejmého. „*Že to není úplně vymezený oddíl, kam by nesměla vkročit holka nebo tak nějak.*“ (Libor) Nikdo z dotazovaných chlapců nenašel na přítomnosti žen ve vedení žádná negativa. „*Když tam je, tak ti kluci tam maj nějaký ten opěrný bod, ale neberou ji jako bod číslo jedna. Vědí, že tam je, ale nedělají to pořád.*“ (Emil) „*Jo, určitě si myslim, že je to dobře. Eva je taková máma a Zuzana je prostě taková kamarádka. Eva má takovou autoritu a Zuzana je spíš taková, že si s náma povídá.*“ (Simon) „*A v některejch případech, když člověk potřebuje nějakou pomoc, třeba psychickou, tak holky jsou na to lepší. Proto je dobrý, že tu máme tu Evu a Zuzanu. Bez nich by to šlo, ale bylo by to o něco horší.*“ (Karel)

Zjišťovala jsem i pohled rodičů táborníků. Ten je jednoznačně pozitivní: „*No, to je jednoznačná výhoda. Tam je potřeba nějaká ta máma, která se tam o tyhlety pindi stará. Pro ty kluky od deseti let je tam zbytečná, ale ona je tam pro ty menší, který potřebujou tu mámu na to poňuchňání. A to ti ten kluk nedá no.*“ (Honza) „*Já když vidim, že třeba ta Eva přijde na tu výpravu, tak on jí skočí kolem krku. On s těma klukama dělá ty kraviny, ale on tam potřebuje tu mámu. Pro ty kluky je to úplně jednoznačně pozitivní.*“ (Honza)

Nakonec nesmí chybět pohled samotné ženy, která u kluků dělá vedoucí: „*Já jsem ve věku některejch jejich babiček takže maj problém mi tykat ze začátku a to je vlastně hrozný. Oni mě berou jako takovou tetu, která jim tam zaváže ty tkaničky a hlídá, jestli se maj vysmrkat nebo ne a jde s nima kakat když potřebujou kakat, a takový věci. A na tom táboře třeba jdou radši k tý ženský.*“ (Eva) „*A taky jsou i z domova zvyklí, že se o ně víc staraj ty maminky. A na takový to pomazlení oni jako jsou ti kluci, se k tobě přitulej, oni to nepotřebujou na dlouho, oni zase za chvíli odběhnou, ale k těm mužským oni se samozřejmě moc netulej. Že prostě čekaj ode mě pohádku a pusu na dobrou noc a takový, takže to si myslim, že tam vidim tu svoji úlohu. Pak u těch větších, oni když z těch prťat odrostou a už se jako tak odpoutaj. To je hrozně zajímavý, tam je vidět to neverbání, prostě jednoho krásnýho dne se mě už nechytaj za ruku a jdou s velkejma vepředu a to je úplně vidět, že prostě postoupili v tom věku do tý jiný party. Pořád mě maj ale tendenci třeba sdělovat nějaký věci z domu nebo ve škole. Takže si myslim, že na takový to popovídání vyhledávaj spíš mě.*“ (Eva)

Pohled na ženy ve vedení chlapeckého oddílu se tedy velmi odlišuje napříč kategoriemi. Nejvíc argumentů proti mají ženy z vedení Světlušek. Malé Světlušky již tak skeptické nejsou, přítomnost žen v chlapeckém oddíle jim nevadí a dokonce si i dokáží představit, že by nějaký kluk jel na tábor s nimi. Kluci pak berou ženy ve svém vedení jako něco naprosto samozřejmého a mám pocit, že než jsem toto téma otevřela, nikdo o něm hlouběji nepřemýšlel. Ukázalo se však, že přítomnost žen sice usnadňuje chlapeckému vedení činnost a poskytuje jisté výhody dětem, možná však může mít negativní vliv na rozvoj starších členů, kteří tak nejsou nuceni se o malé děti starat. Záleží pak opět na přístupu vedení, jaký prostor starším chlapcům dají, či zda veškerou péči o děti zastanou ve

vedení ženy. V oddíle koedukovaném se o péči o děti dělí starší chlapci i dívky. Starší kluci se starají o malé chlapce a starší dívky o malé holčičky. „*No to my taky tak řešíme, že k těm holkám choděj velký holky a ke klukům kluci. A dělaj to tak automaticky, že se řekne teď se jděte převlíct a ti rádci se domluvěj a jdou tam dva kluci, dvě holky a tam se o ně postaraj. No a ty děti když maj nějaký problém, tak to tam můžou vyřešit a to se dělá vlastně takhle odděleně a pak už dělaj všichni všechno dohromady no.*“ (Anča) Ale takto to nemusí být nastaveno v každém koedukovaném oddíle, opět záleží hlavně na vedoucích, kteří oddíl vedou.

3.6.7 Vztahy mezi členy oddílu

Vztahy mezi členy oddílu jsou pro většinu respondentů velmi důležité. I když jsem se na ně přímo neptala, většina dotázaných na ně narazila a kladla na ně většinou velký důraz. Rozhodla jsem se zde tedy toto téma zmínit. Domnívám se, že tyto vztahy mohou mít vliv na členy oddílu, neboť pokračují až do dospělosti a členy tak ovlivňují nejen v období dětství a dospívání, ale po celý život.

„Můžeš tam říct ještě, jak jsou pro nás důležitý ty vztahy po tom oddíle, to mi přijde důležitý. Že ty oddíly jsou oddělený a jenom některý akce probíhaj společně. Ale ty oddíly jsou tak vztahově propojený. Ne tim, že si někdo někoho vezme, ale i tak, těma prožitkama a všim. To bys neřekla, když řekneš, ty oddíly jsou oddělený, jenom některý akce máme společný. Tak ale nevim, když by ten oddíl byl úplně společnej, jestli by ty vztahy byly takový. Víš, že si tam každej musí pracovat na tom svym. Hodně zabojovat u sebe a pak ještě aby ty společný akce vyšly, musíš dát hrozně moc úsilí i toho respektu a kolikrát i těch ústupků, aby se to dalo dohromady. Že podle mě to pak hrozně ovlivňuje ty vztahy těch dospělejch lidí. Podívej se na ty lidi, je to prostě zvláštní. Já chápu, že máš nějakej vztah, jako mám s tebou, s Annou. To jsme jezdily na ty tábory. Víš, že s těma lidma máš nějaký intenzivní, ale fakt intenzivní zážitky, ale s některejma ne. A jsou z toho oddílu, a s nima nemáš ty zážitky a ty vztahy tam jsou silný i hluboký a kde se to bere, čim to je? Ty oddíly jsou jenom takovou vstupní branou. Ten oddíl na sebe nabaluje další ty akce a ty lidi tam zůstávaj. Zúčastňujou se těch akcí dál, protože třeba pomáhaj, a tam vznikaj další ty vztahy.

Já myslim, že to neni normální, tohle. Ty lidi maj nějaký přátelství, ale podle mě jich asi není tolik. Víš, kolik nás jako je, s kterýma máš ten vztah? Tam je tak šedesát lidí, se kterýma máš docela hlubokej vztah. Stejně tak na tý přípravce je padesát lidí, který jsou schopný. No tak jo, tak mezi tim s padesáti se jich tam deset pohádá, ale má to nějakou konstruktivní věc, o kterou se hádáte jo. Ale stejně těch padesát lidí je tam schopnejch spolu žít na tý louce, jíst ze společnýho talíře a fungovat. To mi přijde strašně moc, padesát lidí a nás je tam víc a dopadne to tak, že se postaví tábor a všichni se najedi a je hezkej večer." (Iva)

Velmi důležitý je koloběh, při němž si vedoucí vychovávají v dětech své následovníky. Děti, ze kterých budou později vedoucí. Samozřejmě ne všichni dospějí až do fáze vedoucího, přirozeným výběrem se vytříbí jen děti, které to opravdu baví. Tím, že mají členi stejnou výchovu (tedy mluvím pouze o výchově v oddíle), naučí se uznávat podobné hodnoty a principy. „*Protože tam máš v tom oddíle deset mladejch lidí v tom vedení a každej to chce dělat jinak a oni se prostě musej nějak domluvit. Tak jo, půlka je naštvaná, ale funguje to, to je ten základ. Že vždycky ty lidi fakt musej pracovat na tom, aby společně vyšli, aby respektovali někoho, aby se domluvili na něčem a vyřešili nějaký problémy. A každej je odjinud z jiný rodiny, má jiný problémy a jiný přístupy, je jinak starej, má jiný zkušenosti, je jiná povaha. Ale tam je taky důležitý to, že než ty lidi přijdou do toho vedení, do tý fáze než musej o něčem rozhodovat, tak maj za sebou těch deset let, kdy vlastně jsou vychovávaný tím oddílem k tomu stejnýmu cíli, stejnejma mechanismama, stejnejma hrama. Prostě maj spoustu stejnejch zážitků, stejný kamarády, všechno. A taky viděj ty vzory v těch vedoucích, který jsou schopný spolu nějak spolupracovat.*" (Iva)

3.7 Výhody, nevýhody a vliv nekoedukovaného oddílu

Nyní bych ráda představila výhody a nevýhody, které s sebou nese model nekoedukovaného oddílu. Hlavně se však v této části zaměřím na vliv, který může mít na děti aktivní účast v tomto typu oddílu.

Když jsem se respondentů ptala, zda mají pocit, že je nějak ovlivnila, či stále ovlivňuje skutečnost, že chodí či chodili do nekoedukovaného oddílu, bylo pro ně většinou

velmi obtížné odpovědět: „*To asi neposoudim, protože to bych se musela vidět, jak bych žila jiný život, kdybych tam nechodila. Kdybych nechodila dlouhodobě do oddílu, tak jsem třeba dlouhodobě dělala karate, nebo bych chodila na něco jinýho, takže z mýho pohledu tě to vždycky ovlivní.*“ (Dana) Je samozřejmě logické, že se situace špatně hodnotí, když člověk nemá srovnání s oddílem, který je koedukovaný. Také člověk nikdy neví, jak by se choval, kdyby do oddílu nechodil. Respondentů jsem se tedy ptala spíše na jejich pocity.

Většina dotázaných se zamýšlela nad tím, že je rozhodně ovlivnila skutečnost, že chodili do oddílu, protože se zde naučili spoustu věcí. A to bez ohledu na to, zda se jedná o oddíl koedukovaný či nekoedukovaný. „*Ovlivnilo mě to, že mám ráda přírodu a další, ale jinak asi moc ne. Samozřejmě spoustu věcí mi oddíl ukázal, třeba práci s kůží nebo uzly. Do života mě vybavil, ale to by bylo úplně jedno, kdyby tam byli všichni nebo ne.*“ (Dana) „*Člověk se tam naučí takový praktický věci a když přestane něco fungovat, tak se může spolehnout sám na sebe.*“ (Emil) Tento vliv je naprosto nezpochybnitelný. Já jsem se však ve výpovědích zaměřila spíše na otázky, které se týkají vlivu nekoedukovaného kolektivu na osobnost jedinců, kteří do oddílu chodí. Výsledky jsou rozděleny do několika dílčích kapitol.

3.7.1 Přístup ke stereotypně členěným činnostem

Nekoedukovaný oddíl dá členům příležitost, uplatnit se v činnostech, které by jinak, dle tradičních genderových stereotypů, zastali zástupci opačného pohlaví. Genderové stereotypy jsou předsudečné představy o tom, jací mají muži a ženy být a jak se mají chovat. Staví muže a ženy do určitých rolích, které mohou někomu vyhovovat, ale pro mnohé mohou představovat překážku. K dětem je potřeba přistupovat individuálně a ne je škatulkovat na základě genderových stereotypů. Mnohé dívky a chlapci se totiž těmto stereotypům vymykají. Díky této zkušenosti se mají možnost rozvíjet i v činnostech, ke kterým by se jinak nedostali, nebo by od jejich vykonávání byli většinovou společností odrazováni. Skrze tuto zkušenost může také docházet k narušování genderových stereotypů. To potvrzuje ve svém prohlášení i organizace NASSPE (National association for single sex public education), která se zabývá vzděláváním v jednopohlavních kolektivech. Ta uvádí,

že jednopohlavní třídy mohou mít vliv na narušení genderových stereotypů, zvláště když mají učitelé odpovídající profesní rozvoj. Dívky i chlapci mají větší svobodu, aby prozkoumaly své vlastní zájmy a schopnosti než v koedukované třídě (NASSPE).

„*Myslim, že mě to ovlivnilo v tom, že jsem se naučila asi věci, který bych se možná, když bysme byly s těma klukama nenaučila nebo bych si je nevyzkoušela. No, asi takovej ten pocit, že jsem něco dokázala, k čemu bych asi ani neměla příležitost, kdyby ten oddíl fungoval s těma klukama.*“ (Klára) „*Když by ten oddíl byl společnej, tak si myslim, že člověk se toho nenaučí tolik. Ať už v těch praktickejch věcech nebo i v tom zařizování nebo i v těch věcech organizačních, když pak už je starší. Kdyby ty oddíly byly společný, tak ti chlapi převezmou víc to vedení a že nemusej ty holky tolik toho dělat.*“ (Iva) Řada dotázaných také uvedla, že jim skutečnost, že museli zastávat i úlohy, které běžně zastanou členové opačného pohlaví přinesla mnoho zkušeností a zároveň zvedla sebevědomí. „*Co bych se s klukama nenaučila? Určitě nosit těžký váhy, protože to nosej ti kluci a nemohla bych to nosit já abych si na to nezvykla. Pak asi jakože nebezpečnější věci, když jsme jenom holky, tak to děláme i my ty nebezpečnější věci. Ale kdybysme byly podle mě v tom smíšenym, tak by nám řekly 'ne, pozor udělaj to kluci, ať ty se nespálíš' třeba si myslim.*“ (Radka) Dívky by se asi nepouštěly do sekání dříví, když u toho vidí kluky, kterým to jde často mnohem snáze a rychleji, a kluci by se zase asi nehrnuli do kuchyně. To potvrzuje i studie Lucie Zormanové. V separovaných kolektivech se lépe daří odstraňovat genderové stereotypy při výběru předmětu či studijního oboru. K tomu dochází, protože jedinci, kteří chtějí studovat předmět nezvyklý pro jejich pohlaví, nejsou poměřováni s většinou druhého pohlaví. Například, pokud by se dívka navštěvující koedukovanou třídu rozhodla navštěvovat volitelný předmět informatiky, pak je jí jasné, že ji očekává, že bude chodit do tohoto předmětu téměř se samými chlapci a bude s nimi poměřována. Toto stresující konkurenční prostředí úplně odpadne v případě, že se jedná o třídu dívčí (Zormanová 2011).

„*Holky musej dělat ty klučičí práce a zrovna tak kluci se dostanou k těm takzvaně holčičím a zjistěj, že to zvládnou. Spousta kluků v životě nemazala chleba. Pak zjistěj, že je to baví a chtěj po maminkách aby je pustili k vaření. Že tam ty děti dostanou tu šanci, že nezůstanou v těch zajetejch kolejích ženskejch a mužskejch prací a tak.*“ (Eva)

Nekoedukovaný kolektiv může mít velký přínos hlavně pro dívky. Činností, které by byly stereotypně považovány za ženské a chlapci se s nimi nesetkávali totiž není tolik. Dívky se tak mají možnost dostat k činnostem, které jsou stereotypně považovány za činnosti mužské a někdy i nevhodné pro ženy. Pokud jsou dívky schopné tyto činnosti zastat, může to zvýšit jejich sebevědomí. Díky tomuto impulzu si navíc dokáží, že jsou schopné zastat věci, které by od nich často jejich okolí neočekávalo. Jsou pak schopné čelit novým výzvám a to může později zvýšit jejich cenu na trhu práce a pomoci jim tak k lepším pracovním příležitostem. Stejný vliv může mít oddíl samozřejmě i na chlapce. To potvrzují i výsledky z výzkumů, provedených ve školách segregovaných dle pohlaví. Ty dokazují, že vzdělávací instituce vyhrazené jednomu pohlaví napomáhají jak mužům, tak i ženám věnovat se aktivitám netypickým pro své pohlaví bez nepříjemného pocitu, že jsou v menšině (Zukunft der Bildung-Schule der zukunft, 1995).

„*No, tak já si myslim, že to na mě mělo určitě vliv, určitě jsem schopná si zařídit spoustu věcí sama. A nebojim se takových věcí, kterých se jiný holky trochu bojej mi přijde. Třeba práce s různými nástroji. Nemám problém něco přišroubovat, vyvrtat, uříznout a tak no. Jako nevim, jestli to má takhle každý, ale já jo. A přijde mi super, že nemusim být závislá na žádnym klukovi a můžu si spoustu věcí udělat sama. To bych teda mohla, i kdybych do toho oddílu nechodila, ale nevím, jestli by mě to vůbec napadlo.*“ (Jana) „*Ty holky si sami dokážou, že vlastně dokážou úplně všechno i bez těch chlapů. Myslim si, že to v těch dětech jako zakoření, že nemaj problém si poradit s čímkoli.*“ (Dana) „*Při tom oddělenym táboře nebo oddělených výpravách ty holky jsou asi schopný dosáhnout daleko většího zapojení a i dosáhnout větších v uvozovkách výkonů nebo většího nasazení než kdyby byly společně s těma klukama.*“ (Klára) „*A ten pocit z toho, že ty holky jsou tam sami za sebe i na tom táboře, že si musej sami poradit, to je jedno, že pak musej zavolat chlapovi, ale stejně. Tak podle mě to strašně zvyšuje tu soběstačnost a i to sebevědomí, že se o sebe musíš nějak postarat a nejenom, že hodíš okem nebo vlasama a je to, protože to tak funguje, že jo.*“ (Iva)

„*Když si vezmeš, kolik řešej ty chlapy tam problémů, se kterýma by si neporadili takhle a museli by zavolat ženský, ale ta holka prostě tam je a těch věcí je hrozně moc, se*

kterýma si neporadíš. Od momentu, že ti netáhne hadice, nefunguje ti pumpa, rozbije se ti auto a to všechno vlastně musíš řešit. Ale ty chlapy to pak musej taky vyřešit a někomu zavolaj a musej do servisu. To ta holka taky, ale v momentě, kdy tomu nerozumíš a někam voláš, tak už je to jiný, když to řeší ta ženská. Když se ti rozbije nějaká věc, který vlastně nerozumíš. A tam prostě řekneš někomu z vedení oprav to a on to opraví. Co u holek, se nad tim čtyři sejdou, čtyři se na to podívaj, pak se odhlasuje komu se zavolá a pak ten chudák musí buď přijet nebo ne. Poradíš si nakonec se všim, ale některý ty věci jsou těžký pro ty holky.“ (Iva) „*Ty kluci tam z těch věcí řešej co, musej si uvařit, to si stejně vždycky něco uvařej. No a praní není žádnej problém, ty taky uřízneš a rozštípneš polínko. A rozřežeš strom, pak zjistíš, že ho neuneseš. Protože tam stačí, když přijdou tři kluci a vezmou kládu a už je v táboře. Tady musí přijít deset holek, zvednou to, zjistěj, že to neunesou, takže to musej rozřezat na místě a odnesou to postupně. A to jsou úplně praktický silový věci, který ty holky řešej a kluci ne a nikdy je ty kluci nebudou řešit. To, jestli někdo uvaří nebo neuvaří, stejně tak tam může být kopyto u holek nebo si s tim ty kluci neporaděj.*“ (Iva)

Kluci tedy nejsou vystaveni tolika činnostem, ke kterým by se běžně nedostávali, stejně však takové jsou. To, že si zažijí, že jsou schopni se do těchto činností plnohodnotně zapojit, je jistě posílí a pomůže jim to následně i v běžném životě mimo oddíl. „*A myslim si, že to kluky posílí v tom, že si dokážou, že zvládnou uvařit, i tu kuchyň i když to prostě není typicky klučičí, tak já neznám kluka, který by prošel oddílem a neuměl vařit.*“ (Dana)

Pro chlapce může mít však skutečnost, že se setkají s činnostmi, které jsou pokládány za dívčí, ještě jiný přínos. „*Že si ty kluci uvědomí, jak je těžký něco uvařit taky třeba pro kolik lidí a nějak si to naplánovat. Pak ví co to obnáší, jak zrychlit a jak si rozvrhnout ten čas. Že ví, že když něco není v pořádku, tak si řeknou, jo to je proto, že si nedali vařit včas brambory, nepočítali s tím, že jim dřevo nechytne a tak.*“ (Emil) Tato schopnost se pak může promítnout do mnoha dalších odvětví, které lze uplatnit v každodenním životě. „*Třeba, když si mám něco rozvrhnout, tak by mi to dělalo větší potíže, kdybych právě nezažil to vaření na tom táboře. Protože i když je to jenom vaření, tak se to pojí s dalšíma věcma, třeba učení na písemky. Umim si to rozvrhnout, vim, že příští týden píšem písemku, tak si rozvrhnu ten čas na učení, abych na to měl víc času, abych to*

nehrotil na poslední chvíli, když vim, že se to nenaučim. No a mezi tim si udělám třeba čtenářský deník. No a takhle jsem se naučil řešit spoustu věcí.“ (Emil) „*A myslim, že jsem se tam naučil dělat víc věcí najednou. Rozhodně by bylo jinak těžší získat ty zkušenosti. No a neměl bych žádný extra důvod se o to zajímat, protože bych věděl, že na to ta holka stačí sama. Vařil jsem pak třeba doma, protože mě to popostrčilo, abych si zkusil doma něco jinýho.*“ (Emil)

Pro srovnání jsem se na rozdělení prací a přístup ke stereotypně členěným činnostem zeptala i vedoucí koedukovaného oddílu. Její zkušenost byla velmi podobná zkušenosti členů nekoedukovaných oddílů. „*Myslím, že jsem se tam rozhodně dostala víc k těm klučičím věcem. A myslim si, že i ty kluci se tam dostanou k těm holčičím činnostem. Že třeba někdy něco vařej nebo že jsou v tý skupině nucený se starat o ty menší. Nebo že se jim něco roztrhá a musej si to zašít. Ale myslim si, že ta oddílová činnost je v tý podstatě víc klučičí, i když to je relativní. Ale to, že si na tom táboře musej nasekat dříví nebo postavit ten stan, to jsou vlastně ty klučičí činnosti. To, že tam běhaj se sekyrkou. No a toho je ten tábor plnej daleko víc, než nějaký rukodělný práce. Ale pak ve službě jsou všechny ty děti. Myjí tam nádobí a krájí okurku. Nebo i v rámci těch programů. Třeba šily kalhotky pro krtečka. A dělala to celá ta skupinka a dělali to i ti kluci.*“ (Vanda) Tato výpověď ukazuje, že skutečnost, že se děti v oddíle dostanou i k činnostem, které jsou tradičně připisovány jako typické pro druhé pohlaví není typická pouze pro nekoedukované oddíly. Většina činností, které musí děti zastávat na táboře se dají považovat za činnosti spíše chlapecké. Může se tak zdát, že oddíly mají z tohoto hlediska větší přínos pro všestranný rozvoj dívek. Najdou se však i činnosti takzvaně typicky dívčí. Pokud má oddíl vedoucí, kteří dbají na rovné rozdělení činností a rovný přístup, nemusí hrát tak velkou roli, zda je oddíl složen pouze z dívek, z chlapců nebo zda do něj chodí děti společně. Na základě tohoto zjištění jsem se více zaměřila dělbu práce v koedukovaném oddíle a role dívek a chlapců.

Zajímalo mě, zda si v koedukovaném oddíle při hrách děti rozdělují úkoly na základě genderových stereotypů. „*Když děláme nějakou větší hru, kdy mají třeba běhat po stanovištích a zároveň z papíru stavět město, tak si to nějak rozdělej ty činnosti sami. Třeba si v začátku řeknou, holky budou lepit a kluci běhat, ale pak jim to stejně nevyjde. Nebo jak*

se znaj, tak vědí, že ta půlka holek běhá rychleji. Takže to pak rozděléj rovně nebo podle těch schopností. No a nakonec to pak možná tak je, že ty holky jsou dřív unavený a pak tam něco matlaj. A možná jim to jde třeba trochu líp. Ale nemyslim si, že je to tak, že by si ta skupinka řekla, že holky budou dělat tohle a kluci tohle. Spíš se třeba stane, že z tý vedoucovský strany ten stereotyp někdo zbourá, že tam přijde a řekne. Ty to tady necháš celou dobu lepit Kristu, podívej se, vždyť ona to neumí. A schválně je ten vedoucí rozstřelí jako. Třeba nevědomky, ale děje se to hrozně často." (Vanda) Ukázalo se, že ve zkoumaném koedukovaném oddíle tedy vedoucí svým zásahem často děti nutí, aby se o činnosti dělili a nejednali dle genderových stereotypů.

3.7.2 Zvýšení sebevědomí

To, že jsou děti schopné se o sebe samy postarat a navíc zastat činnosti, které jsou stereotypně připisovány osobám opačného pohlaví, může mít jistě dopad i na zvýšení sebevědomí dětí. Ve výpovědích jsem však našla další zajímavý prvek, který může mít na sebevědomí členů a členek vliv.

Jedna respondentka se ve výpovědi zamýšlí nad tím, že měla díky svému členství v nekoedukovaném oddíle možnost vyniknout i v činnostech, které jí nešly, a díky tomu se mohla zlepšovat a zároveň si zvýšit sebevědomí. „*Já teda nejsem moc soutěživej typ, ani třeba moc šikovná co se sportu týče. Takže ne, že bych po těhletěch věcech prahla, ale vlastně vždycky, i když jsem se těch různých soutěží účastnila, tak pravda je, že se mi i několikrát podařilo vyhrát. Což mně dodalo sebevědomí a potom vlastně díky tomu jsem měla i příležitost v těch sportech se třeba uplatnit. Protože ve škole to se vědělo, že jsem nešikovná, takže to jsem vždycky byla někde bokem. Takže mě ten oddíl vlastně donutil v uvozovkách dělat věci, který bych vůbec nedělala. Myslím si, že takhle je to i teďka u spousty dětí, že zaprvé se dostanou k věcem, kde formou hry běhaj, hážou a tak dál, a za druhý, že dostanou šanci v něčem vyniknout.*" (Eva)

Je velmi pravděpodobné, že na Evu by mohl mít stejný vliv i oddíl koedukovaný. V něm by se zcela jistě mohla také dostat k různým činnostem velmi nenásilně formou hry. Je však třeba brát stále na zřetel možnost, že na některé děti či dospívající může působit

rušivě přítomnost vrstevníků opačného pohlaví, před kterými se mohou ostýchat. To může platit obzvláště při činnostech, ve kterých jedinec není příliš silný.

3.7.3 Mužský vzor

Děti si často najdou vzor, ke kterému vzhlíží a který je může ovlivňovat v jejich chování a jednání. K tomu samozřejmě dochází i v oddílech, kde jsou s ostatními členy a hlavně s rádci a vedoucími ve velmi úzkém kontaktu. Tato osoba pak může mít na dítě samozřejmě vliv pozitivní, ale i negativní. Dovolím si však předpokládat, že v oddíle se bude jednat zpravidla o vzor pozitivní, neboť cílem rádců, instruktorů i vedoucích je působit na děti pozitivně, být jim kamarády, ale zároveň je správně vychovávat a motivovat. To, že si dítě najde v oddíle mezi staršími členy nějaký vzor, je velmi běžné a přirozené. „*Jo, určitě, snažím se teď být, jako byl on, když jsem přišel.*“ (Emil)

Významný vliv může mít tento vzor hlavně na děti z neúplných rodin. Chybějícím rodičem bývá v naprosté většině otec a jeho absence se patrně dotýká trochu více synů než dcer (Janošová 2008: 186). Pokud děti vyrůstají pouze s matkou, nastává situace, kdy si dívka buduje svou identitu ve vztahu k osobě rodově (genderově) stejné jako ona, vztah k matce je základním aspektem vztahu k svému rodu. Chlapec však takto buduje svou identitu ve vztahu k osobě rodově odlišné a musí se spokojit s negativní identifikací s matkou - nejsem jako ona (Janošová 2008: 21). Vzhledem ke skutečnosti, že většina dětí z rozvedených manželství žije s matkou, jedná se tak hlavně o absenci mužského vzoru pro chlapce. „*Speciálně u těch kluků si myslim, že to může být užitečný, protože těch mužskejch vzorů opravdu moc nemaj, to se tak všeobecně ví. A tady najednou je maj a maj je dobrý a jsou to chlapi, který se nestyděj vařit, nestyděj se dělat ženský práce a přesto zůstávaj chlapama. A myslim, že pro ty kluky, zvlášť třeba pro ty z nějakých neúplných rodin, nebo tam, kde jsou v těch rodinách nějaký problémy, tak to může být opravdu takovej záchytnej bod. A myslim si, že jako od těch už dospělejch absolventů oddílu že se nám týhle zpětný vazby dostává.*“ (Eva)

3.7.4 Genderová identita

Ve výpovědích jsem se snažila odhalit kódy, které by se vztahovaly k genderové identitě členů, vedoucích, dospělých, dětí, respondentů. Svou pozornost jsem zaměřovala převážně na respondenty z nekoedukovaných turistických oddílů. Právě zde jsem očekávala, že se bude vliv oddílu projevovat nejzřetelněji. Patrně neprávem. Největší důraz na utváření genderové identity dětí byl totiž rozpoznatelný ve výpovědi vedoucí koedukovaného oddílu.

Vanda (vedoucí koedukovaného oddílu) je pohledná, štíhlá dívka, která nosí převážně sukně či šaty, dbá o svůj vzhled a rozhodně se o ní nedá říci, že vypadá "zmužštile". Přesto o sobě tvrdí, že je "tak trochu kluk". Vyjadřuje tím samozřejmě hlavně své záliby, způsob uvažování a chování. Ve výpovědi také zmiňuje, že dívky v jejich oddíle jsou také "spíš kluci". To je dáno tím, že jako vzory dětem slouží právě vedoucí. Pokud jsou akční a naprosto přirozeně zastávají i činnosti, které jsou stereotypně považovány za chlapecké, ovlivňuje to značně i jejich svěřence. „*No a oni se ty vedoucí i tak chovaj. Ona třeba ta naše druhá vedoucí, tak to je extrémně kluk. Ne že by třeba tak jako fyzicky vypadala. Ale nějaký kreslení nebo navlíkání korálků, to ji vůbec nezajímá. No a ty holky jdou často radši za ní a jdou běhat a rychle běhat.*" (Vanda) „*My máme totiž trošku specifický holky, že jsou všechny jako docela dost kluci.*" (Vanda) Zajímalo mě tedy, zda do oddílu již přichází holky, které jsou „*docela dost kluci*", nebo zda je takto změní oddíl. „*Ne, že by tak přicházely, my to z nich uděláme. Protože my dvě vedoucí, co jsme dospělé, jsme taky trochu kluci, takže u nějakýho vyšívání a lepení na kamínky bysme je fakt neudržely.*" (Vanda) Takže když přijde do oddílu nová holčička, „*tak se z ní docela rychle stane kluk.*" (Vanda)

Dle teorie utvrzování, se rodově specifické chování ustavuje tím, že dívky a chlapci jsou již od mala utvrzováni v takových způsobech chování, které daná společnost považuje za přiměřené jejich pohlaví (Karsten, 2006:32). To probíhá prostřednictvím významných druhých, tedy osob, které mají na děti silný vliv, v tomto případě vedoucích. Ti mají na děti samozřejmě velmi silný vliv. Přirozeně působí jako vzory a tím, že se je děti snaží napodobit, začnou na žebříčku svých hodnot klást výš takové hodnoty, které uznávají jejich

vedoucí. Samozřejmě také opakují činnosti, které jejich vedoucí praktikují. Není pochyb o tom, že děti silně ovlivňuje program, který vedoucí připravují. Pokud jsou dívky ve vedení nastaveny svým chováním spíše „jako kluci“, přirozeně tomu budou přizpůsobovat i program. Pak je možné, že i děti se budou po některých stránkách vymykat genderově stereotypnímu chování. „*V tom programu třeba na táboře maj každej den nějaký volno, tak tam se to podle mě nejvíc projevuje. Že rádcové, vedoucí a brácha vezmou ty kluky a řeknou pojďte s náma hrát fotbal. Ale ve výsledku se k nim vždycky nějaký ty holky přidaj. Ale na druhou stranu pak jsou ty malý holčičky a ty si tam dělaj culíčky a vznikne to samo. Ale v tom organizovanym programu to nijak neřešíme, nedělíme a ani se nesetkáváme s tim, že ty děti by to nějak řešily. Nebo se k tomu nějak vyjadřovaly nebo vymezovaly proti tomu.*“ (Vanda)

Snažila jsem se dopátrat toho, proč právě Vanda je „tak trochu kluk“ a co ji nejvíce ovlivnilo. „*Já jsem v tom vyrostla jako dítě a mám nejlepší kamarády z oddílu a vyrostla jsem mezi klukama. To bylo na jednu stranu to komunikování s tim druhym pohlavim a nějaký navazování těch sociálních vazeb. A na druhou stranu si osvojit ty aktivity a činnosti a to právě i ty klučičí. On se člověk učí ty táborový aktivity i na chalupě nebo když někam jede. Ale v tom oddíle jak je to v tý skupině, tak je to daleko jednodušší a přirozenější. Nepřipadáš si jako exot, že tohle děláš ve svém volném čase. Už jako to dítě si to podle mě uvědomuje. A já jsem propařila dětství s klukama na fotbale a pak jsem s nima začala chodit do hospody a teďka to vidim zpětně třeba sama na sobě jako hroznou výhodu. A pak mě nebavily takový ty školní drbačky a holčičí věci. A mám spoustu kamarádek, který řešej různý vztahový problémy nebo kamarádský a řešej to úplně jinak. A mám pocit, že ten klučičí pohled do toho je jako hrozně plus a in.*“ (Vanda) Vanda má pocit, že její identitu ovlivnil oddíl, do kterého jako malá chodila a v němž se přátelila s klukama. To ji přivedlo ke klučičím aktivitám a jinému způsobu uvažování, než jakým uvažují její kamarádky. Tuto zkušenost a vliv, který to na ni mělo, považuje za pozitivní a přínosný. Právě díky tomu se snaží podobně působit i na děti z jejich oddílu.

Ve výpovědích respondentů z nekoedukovaného oddílu jsem na takový prvek nenarazila. Zmínila ho pouze Anna, která o sobě stejně jako Vanda prohlásila, že je tak

trochu kluk. Ta však do oddílu již jako dítě takto zformovaná přišla. Vedoucí z ní byly nešťastné, neboť byla velice hyperaktivní. Oddíl na ni jistě měl vliv, nedá se však říci, že její genderovou identitu utvořil. Jistě ji však mohl formovat. Anna tak samozřejmě také může ovlivňovat dívky z jejího oddílu, přiblížit jim chlapecké činnosti a motivovat je k chlapeckému chování. Pokud je však ve vedení takto zaměřena sama, samozřejmě není dopad tak velký a jejím chováním nebudou ovlivněny všechny děti.

Ukazuje se tedy, že hlavní vliv na genderovou identitu dětí nemá to, zda je dítě v oddíle smíšeném, či nekoedukovaném. Nejvíce děti ovlivňuje vzor vedoucích, jejich chování, výběr programu a aktivit, které jsou plně v jejich rukou. Koedukované i nekoedukované kolektivy mohou poskytnout možnosti nebo omezení pro výsledky a zároveň budoucí příležitosti dětí a mladistvých. To potvrzuje i NASSPE, podle jejich výsledků je dobrou zprávou, že vzdělávání v nekoedukovaných skupinách může být přínosné pro dívky i pro chlapce. Nicméně zdůrazňují, že toto zlepšení se nestane automaticky. Nestačí pouze dát dívky do jedné místnosti a chlapce do jiné. Klíčový je správný přístup k dětem a kvalitní a školení pedagogové (NASSPE). Pohlavně segregované vzdělávání tak samo o sobě jako metoda nezaručuje výsledek. Rozhodující není systém, ale záměry, pedagogické postoje a praktiky, a chápání lidí a jejich genderu. To platí stejně tak i pro kolektivy koedukované (Datnow, Hubbards 2002: 7).

ZÁVĚR

Na dívky i chlapce má velmi silný, ve skrze pozitivní vliv skutečnost, že chodili do turistického oddílu. Děti zde mají příležitost dostat se blíže k přírodě a naučí se, jak se zde mají chovat. V oddíle se členi učí přírodu chránit. Naučí se, jak se chovat na výletě, v lese, u vody. Vyzkouší si širokou paletu různých sportů. Vědí, co je potřeba si vzít s sebou, pokud jdou na výlet a co naopak nechat doma. Vyzkouší si, jaké je to žít bez elektřiny a dalších vymožeností dnešní doby. Získají spoustu nových dovedností. Utřídí si své hodnoty. Naučí se samostatnosti, zodpovědnosti ale i spolupráci a empatii. To vše probíhá nenásilně formou hry, kdy si děti často ani neuvědomují, že se v průběhu těchto aktivit neustále vzdělávají. Členové jsou během oddílových činností na čerstvém vzduchu a mají dostatek pohybu, což má také blahodárný účinek na jejich správný vývoj. Tato zkušenost má na děti nepochybně velký vliv a utváří jejich osobnost v dětství. Zkušenosti, znalosti a dovednosti nabyté při oddílových aktivitách si nesou celý život a mohou je kdykoli využít.

Výsledky ukázaly, že nekoedukované oddíly jsou pro děti přínosem, neboť díky nim mají příležitost, dostat se k činnostem, které v běžné společnosti většinou zastávají příslušníci opačného pohlaví. To vše navíc bez zatížení genderově motivovanými společenskými předsudky.

Činnost zkoumaných turistických oddílů se v mnohém podobá myšlence skautingu. Zde provozované aktivity jsou společností brány převážně jako činnosti mužské. Ukázalo se tak, že větší vliv lze vypozorovat v případě působení oddílu dívčího. Vzhledem ke skutečnosti, že činnosti, ke kterým se děti v oddíle dostávají, jsou většinou více chlapecké, mají tak dívky možnost se všestraněji rozvíjet. Dostanou se totiž k činnostem, které jsou stereotypně považovány za chlapecké a v řadové společnosti je většinou zastávají muži. To dětem umožňuje odhalit své možnosti a být samy sebou. Tím může také docházet k narušování některých genderových stereotypů. To platí stejně i pro chlapce. I když činností, které by v řadové společnosti zastávaly povětšinou dívky a chlapci se k nim dostali pouze v oddíle, není tolik. Chlapci si však mohou v oddíle ověřit, že některé činnosti

nejsou pouze pro dívky. Mohou se zde naučit starat o mladší členy, vařit, uklízet, prát si prádlo nebo zašít kalhoty. Rozhodně se však nedá říci, že by chlapci, potažmo muži, kteří projdou nekoedukovaným oddílem, byli takzvaně zženštilí. Pro chlapce má nekoedukovaný oddíl přínos v tom, že se mohou při činnostech, které vykonávají pouze s chlapci více odvázat. Posilují se v chlapeckých aktivitách, kterými je činnost oddílu doslova protkána. Často také hrají hry, které jsou zaměřeny cíleně na chlapce. Mohou se tak jevit drsnější, než kdyby je vedoucí vymýšleli pro koedukovanou skupinu. Posiluje se tak maskulinita členů chlapeckého oddílu.

V rámci výzkumu jsem se také snažila zjistit, jaký je rozdíl mezi fungováním dívčího a chlapeckého oddílu. Zda je přístup k chlapcům a dívkám odlišný a v čem tyto případné odlišnosti tkví. Potřebují dívky a chlapci jiný přístup, jinou motivaci či odlišný typ her? Názory na tuto problematiku se velice odlišují. Druh provozovaných aktivit a jejich průběh vždy závisí na vedoucím, který s dětmi aktivitu provádí, jeho hodnotách a přístupu. Zde je patrný rozdíl mezi přístupem vedení Světlušek a Táborníků. To utváří hlavní odlišnost mezi programem dívek a chlapců. Vedoucí většinou přizpůsobují charakter zábavy dle toho, jaké aktivity oni sami preferují. Velkou roli zde hraje stereotypní myšlení vedoucích, kteří dle svých zakotvených stereotypů často usuzují na chlapce a dívky, pro které vymýšlejí program.

Pokusila jsem se nalézt odpověď na otázku, zda v koedukovaných oddílech výchova dětí inklinuje ke stereotypnímu rozdělení činností na mužské a ženské. Ukázalo se, že v koedukované skupině si děti často dělí role dle zaběhnutých genderových stereotypů. V konkrétním oddíle, který byl předmětem výzkumu, jsou však uvědomělí vedoucí, kteří se snaží svým jednáním a vstupováním do her a činností tyto stereotypy potlačovat a vychovávat tak děti v duchu genderově citlivého vzdělávání. Pokud by tomu tak však nebylo, chování dětí by pravděpodobně inklinovalo k tradičnímu dělení na mužské a ženské práce.

V oddíle na děti působí velmi silně jejich vrstevníci, se kterými přicházejí do interakce. Velký vliv mají také vedoucí, kteří organizují program a děti je často považují za své vzory. To je velmi přínosné hlavně pro chlapce, u nichž je známo, že mají často

nedostatek mužských vzorů. V nekoedukovaném oddíle mají možnost vidět muže, kteří se nestydí vařit a dělat ženské práce a přesto zůstávají stále muži. To má, jak se ukázalo, speciální význam pro chlapce z neúplných či rozvrácených rodin.

Respondenti v rozhovorech často zmiňovali, že se v nekoedukovaném oddíle mohou (mohli) "více odvázat" a "být sami sebou". Nemuseli se stydět nebo naopak předvádět před chlapci či dívkami a řešit, co mají na sobě a jak při činnostech, které v oddíle vykonávají, vypadají. Při rozhovoru s vedoucí koedukovaného oddílu však vyšlo najevo, že ani děti v koedukované skupině tyto zábrany nemají. Tím, že se s ostatními dívkami a chlapci v oddíle znají velmi blízce již od útlého dětství, ztrácejí tyto zábrany a mohou se v oddíle cítit stejně uvolněně jako ve zmiňovaných nekoedukovaných skupinách (to se bude jistě velmi lišit v závislosti na konkrétním oddílu). Jisté zábrany či změny chování se objevují na společných akcích Světlušek a Táborníků a to hlavně u starších členů a členek v období puberty. Tím, že se s nimi běžně nestýkají, jsou jim členové druhého oddílu mnohem vzácnější a často mezi sebou soupeří o jejich přízeň. Někteří členové pak mohou mít jisté zábrany při komunikaci a interakci s vrstevníky opačného pohlaví. To je však kompenzováno skutečností, že všechny děti chodí do škol, kde mají koedukované třídy. Vzhledem ke skutečnosti, že se děti v koedukovaných kolektivech často pohybují i při ostatních volnočasových aktivitách, může pro ně být nekoedukovaný oddíl zajímavým zpestřením, které jim nabízí nové možnosti.

Během výzkumu se mi kromě předešlých poznatků nepodařilo odhalit, že by aktivní účast dětí v nekoedukovaném oddíle měla nějaký jiný vliv v jejich dospělosti. Důvodem může být fakt, že v případě konkrétních zkoumaných oddílů hraje významnou roli spolupráce dívčího a chlapeckého oddílu, která funguje jako jistá kompenzace jejich nekoedukovanosti. Díky těmto společným akcím, během nichž se děti mají možnost stýkat s vrstevníky opačného pohlaví, se neustále posiluje propojení mezi oběma oddíly a to přátelstvím a občas i následnými manželskými svazky, které mezi Světluškami a Táborníky vznikají. Díky velmi úzkým vztahům mezi členy oddílů vznikají silná pouta a často také přátelství na celý život.

Ukázalo se, že o tom, jestli je oddíl koedukovaný či nekoedukovaný, většina dětí ani rodičů nepřemýšlí. Pokud se rozhodují o výběru oddílu, hraje hlavní roli v rozhodování přístup vedení k dětem, náplň jakou oddíl nabízí a vzdálenost oddílové základny od domova. Bohužel se na nekoedukovanost často nesoustředí ani pozornost vedoucích. Přitom právě zde vidím velký potenciál nekoedukovaných oddílů, které by mohly svou činnost cíleně směřovat k genderově citlivé výchově mládeže. Velký vliv na chod oddílu, charakter provozovaných činností a potažmo i na vývoj dětí a formování jejich identity má právě především smýšlení a přístup vedoucích. Ten určuje mimo jinné způsob, jakým bude fungovat konkrétní oddíl. Za největší přínos této práce tak považuji skutečnost, že jsem během výzkumu přiměla respondenty k zamyšlení se nad problematikou vlivu nekoedukovaného oddílu na socializaci jejich členů. Většina dotázaných se přesto, že v oddíle aktivně působí, či působili, nad tématem dříve nezamýšlela. To považuji za velikou chybu. Jsem přesvědčená, že je velmi podstatné zajistit dětem v oddíle kvalitní vzdělávání, které je bude všestranně rozvíjet. To mohou dětem nabídnout jen vedoucí, kteří si budou plně vědomi svého vlivu a budou hry, činnosti a program plánovat s ohledem na genderově citlivé vzdělávání. Považuji za velice důležité, aby výchova dívek a chlapců v koedukovaných i nekoedukovaných skupinách byla rovnoprávná a poskytovala dětem možnost rozvoje ve všech disciplínách nezávisle na genderových stereotypech. To dětem v budoucnu umožní rovný přístup k příležitostem a rozvoj, bez toho aniž by byly zatížené vlivem genderových předsudků a stereotypů.

Věřím, že práce bude v tomto směru přínosná a inspirativní pro čtenáře z řad rodičů, vedoucích, a členů oddílů, pro něž je primárně určena. Také doufám, že pomůže rodičům, kteří přemýšlí, zda dát své dítě do oddílu, kam chodí jen děti stejného pohlaví nebo do oddílu koedukovaného při jejich rozhodování. Budu však velice potěšena, pokud si práci přečte člověk nazasvěcený, kterého tak uvede do problematiky a donutí k zamyšlení nad genderově senzitivním přístupem k výchově dětí v nekoedukovaných i koedukovaných skupinách.

SUMMARY

Both girls and boys are strongly influenced by the fact that they participated in a tourist club. The children have the opportunity to get closer to nature and to learn how to behave there. They can try living without electricity and other contemporary conveniences. They learn a lot of new skills. They can prioritize and rethink their values. They gain independence, responsibility and also cooperation skills and empathy. All this happens gradually, in the form of games. Undoubtedly, this experience has a great influence on children and it shapes their personality. The experience, knowledge and skills which are obtained during the club's activities will hold during their lifetimes and they might use it again someday.

The results have shown that non-coeducational groups are beneficial for children, because the children have the opportunity to access activities normally carried out by the members of the opposite sex, and to do so without gender-motivated social prejudices.

Due to the fact that the activities carried out in such clubs are usually more male, the girls sections are usually more influenced. Girls have access to activities stereotypically perceived as male and carried out by men. This allows them to discover their options and to be themselves. This may also distort some gender stereotypes. The same is true for boys. They can verify that certain activities are not just for girls. They can learn to look out for the younger members, to cook, to clean, to wash their clothes or to mend their trousers. However, it cannot be said that the boys who have experience in non-coeducational groups are effeminate. The main benefit for boys in such groups is that they can ‘let their hair down’ during the activities with other boys. They improve in boy´s activities which also strengthen their masculinity.

The types of activities and how they are carried out always depend on the leader, on his attitude and values. The leaders tend to adapt the nature of activities according to their own preferences. The stereotypical thinking of the leader might play a significant role.

It turned out that in coeducational group of children, the roles often divided according to well-established gender stereotypes. However, in the group that was the subject of the research, the leaders are trying to suppress stereotypes and educate children

in the spirit of gender-sensitive education. If they would not do so, the children´s behavior would probably tend to the traditional divisions of male and female work.

In the group, the children are strongly influenced by their peers and their leaders, who are often considered to be their role-models. This is valid especially for boys that have the opportunity to see men who are not ashamed for their cooking and other 'female' activities but who are still manly enough. This is especially significant for boys from incomplete or broken families.

In the interviews, it was often mentioned by the respondents that, in their no-coeducational clubs, they did not have to be ashamed or did not need to show off in front of the opposite sex or to think about their clothes or how they look during the activities. However, the interview with a leader from a coeducational group showed that even in coeducational clubs, the children also lack these barriers. This is caused by the fact that they know the other members of the clubs since their early childhood (although this might differ significantly in other clubs).

Apart from the previous findings my research did not reveal any new information on whether the active participation of children in a non-coeducational group influences their life in adulthood. One of the reasons might be that the clubs under scrutiny collaborate significantly with the clubs of the opposite sex, which compensated their not being a coeducational club to a certain extent. Thanks to the common event during which the children have to opportunity to meet the members of the opposite sex, the connection between the clubs is strengthened, and this happens not only through friendship, but sometimes also through the marriages that the members of Světlušky and Táborníci enter into.

It turned out that the issue of whether or not the club is coeducational is not reflected by most of the children or parents. The main factors in deciding about the choice of a club are the attitude of the leaders, the activities and the distance of the club´s base from home. Unfortunately, the fact that the club is non-coeducational is often not properly focused on even by the leaders. However, it is precisely there where a significant potential of the non-coeducational clubs lies. They could direct their activities towards the gender-

sensitive education. I consider it very important that the education of boys and girls in both coeducational and non-coeducational should be equal and that it should provide the children the opportunity of development in all disciplines, regardless of the gender stereotypes. In the future, this would allow the children the equal approach to the opportunities and also their development without being burdened by gender prejudices and stereotypes.

POUŽITÁ LITERATURA

BERÁNKOVÁ, Simona. *Světlušky 1968-2008*. 1. vyd. Praha, 2008.

BOUMOVÁ, P. *Genderová socializace v mateřské škole.* Sokoleč: Bakalářská práce Univerzita Karlova v Praze2012.

BOURDIEU, Pierre. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble.* New York and London: Routledge 1990.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.

DATNOW, Amanda and Lea HUBBARD. *Gender in Policy and Practice.* Perspectives on single sex and coeducational schooling. New York: RoutledgeFalmer, 2002.

EGGER, R. *Rozhovor Aspektu s Renatou Egger.* Aspekt, 2000, č.1, str. 113-119. ISSN 1336-099X

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-720-3124-4.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

JANOŠOVÁ, P. *Vývoj genderové identity a role u dětí školního věku*. Praha: Dizertační práce PedF UK, 2002.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí.* 1. vyd. Praha: Grada, 2008.

JARKOVSKÁ, Lucie,. *abc feminismu: Prohlédněme genderové stereotypy.* Brno: Nesehnutí, 2004.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy.* Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-119-0.

KARSTEN, HARTMUT, 2006. *Ženy - muži.* Praha: Portál.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie.* Praha: Státní pedagigické nakladatelství, 1986.

MAŘÍKOVÁ, Hana. Proměna rolí muže a ženy v rodině. In: *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund Praha, 1999, s. 59-67.

MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Vyd. 1. Brno: Blok, 1990, 184 s. ISBN 80-702-9018-8.

NASSPE: National association for single sex public education [online]. [cit. 2016-05-08]. Dostupné z: http://www.singlesexschools.org

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-717-8403-6.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

RENZETTI, Claire M., CURRAN, D.J. *Ženy muži a společnost :*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. :. ISBN 80-246-0525-2.

SMETÁČKOVÁ, VLKOVÁ, 2005. *Gender ve škole.* Praha: Otevřená společnost.

ŠIKLOVÁ, Jiřina. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In: *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund Praha, 1999, s. 9-19.

ŠINFELTOVÁ, J. *Genderová socializace v mateřské škole – analýza tří věkově odlišných tříd.* Bohušovice nad Ohří: Bakalářská práce Univerzita Karlova v Praze 2015.

WEST, Candace a Don H. ZIMMERMAN. Doing Gender. *Gender and Society*. 1987, Vol. 1, No. 2., pp. 125-151. Dostupné z: http://links.jstor.org/sici sici=0891-2432’28198706%291%3A2%3C125%3ADG%3E2.0.CO%3B2-W

WILSON, Edward O. *O lidské přirozenosti: máme svobodnou vůli, nebo je naše chování řízeno genetickým kódem?*. Vyd. 1. Praha: Lidové noviny, 1993, 247 s. Edice 21, sv. 2. ISBN 80-710-6076-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. Gender ve vzdělávání dětí a mládeže. In: Metodický portal: inspirace a zkušenost iučitelů [online]. 2011 [cit. 2016-05-08]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html/

Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft, Ministerstvo školství spolkové republiky Severní Porýní-Vestfálsko, 1995. in ZORMANOVÁ, Lucie. Gender ve vzdělávání dětí a mládeže. In: Metodický portal: inspirace a zkušenost iučitelů [online]. 2011 [cit. 2016-05-08]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html/