

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií

Obor: Genderová studia

Bc. Renata Kábrtová

Genderová analýza učebnic pro I. ročník základní školy

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Blanka Knotková - Čapková, Ph. D.

Praha 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 5. 5. 2008

Renata Kábrtová

Poděkování

Děkuji PhDr. Blance Knotkové – Čapkové, Ph. D. za vedení mé práce, pomoc a kritické připomínky.

Obsah

Obsah	4
Abstrakt	5
Klíčová slova	5
Abstract	6
Key words	6
1. Úvod	7
2. Teoretická východiska	9
2. 1. Diskurzivní strategie a ideologie	11
2. 1. 1. Vznik a přijetí ideologických pozic	11
2. 1. 2. Proces vzniku a upevňování diskurzu	14
2. 1. 3. Diskurz mateřství	17
2. 1. 4. Diskurz otcovství	23
2. 2. Škola jako socializační faktor	26
2. 2. 1. Socializace	29
2. 2. 2. Utváření genderové identity v procesu socializace	32
2. 2. 3. Rovnost ve vzdělávání	36
2. 2. 4. Genderově citlivá výchova	44
2. 3. Učebnice	48
2. 3. 1. Zobrazování mužů a žen v textech pro děti	52
2. 4. Feministický přístup v metodologii	55
3. Výzkumná část	56
3. 1. Metodologie	56
3. 2. Cíle výzkumu	59
3. 3. Otázky a hypotézy výzkumu	60
3. 4. Charakteristika zkoumaných učebnic	61
3. 5. Kvantitativní obsahová analýza	62
3. 5. 1. Slabikář nakladatelství Alter	62
3. 5. 2. Slabikář nakladatelství Nová škola	65
3. 5. 3. Český slabikář nakladatelství Dialog	68
3. 5. 4. Slabikář nakladatelství Prodos	71
3. 6. Kvalitativní obsahová analýza	74
3. 6. 1. Slabikář nakladatelství Alter	75
3. 6. 2. Slabikář nakladatelství Nová škola	83
3. 6. 3. Český slabikář nakladatelství Dialog	87
3. 6. 4. Slabikář nakladatelství Prodos	92
3. 7. Interpretace výsledků výzkumu	96
4. Závěr	100
5. Bibliografie	102

Abstrakt

Cílem této práce je nastínit způsob utváření genderové socializace, způsob schvalování učebnic v České republice, potvrdit či vyvrátit genderovou citlivost ve školním prostředí a v edukačních pomůckách, vliv edukačních prostředků na socializaci dětí a genderové stereotypy ve společnosti.

Hlavním cílem práce je analýza genderové korektnosti učebnic pro první ročník základní školy – Slabikářů.

Provedená analýza přinesla tyto výsledky: Analyzované učebnice pro první ročník základní školy – Slabikáře jsou genderově nekorektní, což vyplývá jak z kvantitativní, tak kvalitativní obsahové analýzy.

Analyzované učebnice podporují genderové stereotypy, ženy jsou zobrazovány v soukromé sféře mnohem častěji než muži a v typicky ženských rolí – péče od dětí a domácnost. Muži jsou zobrazováni v soukromé sféře skrze své koníčky, pokud se jedná o chod domácnosti a výchovu dětí jsou zobrazeni jako velmi pasivní. Naopak ve veřejné sféře se muži vyskytují mnohem častěji a především v rozmanitějších funkcích než ženy.

Klíčová slova

Gender, genderové stereotypy, obsahová analýza, socializace ve škole, učebnice, genderově citlivá výchova, rovnost ve vzdělávání

Abstract

The aim of this work is to show the way of gender identity construction, the way of textbooks authorization in the Czech Republic, to confirm or to refute gender correction in school education and in the education materials, to show the impact of educational materials on the socialization of children and gender stereotypes in society.

The main aim of this work is the gender correction of textbooks for the first class of basic school – Primers.

The analysis indicated the following results: The analysed textbooks for the first class of basic school – Primers are not gender correct by both quantitative and qualitative content analysis.

The textbooks which were analysed support gender stereotypes in which women are represented in the private life more often than men and only in typical women roles – care of children and housework. Men are represented in private life through their hobbies; they are very passive in housework or care of children. Men are represented in wider varieties of social life than women very often.

Key words

Gender, gender stereotypes, the content analysis, the school socialization, textbooks, gender sensitive education and upbringing, equal education.

1. Úvod

Prvotní zájem o výzkum učebnic publikovaných pro základní školu jsem zúžila na publikace určené pro výuku českého jazyka v prvním ročníku základní školy. Původně jsem se chtěla zaměřit na jednu edici od stejných autorů nebo autorek tedy Slabikář, Čítanka případně další doplňující texty. Od toho jsem opustila z důvodu očekávané velké podobnosti stylu i formy textů. Proto jsem se rozhodla analyzovat čtyři nejčastěji používané Slabikáře se schvalovací doložkou Ministerstva školství a tělovýchovy s nadějí různorodosti přístupu k tvorbě a tedy i různé míry genderové korektnosti.

Pro analýzu v diplomové práci jsem vybrala Slabikář Jiřího Žáčka ilustrovaný Helenou Zmatlíkovou, nakladatelství Alter, 1992 (s doložkou Ministerstva školství a tělovýchovy do roku 2010), Slabikář nakladatelství PRODOS, 2004, autorka Hana Mikulenková a autoři Radek Malý, Matěj Forman; Český slabikář nakladatelství DIALOG, 2002, autorky Ivana Melichárková, Libuše Švecová a autor Ludvík Štěpán; Slabikář nakladatelství Nová škola, 1999, autorky Hana Mühlhauserová a Jaromíra Svobodová.

Pro Slabikáře jsem se rozhodla také proto, že jsou prakticky prvními knihami, se kterými se děti setkávají a skrze něž se seznamují se školou a společností.

Každý jedinec se rodí s určitými genetickými dispozicemi a je vystaven neustálému vlivu společnosti, vlivu kultury, norem, pravidel, vzorcům chování a hodnotám, které jsou typické pro danou společnost. Tento proces socializace probíhá nepřetržitě od narození do smrti. Mezi největší vlivné prvky na průběh socializace považují rodinu a především školu. V současnosti je odpovědnost z rodiny často přesouvána na školní edukační prostředí. Proto jsem se rozhodla věnovat socializaci ve škole a vlivu školy jako instituce na rozvoj jedince, konkrétně na genderovou socializaci dětí. Významný vliv institucí na socializaci uvádí například Bourdieu ve svém díle *Nadvláda mužů*. „Skutečnost pochopit změny, k nimž došlo jak v postavení žen, tak ve vztazích mezi pohlavími, lze jedine a paradoxně cestou analýzy proměn mechanismů a institucí, jejichž úkolem je uspořádání podle pohlaví uchovávat. Až donedávna zajišťovaly toto trvání hlavně tři instituce: rodina, církev, škola.“ (Bourdieu, 1998: 78). Vedle mnohých interakcí, které ve škole probíhají – interakce mezi vrstevníky, mezi vyučujícími a studujícími, a ovlivňují rozvoj

děti, je také velmi důležitý vliv vyučovacího procesu, vliv přímého a skrytého kurikula, vliv učebnic jako nejčastěji používaných pomůcek.

V této práci bych chtěla nastínit problematiku socializace ve školním prostředí, konstrukci identity, potvrdit či vyvrátit genderovou citlivost ve školním prostředí a ve vzdělávacích pomůckách.

Souhrnně řečeno, ve své práci se budu zabývat genderovou korektností učebnic pro první ročník základní školy - Slabikářů, vlivem edukačních prostředků na socializaci dětí a genderovými stereotypy v prostředí českého primárního školství.

2. Teoretická východiska

Česká republika se hlásí k rovnosti přístupu ke vzdělávání, k nediskriminaci na základě rasy, postižení a pohlaví, proto mě zajímá otázka, zda edukační proces dodržuje tyto přijaté zásady. Za podmínku dosažení demokracie je považována i podmínka dosažení rovných příležitostí pro muže a ženy, zohledňují tento požadavek nejpoužívanější edukační pomůcky, tedy učebnice? Domnívám se, že cesta k odstranění genderových stereotypů by měla vést přes vzdělávání, tedy nejen zařazení alespoň základů genderové problematiky do kurikul pedagogických fakult, ale i jejich aplikace do všech stupňů vzdělávací soustavy. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zanalyzovat první učebnici, která se dostane do ruky žákům a žákyním základní školy – Slabikář a odpovědět na otázku genderové korektnosti v tomto typu edukačního materiálu.

V České republice jsou učebnicím, které nejsou v rozporu se vzdělávacími programy a zákony udělovány doložky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Školy mohou používat i učebnice bez této doložky, ale musí obhájit důvod jejich používání, které je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Problémem ovšem zůstává financování, protože školy nedostávají na tyto publikace dotace ze státního rozpočtu.

„Ministerstvo v souladu s § 27 školského zákona uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy. Seznam učebnic a učebních textů, které mají platnou schvalovací doložku (dále jen, Seznam učebnic‘), zveřejňuje ministerstvo ve Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen, Věstník‘) a na internetových stránkách ministerstva.

Školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v Seznamu používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití a výběru učebnic a učebních textů rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek. ... Schvalovací doložka se obvykle vydává na dobu 6 let. Uplynutí doby platnosti doložky však v žádném případě neznamená, že učebnici nelze již

dále používat. Rozhodnutí o používání či nepoužívání jakékoliv učebnice je zcela na úvaze ředitele školy.“ (článek Jakým způsobem funguje udělování schvalovací doložky učebnicím? www.msmt.cz navštíveno dne 5. 4. 2007)

Ve Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic je popsán celý proces schvalování učebnic včetně kritérií k posouzení učebnice. Zaměřím se pouze na výpis kritérií, která obsahují téma této práce.

Kritérium č. 1 Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy:

bod 1.1. Soulad s Ústavou a zákony ČR (zejména rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství;

bod 1.7. Učebnice neobsahuje texty a grafické materiály, které vedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, národnostech, rasách, pohlaví atp.

Kritérium č. 4 Metodické a didaktické zpracování učebnice:

bod 4.10. Různorodost příkladů a ilustrativních textů, které obsahují i různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin žáků, ras, národů, pohlaví atp. (www.msmt.cz, článek Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic)

V empirické části diplomové práce budu zkoumat, jak jsou tato kritéria dodržována, pokud jde přímo o toto sdělení MŠMT je zde vidět snaha o genderovou citlivost v uvádění mužského a ženského tvaru recenzent/recenzentka, autorka/autorka i když nedůsledným způsobem, na druhou stranu celý dokument hovoří pouze o žácích, používá tedy generické maskulinum, jehož podstata je vysvětlena v kapitole 2. 3. Učebnice.

2. 1. Diskurzivní strategie a ideologie

2. 1. 1. Vznik a přijetí ideologických pozic

Škola je velmi vlivnou institucí v konstrukci identity jednotlivců, spolupodílí se na vytváření ideologií, hodnot a názorů. Proto zde uvádím teoretické nastínění vzniku a přijetí ideologických pozic. S touto problematikou úzce souvisí konstrukce diskurzů, která je částečně tématem této kapitoly, ale především kapitol následujících.

Formování identity bylo hlavním tématem kulturních studií devadesátých let. Identita není univerzální, ustálená či podstatná, ale historicky nahodilá a kulturně specifická konstrukce jazyka. Tzn. identita je celkově kulturní a nemůže existovat mimo reprezentaci. Identita je diskurzivně konstruována, užívá popisy sebe sama, se kterými se identifikujeme a ve které emocionálně investujeme. Sexuální a genderová identita je spíše o tom, jak se o femininitě a maskulinitě hovoří, tedy jakým způsobem je pojata v diskurzu než, že by byla projevem univerzálních biologických základů.

Sociálních struktury spolu s diskurzivními sociálními praktikami a dalšími interakcemi mezi lidmi vytváří sociální konstrukt myšlení. Lidé používají ideologie, rozvíjejí je, proto nelze eliminovat jejich role pouze na reprodukci a legitimizaci třídní dominance. Dominantní třída potřebuje ideologie např. jako základ resistance – ideologie obecně není dobrá či špatná, ale spíše více či méně efektivní v prosazování zájmů skupiny. Hlavní sociální funkce ideologií je spolupráce členů skupiny k efektivní realizaci společných cílů sociální skupiny a ochrana zájmů této skupiny. Toto vyžaduje jak spolupráci mezi členy skupiny, tak i mezi členy jiných skupin, což může mít za následek legitimizaci třídních bojů i spojení moci a dominance.

Hlavní kognitivní funkcí ideologie je organizovat specifické skupiny názorů. Obecně ideologie reflektují základní kritéria, která konstitují sociální identitu a definují zájmy skupiny. Ideologie a sociální reprezentace je sociální, protože je sociálně sdílena tj. každý člen skupiny má svou vlastní ideologii této sociální reprezentace, ale jen mírně modifikovanou. Lidé mohou být členy několika sociálních skupin, tzn. používají několik

ideologií v závislosti na sociální situaci. Tyto ideologie jsou často variabilní a protikladné.

Obecné skupiny ideologií a názory specifických skupin bývají vyjádřeny přímo v diskurzu, například ženy jsou méně kompetentní z hlediska mužské šovinistické ideologie. Takovéto osobní či specifické názory vycházející ze sociálně sdílených názorů či osobnostních hledisek stejně jako z osobních zkušeností a hodnot jsou reprezentovány v tzv. mentálních modelech – rozhodující rozhraní mezi sociálním a osobním, obecným a specifickým. Jednoduše modely prezentují každodenní zkušenost. Modely jsou rozhraním mezi sociální reprezentací zahrnující ideologie na straně jedné a sociální praktiky a diskurz na straně druhé. Formulace názorů vyjádřené v textech jsou nepřímou cestou k rozvinutí ideologie v diskurz. (Dijk 1998)

Individuální myšlení je velmi ovlivněno názorem skupiny, respektive názorem, který je skupinou považován za správný. Často není možné rozlišit, zda se jedná o vlastní názor či obecnou pravdu. Co je podloženo výzkumem bývá zpravidla považováno za pravdivé, pokud je tento názor rozšířen mezi širokou veřejností jako kulturní či skupinová norma stává se i vlastním názorem. Často jsou názory reprezentovány jako pravda pro specifickou skupinu, ale nejsou faktické v mysli členů této skupiny tj. jakmile jsou hodnoty a normy vyžadovány, již jsou hodnotové a ne faktické. Existuje přesvědčení, že lidé mají a sdílejí názory, otázkou je zda je vyjadřují v diskurzu nebo ne. Toto přesvědčení je sociálně sdílené, konstruované, měněné a užívané skrze diskurz.

Diskurz je způsob jakým se využívá verbálních, vizuálních textových a ostatních komunikačních prostředků při produkci významů, které se vztahují k nějakému významu. To znamená, jak se k nějakému tématu přistupuje, jak se o něm mluví, jaké jsou mu přiděleny významy a kategorie. Významy a kategorie jsou sociálně podmíněné a proměnlivé v čase. Diskurz je zrcadlem myšlení té, které doby, jejích hodnot a ideologií. Diskurzy jsou proměnlivé v čase i vlivem společenských podmínek, jsou ovlivněny názory těch, kteří mají moc mluvit, a je jim nasloucháno. Diskurz je víceméně všudypřítomný, těžko identifikovatelný, přenosný v prostoru i čase.

Diskurz dává věcem význam, konstruuje je, jako konstruuje a utváří sociální realitu a naopak je sociální realitou a praktikami udržován v té samé i popřípadě pozměněné podobě.

Vztah mezi textem a čtenářkou/čtenářem je určen jako vztah objektu a subjektu. Text je formován diskurzem a tudíž také formuje identitu a subjektivitu čtoucích jedinců. Diskurz je tedy obsažen v textu a zároveň je identita součástí diskurzu a je skrze diskurz zprostředkovávána. (Sunderland, Litosseliti: 2002)

Škola je socializační institucí, která přebírá, upevňuje a předává stereotypy dál. Je obrazem společnosti, utváří jedince. Například pokud je převládajícím společenským diskurzem heteronormativita, je zřejmé, že tuto ideologii předává škola další generaci.

Identita je společenským konstruktem, pokud se utváří v genderově necitlivém prostředí, není v podstatě možné, aby se identita konstruovala bez významného vlivu genderových stereotypů. Pokud to vztáhneme do kontextu edukačního prostředí, je dítě již od počátku formováno do rolí, které jsou mu společenským diskurzem připsány.

Škola je institucí mající moc předávat diskurzy zakotvené ve společnosti další generaci. Pro vysvětlení funkce moci a diskurzu následuje další část práce.

2. 1. 2. Proces vzniku a upevňování diskurzu

Jelikož předpokládám heteronormativní zaměření analyzovaných učebnic, ve kterých bude pravděpodobně hlavním tématem tradičně uspořádaná rodina, představím v této kapitole diskurz z obecnějšího hlediska a v dalších dvou kapitolách se budu věnovat diskurzu mateřství a diskurzu otcovství, které se ke zkoumaného vzorku vztahují dle mého názoru nejvíce. K nastínění problematiky tvorby diskurzu a jeho stabilizace jsem si vybrala pojetí Michaela Foucaulta.

Foucault hovoří o procedurách probíhajících při vzniku a upevňování diskurzu. Mezi procedury vylučování působících z vnějšího prostředí patří zákaz tj. mocí, diskurzem je určeno o čem je možné hovořit a kdo o tom může hovořit, dále podíl a zavržení tj. protiklad rozumu a šílenství, skrze moc je šílenství zavržováno a rozum vyvyšován, rozum se stává pravdou a díle protiklad pravdivého a falešného.

Mezi procedury kontroly a vylučování působící zevnitř řadí Foucault to, že diskurzy vykovávají kontrolu nad sebou samými, postupy, které působí jako zásady klasifikace, pořádání, distribuce. Dále sem řadí komentář – funkce a paradox – tvoření nových diskurzů posunem, aktualizací významu prvotního textu a zároveň dle paradoxu vyslovit poprvé to, co vlastně již bylo řečeno, ale přece nikdy řečeno nebylo; komentář nedovoluje nahodilou tvorbu diskurzů, podílí se na jejich tvorbě; nové vzniká návratem starého, formou opakování a téhož. V této souvislosti hovoří Foucault také o autorovi jako o dalším principu zřetění diskurzu, principu seskupení diskurzů, které vytváří jednotu, původ významů diskurzů a vytváří jejich souvislosti. Dále o disciplíně jako o principu konstrukce v rámci daných hranic. Ke vzniku disciplíny je nutné mít možnost nové propozice a formulace. Disciplína obsahuje princip kontroly produkce diskurzu – uznávání pravdy a nepravdy v rámci daného oboru.

Dle Foucaulta diskurz pravdy, který nevykonává moc a je založen pouze na vůli po pravdě není diskurzem jako takovým. Nové formy vůle po pravdě, pravda již není to co je diskurz nebo co diskurz činí, ale to co říká; vůle po pravdě vykonává nátlak a donucovací moc.

Foucault staví do protikladu pojmy, které téměř zcela ovládaly tradiční dějiny myšlení - význam k podmínce možnosti, původnost k pravidelnosti, jedno k sérii, tvorbu k události.

Pozitivita diskurzu dle Foucaulta se obrací ke skutečnému ztvárnění diskurzu, uchopit diskurz v afirmativní mohutnosti, tedy vytvořit oblast předmětů, vzhledem ke které se budou určovat pravdivé či nepravdivé propozice – genealogická část analýzy. Oproti tomu kritická část analýzy se obrací na systémy, pokouší se zjistit a uchopit principy uspořádání, vylučování či nedostatku diskurzu. (Foucault: 1994)

Souhrn diskurzivních a nediskurzivních praktik nazývá Foucault diapozitivem, zahrnuje pod tento termín zákony, normy, vědecká fakta, instituce. Diapozitiv je vlastně hybnou silou moci. Moc konstituje vědění a zároveň vědění konstituje moc. Foucault striktně odděluje nediskurzivní praktiky od diskurzivních, podobně jako intelektuální aktivitu od fyzické. Jäger naopak vidí propojenost mezi diskurzivními a nediskurzivními praktikami, navzájem se ovlivňují a doplňují. (Jäger: 2001)

Školu považuji za silně heteronormativní, proto zde uvádím jako příklad dominantního genderového diskurzu heterosexuality, která je diskurzem považována za jedinou správnou a vhodnou a víceméně nepřipouští jinou variantu.

Existuje přesvědčení, že heterosexuality je neměnná, univerzální a ahistorická. Ovšem dle Katze je heterosexuality pouze jednou částí historického způsobu kategorizování a vytváření sociálních vztahů k sexualitě, jde tedy dle Katze o moderní vynález konce devatenáctého století. Heterosexuality byla ustanovena normou, něčím přirozeným a normálním, tím tedy vymezena vůči nenormálnímu. (Katz: 1995)

Na sexualitu nelze hledět jako na neměnný prvek v prostorovém ani časovém kontextu a je nutné si uvědomit její proměnlivost v historickém, kulturním a geografickém kontextu, pestrost sexuální orientace a genderové identity. To co je v jedné historické době či v jedné kultuře považováno za deviantní, nenormální je v jiné kultuře nebo jiné historické době posuzováno odlišným způsobem.

Ondrisová uvádí, že heterosexismus je možno považovat za paralelní k termínům rasismu, antiseminismu, sexismu a používá se jako doplněk k homofobii (negativismus vůči jiným projevům sexuality než je heterosexuality). Jedná se o projevy diskriminace podporované kulturními a společenskými zvyklostmi (kulturní heterosexismus), které se odrážejí v postojích jedinců (psychologický heterosexismus). Postoje k homosexualitě

jsou ovlivněny především věkem, osobní zkušeností, náboženstvím, sexuálním konzervatismem, tradiční výchovou, autoritářství, místem bydliště (město proti venkovu). (Ondrisová eds.: 2002) K odstranění heterosexismu, jako i k ostatním projevům diskriminace, je nutné zviditelnit problém (skrze média, učební osnovy apod.), zdůraznit individualitu jednotlivce, právo na život dle vlastních představ, nenahlížet na společnost skrze normy, legislativně odstranit možnosti diskriminace, což by postupně mohlo změnit nahlížení společnosti na jinakost ve všech směrech.

Diskurz je tedy mocenským nástrojem, který utváří objekty. Pokud se diskurz změní, objekt nejenže dostává jiný význam, ale stává se v podstatě jiným objektem. Škola je institucí připravující jedince na život ve společnosti, která je genderově zatížená. Společností je považováno za stěžejní roli v životě ženy mateřství, o této problematice proto pojednává podrobněji následující kapitola.

2. 1. 3. Diskurz mateřství

Vzhledem k předpokládanému převažujícímu tématu ve Slabikářích – rodina, v této a následující kapitole nastíním diskurzy mateřství a otcovství ve společnosti, jejich konstrukci a upevňování.

V posledních letech dochází k obrovskému nárůstu odborné literatury zabývající se rodinou a rodičovstvím. Předmětem mnoha empirických výzkumů ve zdravotnictví a společenských vědách se stali matky, otcové a děti. Ovšem instituce provádějící tento výzkum, tedy produkující vědění, konstituují kategorie týkající se rodičovství a určují normu, kterou je „to“ správné rodičovství.

K nastínění zobrazování mateřství v textech jsem si zvolila pojetí mateřství v díle významných autorek Chodorow a Elshtain. Mateřství je společenským diskurzem vyplývajícím z biologického determinismu, který považuje za jednu ze stěžejních rolí ženy roli matky. Proto je ženské tělo mnohem více kontrolováno z pohledu medicíny. Zde vidím paradox v pojetí přirozenosti býtí matkou a medicínského diskurzu, který je mocným nástrojem v produkci „zdravých“ jedinců, co nejvíce odpovídajících normě stanovené společností. Myslím, že je zde možné uplatnit Foucaultovo pojetí moci.

Chodorow v Úvodu své knihy *Reproducing of the mothering* (1978) popisuje úlohu matky jako jednu z mála univerzálních a soustavných součástí dělby práce dle pohlaví, poukazuje na považování mateřské péče žen za samozřejmost, která je zdůvodňována biologicky či jako přežitek z doby sběračských a loveckých tlup, kdy byla nutností k přežití. Ovšem i přes změny v organizaci výroby, kterou doprovázely změny v rodinném uspořádání – rodina se stala soukromou sférou společnosti. Dle Chodorow stále žijeme ve společnosti dominance mužů, přestože právní opodstatnění této dominance mizí. To svědčí o trvalosti a setrvačnosti rozdělení rolí a utváření genderu. Dle autorky ženy objevily a stále upevňují poznatek, že změny v sociálních vztazích produkce nemusí být provázány změnou v soukromé sféře reprodukce. (Chodorow 1978: 4 - 6)

Chodorow v knize *Reproducing of the mothering* analyzuje péči žen – matek o děti a reprodukci této péče prostřednictvím generací žen, pokouší se najít důkazy k tvrzení, že reprodukce pojetí péče matek o děti probíhá skrze psychologické procesy způsobené vlivem sociálních struktur. Vyvrací názory, dle kterých má mateřské péče biologické

základy či vzniká pouhým přijutím a učením se roli. (Chodorow 1978: 7) Dívky jsou odmala vedeny k pečování, k tomu, že mají být matkami, ale mateřská či rodičovská péče je psychologickou rolí a vyžaduje empatické a vztahové schopnosti a nutnost uvědomění si sebe sama ve vztahu rodič – dítě. (Chodorow 1978: 31-33) Chodorow vidí rodičovskou péči a její strukturu jako cyklický proces, který reprodukuje sám sebe. Ženy jsou v průběhu socializace připravovány na mateřskou péči skrze péči matek o ně, a skrze působení prakticky všech socializační vlivů, které v nich vidí budoucí matky. (Chodorow 1978: 38-39)

Chodorow přepracovala Freudovu psychoanalýzu a vytvořila teorii, jejímž základem je vztah k druhým a ne vztah zaměřený pouze na sebe. Zredukovala autoritu otce, a zdůraznila vliv matky, protože většina dětí je vychovávána matkou, je její vliv mnohem silnější než vliv otce. Být matkou není pouze porodit dítě, ale vychovat jej a pečovat o něj. (Chodorow 1978: 11)

Dle této autorky se dívky lépe identifikují s matkou a vidí v ní příklad vztahu k druhým. Touto identifikací dochází k tomu, že dívky jsou schopny vytvořit si schopnost empatie, starostlivost a pečovatelské. Chodorow vysvětluje roli matky jako automaticky přijímanou právě z důvodu výchovy dcer matkami. Tento vztah matky a dcery vytváří v dceři předpoklady pro roli matky, která je považována za přirozenou. Chlapci naopak se cítí jiní, nemají stejný nepřerušovaný kontakt s okolím skrze matku jako dívky, které přes podobnost s matkou formují své vztahy s okolím. Proto jsou chlapci v neustálé opozici vůči matce, která je vychovává. Respektive matka je vnímá jako mužské protějšky a chlapci se proto musí takto chovat, zbavit se pouta k matce, proto jsou považováni za větší individua než dívky, chlapci nepřebírají schopnost empatie jako dívky, musí si nejprve vytvořit vlastní identitu (podobně jako dívky), ale nadto ještě identitu mužskou, proto jsou větší individualisté. Dívky schopnost empatie od matky přebírají, proto jejich ego není tak ohraničené vůči okolí.

Chodorow také poukazuje na misogynii tj. obviňování matek ze všech špatných vlastností jejich synů a také za jejich veškeré neúspěchy, zabývá se výzkumem této odpovědnosti za výchovu dětí, která je prakticky přesouvaná pouze na ženy, otcovská role se vytratila. Ovšem ztrátou role otce v rodině dochází k problémům s maskulinitou a

strachem ze ženy. Nerovnoměrná organizace rodičovské péče ovlivňuje nevědomou strukturu a vývoj psychiky. (Chodorow 1978: 50)

Chodorow je zastáncem role otce v rodině, připisuje důležitost rané fázi vývoje dětí a spojuje mateřskou úlohu s osvobozením ženy, propaguje kolektivní péči o děti. Dle Chodorow je „equal parenting“ zásadním krokem k ukončení genderové nerovnosti ve společnosti. Ovšem v kapitalistické společnosti jsou podmínky pro citové vztahy, smysluplnou práci zúženy, ženy se příliš zabývají svým vztahem k dětem, příliš do dětí investují.

Podle Chodorow je rodičovská péče žen svázána s mnoha dalšími aspekty naší společnosti, je základním prvkem v procesu utváření genderového systému, odkazuje ženy do domácí sféry a muže do veřejné, vytváří prostor pro mužskou dominanci a formuje základní struktury sociálního světa do mocenského vztahu soukromé a veřejné sféry. (Chodorow 1978: 218-219)

Chodorow se domnívá, že muži jsou schopni pečovat o děti stejně jako ženy, ale díky výchově matkou tíhnou dívky k roli matky, kdežto synové se snaží od matky diferencovat, tedy tím pádem i od pečovatelské role přisuzované matce a matkou zprostředkovanou. Dívky tak „přirozeným“ způsobem dospívají k roli matky, kdežto synové si hledají ženu, budoucí matku. Dle Chodorow se matka podvědomě stará o své děti, myslí na jejich budoucnost, kterou jim chce zjednodušit, proto v dcerách vidí budoucí matku a tím vlastně reprodukuje sebe v jejich identitě. V chlapci matka vidí živitele a ochránce rodiny, proto k jeho výchově přistupuje jinak, tím zapřičiňuje odlišné vytváření identity u chlapců a děvčat.

Chodorow je ovlivněna dobou, ve které své dílo psala - sedmdesátá léta, kdy se většina mužů nezúčastnila rodičovské role, či domácí sféry obecně. Chodorow touto teorií ovlivnila feministické teorie v osmdesátých letech, je kritizována za naturalistický, esencialistický přístup, který předpokládá existenci jakési ženské podstaty.

Jednou z kritiček Chodorow je konzervativní feministka Jean Bethke Elshtain. Elsttain kritizuje rovné partnerství jako něco co odvádí matky od svých dětí, odnímá ze žen zodpovědnost za výchovu dětí, ale na úkor kvalitní výchovy a péče poskytované dětem. Přebíráním role matky, kterou prý dcery přirozeně převezmou je dle Elsthtain víceméně

zbavení vlastní identity dcer, protože nelze přijmout něčí identitu jen proto, že osoba je dcerou své matky.

Elsthain spatřuje v analýze Chodorow odporující argument. Ve společnosti kde není mateřská péče tou hlavní, by dle teze Chodorow nemělo docházet k mužské dominanci. Dle Elshain „...zlepšující dimenze, které Chodorow v některých společnostech nachází, neexistují a nemohou existovat v situaci kapitalistického průmyslového vývoje.“ (Elshainová 1999: 268) Elsthain tvrdí, že argumentace Chodorow, která prezentuje nedostatky rodinného uspořádání a vývoje s kapitalistickým průmyslovým vývojem je nedostatečná.

Dále odsuzuje příklady společností, které Chodorow uvádí a ve kterých ženy mají smysluplnou produktivní práci, děti a k tomu i společenské vztahy. Dle Elshain je toto možné pouze v předprůmyslových či kmenových společnostech.

Chodorow také dle Elshain pomíjí politické a teoretické otázky, rozvoj společnosti směrem k větší individualitě a neosobním vztahům. Chodorow považuje za důležitou rané dětství a význam pečující osoby a stabilní jednotky ve které se děti mohou rozvíjet a utvářet svou identitu. Za tyto jednotky jsou obvykle považovány rodiny, ale Chodorow nespécifikuje své argumenty pro dnešní společnost. Jako možné východisko vidí Chodorow kolektivní zařízení péče o děti, které dokládá studii z Číny, Kubě či Izraele. Chodorow vyzdvihuje větší smysl pro solidaritu a skupinovou soudržnost, které prý tato kolektivní zařízení v dětech rozvíjí. Tím pádem dochází k menší míře soutěživosti a individualismu a děti si vytvářejí lepší vztahy se svým okolím, a nesoustředí se pouze na vztahy v úzkém rodinném kruhu. Dle Chodorow je rodová identita v americké společnosti implicitně spojována se společenskou identitou a považována Chodorow za špatnou, protože vytváří individualistické a soutěživé identity. Dle Elshain je naopak individualita u dětí přínosem, ovšem individualita se smyslem pro mravní odpovědnost, smyslem pro morální autonomii ke které styl západní výchovy směřuje.

Elsthain naopak uspořádání kolektivní výchovy na Kubě či v Číně odsuzuje jako neschopné vytvořit kritické politické vědomí a svědomí jednotlivců, je to výchova vedoucí k potlačení svobody a odpovědnosti. Silná a soudržná komunita, která je dle Chodorow podpůrnou sítí matek vychovávající své děti „také vytváří situaci, v níž se

odrazuje od nesouhlasu, nebo je takový nesouhlas přímo potlačován, popřípadě je excentrik nebo ‚disident‘ ostrakizován. Hlasem svědomí je jakési kolektivní superego: morálka je odvozena od potřeby kooperace a konformity s vrstevníky.“ (Elstainová 1999: 271)

Dle Elsthain Chodorow nedotahuje své závěry k důsledkům, považuje za správný pouze heterosexuální rodinný model, tedy se dvěma rodiči rozdílného pohlaví, pokud tomu tak není, dochází u chlapů ke konfliktům s maskulinitou. Dále ji kritizuje za nepropojení vytváření rodové identity s identitou společenskou, Chodorow neřeší způsob, jak si děti vytváří národní identitu, pokud by toto zohledňovala „...byly by politické momenty implicitně obsažené v její studii mnohem jasnější.“ (Elstainová 1999: 272). Dále Elsthain odsuzuje jednotlivý pojem mateřství nezohledňující různé podmínky ať společenské či ekonomické, které zajisté mají velký vliv na výchovu dětí a na mateřství jako takové.

Elsthain považuje veřejný svět za nejmocnější vliv, který formuje svět soukromý, proto je dle ní, nutné zaměřit se především na kritiku veřejného. Dle Elsthain je nutné „bojovat proti izolaci a ponižování žen mužsky určenou ideologií a mužsky určenými sociálními strukturami – ne proti mateřství jako činnosti nebo humanizujícímu imperativu.“ (Elstainová 1999: 316)

Mateřství a role žen – matek je dle Elsthain často bagatelizována. Mateřství je nahlíženo jako úpadek v mnoho studiích raného feminismu. Hlavní silou feminismu byl dle Elsthain vždy prorodinný model, který je dnes považován za antifeministický, i přestože to mnoho dnešních feministek popírá, dnes platí, že „...matky jsou ponižovány pod záminkou ‚osvobození‘. ... Ženy, které jsou už tak obětmi obrazu, který ponižuje jejich společenskou identitu hodnocením vzatých z mužského étosu úspěchu, teď navíc shledaly, že na ně útočí táž skupina, která je slibovala osvobodit.“ Často používanou větu „... jsem jenom matky“ považuje Elsthain za společensky „nadekretované snížení sebeúcty.“ (Elstainová 1999: 316)

Elsthain apeluje na vytvoření podmínek pro rodinnou a soukromou sféru jako sféru s vlastní důstojností a cílem, to znamená, že zkušenosti jednotlivce a sféry společenských vztahů mají smysl, mají cíl, který nelze do jiných sfér zahrnout. Dle Elstain je nutné

uznat potřebu úzkých rodinných vztahů a vytvoření pojmů, které nás budou rozvíjet, protože „...všichni jsme ochuzeni, pokud se každý život vyjádří jediným pojmovým systémem...“ proto Elsthain požaduje „...*vykoupení všeho života*, uznání jeho hodnot a cílů, a jeho význam pro utváření lidského.“ (Elsthainová 1999: 317)

Elsthain je tedy zastánkyní mateřství z tradičního úhlu pohledu, protože život ženy je tak komplexnější a proto jsou ženy schopnější vyrovnat se s různými vztahy, jsou schopny ochranného a pečovatelského citu a je nutné chránit tyto hodnoty před ničením veřejným světem. Odsuzuje feministkami označované ženy – matky jako ty druhé, toho je nutno se vyvarovat. Je nutné nahlížet na ženy matky jako na hodnotné bytosti, zamezit tomu, aby společenské konflikty omezovaly hodnotu rodiny a vztahy v rodině, tedy celkově rekonstruovat veřejný svět. „Aktivace ženské participační schopnosti musí začít u bezprostředních zájmů ženy, pokračovat jejich robustní artikulací a nakonec převedením těchto zájmů do transformované vize politické komunity ...inkluzivní.“ (Elsthainová 1999: 328)

Oba názory Chodorow i Elsthain je dle mého názoru vhodné zkombinovat, nelze univerzálně vyzdvihovat funkci kolektivního zařízení a či naopak pouze výchovu rodině. Existují případy, kdy je rodina nefunkční a kolektivní zařízení je jediným vychovatelem dítěte. V naprosté většině případů je výchova v rodině doplněna výchovou v kolektivních zařízeních, která jsou pod státním dohledem. Základem by měla být výchova rodinná, která by měla být vhodně propojena s výchovou v kolektivních zařízeních a následnou edukací. „Podle výzkumů ve 12 zemích OECD vyplynulo, že ve většině těchto zemí panuje silné přesvědčení o nutnosti společné zodpovědnosti jak rodiny, tak školy.“ (Průcha 2002: 414)

2. 1. 4. Diskurz otcovství

Jak jsem již uvedla, v této kapitole nastíním problematiku diskurzu otcovství z důvodu převládajícího tématu rodiny a rodinného života v analyzovaných učebnicích.

Luppton a Barclay ve svém článku zkoumají dominantní disciplíny, které se zabývají otci a otcovstvím, a jakým způsobem je dále reprezentují. Při analýze center vzniku diskurzů je zapotřebí sledovat společensko kulturní kontext, ve kterém operují a konstruují vědění. Nehledají podstatu otcovství, ale snaží se o identifikaci dominantních diskurzů, které se v analyzované literatuře zjevují, a jakým způsobem konstruují fenomén otcovství.

V 17. a 18. století došlo k explozi společensko vědních oborů, medicína, zdravotnictví a psychiatrie začaly vzkvétat jako vědy, které mohou zhodnotit příslušné skupiny populace. V této době také docházelo k monitorování a regulaci populace za účelem zajištění pořádku a prosperity, které sebou přineslo strategii normalizace, jejímž ústředním bodem se stalo dítě. Z toho vyplývá zvýšený zájem o správnou výchovu a péči o děti, který zapříčinil transformaci rodinného upořádání, což znamenalo větší zapojení matek. Postupně mizely tendence z preindustriální doby, kdy byl důraz na otcovskou roli podepřen představou, že muži reprezentují rozum a s ním i kulturu a proto jsou schopni zajistit řád v rodině. Spolu s industrializací a urbanizací počátkem 18. století dochází k zásadním změnám v rodinném uspořádání ve středních a vyšších třídách. Rodičovství se postupně stalo doménou ženy, matky a mateřství se začalo chápat jako podstata ženského bytí a muži jako otcové začali být marginalizováni. Z toho vyplývá, že ženy se staly primárně zodpovědnými za normou stanovený vývoj dítěte, role matky byla definovaná a určovaná.

Na počátku dvacátého století propukl ve společnosti silný zájem o zdravotní stav populace, tedy i dětí. Norma na výchovu dětí se rozšířila i na zdraví, matky začaly být pod dohledem odborníků. Vědní obory týkající se dítěte se rozšiřovaly a staly se součástí veřejných debat a medicína a psychologie se staly hlavními autoritami v oblasti péče o dítě. Ale dle Luptona a Barclay se již koncem 19. století objevují hlasy volající po nové maskulinitě a větším zapojení otců do výchovy. Tato skutečnost souvisela s přeměnou manželství, které mělo naplňovat i emocionální roli a také s obavami o přílišnou

feminizaci dětí, zvláště chlapců. Tím dochází k postupnému tematizování otcovství, které mělo být zdrojem sebenaplnění a sebevyjádření, komplementem k mateřství, ale stejně jako mateřství i otcovství bylo pod dohledem odborných diskurzů.

Jak uvádí Lupton a Barclay nejvíce výzkumů ohledně otcovství bylo v psychologii. Skrze výsledky těchto výzkumů byl postupně vytvořen ideální typ otce. Mateřství bylo chápáno jako něco přirozeného a instinktivního. I přestože probíhalo mnoho výzkumů, na vztah rodiče a dítěte se jich zaměřoval velmi málo. K nárůstu výzkumů, které by tematizovaly vztah otce k dítěti, došlo až v 70. letech minulého století. V této době došlo k znovuobjevení modelu otcovství, otcové jsou schopni účastnit se výchovy dítěte. Do konce devadesátých let byl kladen důraz na participativní otcovství, někteří psychologové dokonce vyzývali muže, aby v sobě rozvíjeli ženské kvality a potlačovali agresivitu a dominanci. Roli otce jako pečovatele nebylo však jednoduché prosadit, mnoho autorů neprosazovalo názor, že by otcové a matky měli mít stejnou úlohu v péči o dítě. Většina výzkumů se nezabývala otcovstvím kvůli otcům, ale kvůli formování dětské osobnosti. Lupton a Barclay ve svém článku uvádí obecný závěr vývojové psychologie, který označuje kvalitu raných interakcí mezi otcem a dítětem jako ovlivňující pozdější vztah, matka a otec jsou tedy v zásadě pro dítě stejně důležití. Ale chování otců označují psychologové jako za nepředvídatelné, arytmičné a fyzicky stimulující, zatímco matčino jako rytmické a zahrnující. Interakce otce s dítětem označují jako hravé a divoké, kdežto interakce matky s dítětem jako pečující a kontrolující. Matka je označována jako chránící element a otec má učit děti sebekontroly a vyrovnávat se se svým okolím. Psychologické výzkumy tedy jen nadále utvrzují společnost v tradičních genderových rolích. Hlavní zájem se nadále soustředí na genderové rozdíly v rodičovství, ostatní související faktory jako věk, třída, etnicita apod. jsou přehlíženy.

Lupton a Barclay uvádí, že v sociální psychologii je možné vidět větší důraz na otce samotné, ale spíše z extrémně individualistické perspektivy. Výzkumy se spíše zaměřují na osobnostní rozdíly otců a na jejich vztahy s ostatními členy rodiny. Výsledky těchto výzkumů často sklouzávají k banálním závěrům, jako maskulinní muži mají menší zájem o interakci se svými dětmi, protože jsou maskulinní apod.

Zásadním problémem tedy je, že otcovství je chápáno jako jednodušší verze mateřství nebo jako doplněk mateřství. Chybí zde snaha vytvořit nové teoretické a metodologické paradigma, které by zkoumalo ontologii mužské zkušenosti s otcovstvím. Otcovství je zkoumáno jako individualizovaná zkušenost vytržená z kontextu. Existuje obecný předpoklad, že rodina je nukleárního typu, otec zabezpečuje rodinu po ekonomické stránce a matka poskytuje péči dětem. Na otce je nahlíženo jako na univerzální kategorii, neřeší se otázky moci a vědění. Otec je nahlížen z hlediska svého vlivu na děti a ne jako osoba sama o sobě. Ve společnosti existuje diskurz potřeby otce, který je reprodukován bez zkoumání politických či morálních předpokladů, které jsou základem tohoto diskurzu.

Lupton a Barclay kritizují nedostatek odborné literatury zabývající se maskulinitou, která by se soustředila na problematiku otcovství. Spíše tato literatura využívá feministických teorií, které vyžadují rovnocenné zapojení obou partnerů, protože to vede k rovnosti pohlaví. Někteří autoři tematizují svou zkušenost se svými otci a zkušenost svou vlastní. Lupton a Barclay volají po nutnosti osobní a politické změny. Muži by měli změnit svoje zapojení v práci a ženy by měly brát muže jako rovnocenné partnery. Ve společenské rovině by mělo dojít ke zlepšení pracovních podmínek pro ženy, ale také pro muže, aby byli flexibilnější a měli možnost se rodině více věnovat. Otcovství je podobně jako v různých oblastech konstruováno různě v závislosti na účelu výzkumu a publiku. V expertním diskurzu je patrná snaha o zobrazování negativních rysů týkající se otcovství, otcové jsou pojímáni ve vztahu k dětem a vlivu na ně, příjemné dimenze otcovství jsou většinou opomíjeny, chybí důraz na citovou stránku otcovství. (Lupton, Barclay: 1997)

Z výše uvedeného vyplývá, že ve společenském diskurzu přetrvává model nukleární rodiny, kde otec je hlavním živitelem rodiny a matka ochránkyní rodinného krbu s převažujícími zájmy týkajícími se rodiny, péče o děti a domácnost. V empirické části této práce se zaměřím na to, zda se tato tvrzení objevují i v učebnicích českého jazyka pro první ročník základní školy.

2. 2. Škola jako socializační faktor

Škola patří spolu s rodinou k nejsilnějším socializačním faktorům. Začlenění dítěte do společnosti ovlivňuje v mnoha případech více než rodina. Škola vystupuje v pozici mocnějšího v procesu učení, rozhoduje o tom, co se daná kategorie bude učit a co ne. Škola vytváří pedagogický diskurz, který je zrcadlem diskurzu společenského. V této části se pokusím popsat vztah školy a společnosti z hlediska sociologie a několik vlivných teorií, které by tuto problematiku měly přiblížit.

Jedním z prvních sociologů zabývajících se školou a vzděláváním byl Emile Durkheim. Durkheim je sociologem, který ve svých teoriích jedince podřizuje chodu společnosti. Společnost je určujícím faktorem života jednotlivce, z tohoto vyplývá i hierarchický vztah vyučujícího a žáka či žákyň. Dle Durkheima má škola předat společenské hodnoty a vzorce chování nové generaci, čímž dochází k jakési rekonstrukci a reprodukci společnosti. Durkheim zdůrazňuje celistvost jako nutnou vlastnost k přežití společnosti a vzdělávání má tuto celistvost podporovat. Edukace je podle Durkheima cílenou socializací, kterou společnost potřebuje ke své existenci a stabilitě. Škola je místem, která tuto stabilitu zajišťuje. (Prokop, 2005). Ve škole by tedy mělo dojít dle Durkheima ke změně individua ve společenskou osobu, to znamená přijmout co nejvíce společenských stereotypů a bez komplikací sobě samé/samému či okolí se začlenit do většinové společnosti?

Dalším významným sociologem, kterého bych zde chtěla zmínit, je Marx. Marx patří k příznivcům teorie konfliktu a vidí školu jako podřízenou privilegované třídě. To znamená, že ve škole dochází k utvrzování a reprodukci společenských názorů s vytvářením pocitu objektivnosti, rovnosti případně neutrality. Marx tvrdí, že škola naopak pomáhá rozšiřovat názory privilegované třídy a tím potvrzovat její moc. Podle zastánců této teorie má škola selektivní funkci a děti připravuje na dané profese za kopírování výrobních vztahů ve společnosti. Škola nepřipravuje žáky a žákyně na začlenění do společnosti, ale je článkem propojeným s mocí, distribucí a rozdělením zdrojů ve společnosti. Význam tohoto článku pro privilegovanou třídu a stát je možné si

uvědomit při zkoumání role a vlivu této třídy a státu na vzdělávací systém. (Prokop, 2005)

Na rozdíl od zastánců teorie konfliktu je pro dalšího významného sociologa, jehož přístup zde chci v krátkosti uvést, Talcotta Parsonse důležitým prvkem existence společnosti konsensus. K zachování společnosti je nutná výchova, předávání hodnotového a normového systému mladé generaci skrze socializaci. Dle Parsonse není škola jen institucí předávající hodnoty, ale je propojena s ekonomikou a tím je i součástí společenské struktury, plní funkci socializační a také selektivní. Dítě je sice socializováno, připraveno na život ve společnosti, ale zároveň jsou mu pro další život určeny role, které nejsou rovnocenné. (Prokop, 2005)

Další sociolog, jehož teorii zde nastíním je Pierre Bourdieu, který spatřuje základní roli vzdělávacích institucí v celkové reprodukci stávajícího sociálního řádu. Nejen tedy v reprodukci struktur ekonomických, jak uvádí Marx, ale i sociálních a kulturních. Dle Bourdieuho škola reprodukuje žákům a žákyním diskurzy obsažené ve společnosti, to znamená, reprodukuje hodnoty a normy nadřazené vrstvy společnosti. Žáci a žákyně z této vrstvy si v tomto procesu upevňují hodnoty a vzorce chování, které mají již v sobě zakotvené, ale žákům a žákyním z nižší vrstvy se dostává vzorců jim neznámých. I přesto, že se vzdělávací instituce prezentuje jako neutrální, dochází zde k diskriminaci žáků a žákyň z nižší vrstvy. Dle Bourdieuho tak dochází k symbolickému násilí, které je zapříčiněno nikoliv ekonomickou či politickou dominancí, ale dominancí kulturní. Škola se reprodukuje a posiluje tuto kulturní dominanci skrze autoritu učitelů a učitelek. Obsah edukačního procesu je označován jako vyhovující a legální a tím dochází i k vytváření legální kultury. (Prokop 2005)

Škola je významnou a dalo by se říci podstatnou institucí formující postoje a hodnoty jednotlivce. Škola přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.

Škola je ochranné zařízení, protože vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých. Škola tak vlastně garantuje mladým lidem příznivé prostředí do doby, než jsou schopni se postarat sami o sebe.

Škola je formovatel lidských bytostí. V každé zemi jak v současném období, tak v budoucím „evropeizovaném“ či „internacionalizovaném“ vzdělávacím systému se škola nemůže zříkat svého úkolu formovat mladou generaci podle určitých norem a hodnot. Škola je nástroj sociální politiky. Společnost požaduje na škole, aby připravila mladé lidi na jejich fungování na trhu práce a také pro další vzdělávání nutné k výkonu profesí. Na druhé straně škola má za úkol potlačovat určité návyky, které jsou ve společnosti přítomny, ale z hlediska sociální politiky jsou nepřijatelné (např. drogy, kouření). Škola je instituce, která je zároveň součástí životního prostředí dětí. Protože děti tráví ve škole značnou část svého každodenního času, a to po dobu (ve většině zemí) 10 – 12 a více let, je škola místem, kde děti vyrůstají a vyvíjejí se. Z toho vyplývá její úkol být nejen profesionálně dokonalým zařízením pro edukaci, ale také místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu. (Průcha 2002: 390)

Jedinec si tedy ve škole utváří určité způsoby chování, formuje své já, vytváří si hodnoty, obrazy sebe a ostatních, učí se zastávat určité role. Pokud je škola silně heteronormativní, nerespektující potřeby menšin, vyzdvihující společenské stereotypy považující je za ideální, má jedinec moc se vytvářet nebo je pouze utvářen? Na tuto otázku se pokusím odpovědět v dalších částech práce.

2. 2. 1. Socializace

Během socializace dochází k utváření identity jedince, tedy i maskulinity a femininity. „Socializace zahrnuje osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury. V socializaci se formují poznávací procesy i emoce, celá osobnost. To vše probíhá od raného dětství v rodině, ve škole i dále v různých společenských skupinách a institucích po celý život.“ (Čáp, Mareš 2001: 55). V případě, že jedinec je již od raného dětství formován patriarchální společností promaskulinně zaměřenými strukturami je velice složité zajistit všestranný a rovnoměrný rozvoj osobnosti.

Jako příklad stereotypních názorů uvedených v pedagogických vědeckých publikacích předkládám dva názory z publikací Matějčka, Havlíka a Koti.

„Kolem osmi až devíti let dochází v psychice dítěte k velké diferenciaci vlastního „já“, tj. identity, podle pohlavní příslušnosti, takže z chlapců se stávají mladí muži a z dívek mladé ženy. To je také období, kdy je nejvýš žádoucí, aby měli ve své blízkosti dobré vzory či modely ženského a mateřského chování, jakož i chování mužského a otcovského.“ (Matějček, 2000: 266).

„Socializace dle Meada má tři vrstvy - přizpůsobování se požadavkům významných druhých; interiorizace norem a hodnot druhých; relativně svébytná konstrukce jednání jako odpověď na sociální situace... Člověk celoživotně 'zraje'... Sociálním zráním rozumíme přebírání rolí (a s nimi spjatých norem a hodnot) odpovídajících věku a pohlaví ... Všechny role, které jedinec v životě zastává, přinášejí určité nároky, fyzickou a psychickou zátěž. Jestliže muži jsou více v životě orientováni na věcné vztahy, pak ženy jsou emocionálnější a více angažované v osobních vztazích. Z toho se odvíjí i to, že ženy bývají více spokojené v práci s dětmi a mládeží, neboť tato práce koresponduje s jejich mateřským posláním, a je pravděpodobné, že ženy v učitelské profesi dosáhnou většího emocionálního uspokojení (satisfakce) než muži. Ale právě tato vyšší emoční zainteresovanost může vést k tomu, že se budou méně emočně projevat v rodině.“ (Havlík, Kořa 2002: 47, 162) Zde vidím určitý paradox – podpora mateřství a zároveň popření citové angažovanosti učitelky – matky.

Výše uvedené definice socializace jsou z pedagogické literatury povinné pro studenty pedagogických fakult. Uvádím je zde se záměrem podpořit názor na nutnost zavedení problematiky genderu jako povinného předmětu pro studenty pedagogických fakult a tím postupně zavádět genderově citlivou výchovu do vzdělávacích institucí.

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

Matka je stereotypně považována za pečující, otec za autoritu a zároveň kamaráda. „Specificky mužskými vlastnostmi, které zvláště ve vztahu k dětem mají vleklou hodnotu, jsou: smysl pro humor a legraci, odlehčený pohled na věci, mužská hravost a vynalézavost, vtip, schopnost zábavu produkovat a nejen konzumovat, jak tomu naopak bývá u žen“. (Matějček, 2000: 274) Toto jsou slova předního, dovoluji si říci jednoho z nejcitovanějších vědců současné české pedagogické obce, která opět potvrzuje nutnost změny celého přístupu ke vzdělávání v našem státě, včetně přípravy pedagogických pracovníků a pracovníků.

Většina výše uvedených definic používaných v pedagogické praxi je projevem biologického determinismu, dle kterého jsou veškeré rozdíly mezi pohlavími, tedy i kulturní a společenské, biologicky dané. Nejvíce proklamovaným stereotypem a fungujícím jako příklad biologické podmíněnosti je mateřství. „Role matky nejvíce ze všech genderových rolí vychází z biologického předpokladu, a tak je v důsledku toho také nejsilněji zatížena stereotypy. Biologickou matkou může být pouze žena a je také žádoucí, aby své dítě kojila ještě nějaký čas po narození. Z tohoto těžko popíratelného

faktu se pak rodí stereotypy o tom, že je pouze a jenom žena, kdo dokáže dát dítěti dostatek lásky, něhy starostlivosti, neboť předurčenost k této roli je jí vrozená a kdyby se jí náhodou zdálo, že nic takového necítí, určitě se mateřský pud objeví po narození dítěte.“ (Křížková, 1999: 26) Více se problematice diskurzu mateřství věnuji v kapitole 2. 1. 3. této práce.

Škola by tedy měla prosazovat rovnost ve vzdělávání ve všech sférách, ale zároveň má plnit funkce, o kterých píše v úvodní kapitole této části, vedle funkce výchovné a vzdělávací jsou to například funkce ochranná a socializační. Socializační funkce má, ale dvojitý charakter. Za prvé má připravit člověka na život ve společnosti a za druhé má formovat hodnoty a postoje jednotlivce. Jak tedy vštěpovat mladé generaci genderovou rovnost uprostřed genderově nekorektní společnosti, pokud se o to budeme snažit, nelze naplnit funkci socializační jako celek v obou směrech. Tím se nesnažím říci, že by se neměla genderově citlivá výchova zavádět, ale spíše bych chtěla zdůraznit složitost zavádění teorie rovnosti do praxe a šíři tohoto problému. Řešením tedy není především zavádění rovných příležitostí do škol, jak jsem se zpočátku domnívala, ale plošné prosazování genderové korektnosti napříč celou společností.

2. 2. 2. Utváření genderové identity v procesu socializace

Pro nastínění problematiky konstrukce genderové identity v procesu socializace jsem si vybrala teze Curran a Renzetti, kteří vysvětlují teorie utváření genderu v procesu socializace a v souvislosti s tím zmiňují teorie, kterými vysvětlují způsob získávání genderové identity – psychoanalytické teorie, kognitivně vývojové teorie a teorie sociálního učení.

Psychoanalytické teorie vychází z Freudovy teorie identifikace, která je vysvětlována na základě kastrální úzkosti a závislosti penisu. Freud zde jednoznačně specifikuje ženy jako méněcenné, závislé na mužích a neschopné tyto vlastnosti překonat z důvodu neměnnosti, takto vytvořených vzorců chování v dětství. Psychoanalytického přístupu využívá i teoretička feminismu Nancy Chodorow, která se jej pokusila zasadit do společenského kontextu. Souhrnně lze všem teoriím genderové socializace založených na psychoanalýze vytknout jejich empirickou neověřitelnost - utváření genderu probíhá podvědomě.

Teorie sociálního učení jsou založeny na behaviorismu a jeho učení nápodobou a modelováním, při kterých hraje hlavní roli odměna a trest. Při utváření genderové identity dochází k odměňování za chování odpovídající genderu a trestání za chování, které je v rozporu s genderovým stereotypem. Teoriím modelování a napodobování lze při použití k vysvětlení osvojování genderu opět vytknout nepodloženost, nelze dokázat, že by jedinec napodoboval vždy jedince stejného pohlaví, spíše napodobuje vzor, který má větší moc a vliv. V naší maskulinní společnosti je to častěji muž. Navíc teorie sociálního učení popisuje děti pouze jako pasivní příjemce socializačních signálů, tedy chápe socializaci jako jednosměrný proces, v němž jsou děti utvářeny a přetvářeny dospělými.

Jednotlivým principem kognitivně vývojových teorií je učení dětí genderu a genderovým stereotypům v rámci svých rozumových snah nalézt řád v sociálním světě; tzn. vytváří si vzorce, kterým rozumí. Za nejlépe rozpoznatelný vzorec považují tvůrci této teorie pohlaví, proto si ho prý děti zhruba ve 3-5 letech vybírají jako první vzorec. Ovšem podle výzkumů probíhá utváření genderu mnohem dříve než tvrdí kognitivně vývojová teorie,

dále z výzkumů vyplývá, že pohlaví a gender nejsou základními pořadajícími kategoriemi pro celou populaci bez rozdílu. Dalším negativním jevem této teorie, je bagatelizování vlivu kultury. Dle mého názoru si děti utváří genderovou identitu tak brzy, protože je na ni ve společnosti kladen silný důraz.

Sandra Bem vysvětluje svou kognitivně vývojovou teorii na základě předpokladů, vzorců myšlení a chování, které si každá společnost vytváří a v průběhu socializace je jedinec svým okolím „donucen“ se těmto vzorcům přizpůsobovat. Což v naší genderově polarizované a androcentrické společnosti znamená posilování již zaběhnutých genderových stereotypů a jedinou možností tyto stereotypy odstranit je pokusit se výše uvedené jevy vymýtit. (Renzetti, Curran 2003: 103-106)

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

Dle Renzetti a Currana (2003) ze sledování rodičů, kteří se snaží chovat ke svým dětem genderově neutrálně, vyplynulo, že i přes velkou snahu zde byla patrná genderová nekorektnost, z čehož lze odvodit hloubku zakořenění genderových stereotypů v naší kultuře.

„Pohlavně-genderové systémy se liší napříč kulturami i historickými obdobími. Každý systém však zahrnuje přinejmenším tyto tři vzájemně provázané prvky:

1. sociální konstrukci genderových kategorií na základě biologického pohlaví,
2. dělbu práce na základě pohlaví, tedy skutečnost, že jednotlivcům jsou svěřovány určité úkoly v závislosti na jejich pohlaví,
3. společenskou regulaci sexuality, v jejímž rámci jsou některé formy vyjadřování sexuality odměňovány a jiné trestány (Rubin, 1975; Thorne, 1982 citované v Renzetti, Curran 2003: 21)

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

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

Tato očekávání a předsudky označuje feministická literatura za stereotypy, které se vyznačují kategorizací, hodnotícím prvkem a lze je označit za jednoduše zapamatovatelné a zevšeobecňující vlastnosti skupin, které jsou jimi označovány. „Genderové stereotypy jsou tedy zjednodušující popisy toho, jak má vypadat 'maskulinní muž' či 'femininní žena'... jsou univerzálně platné, neboť se předpokládá, že charakteristiky tvořící genderový stereotyp sdílejí všichni příslušníci daného pohlaví...mnozí lidé mužského i ženského pohlaví se ve skutečnosti oněm stereotypním obrazům vymykají.“ (Renzetti, Curran, 2003: 20-21)

Vlivu socializace a sociálního konstruktivismu na dichotomii muž a žena či maskulinity a feminity a stereotypizaci rozdílnosti pohlaví a genderu se věnuje i následující citace. „Poměrně malý rozsah rozdílů v biologii samic a samců, je u člověka zvětšený a zesílený kulturou, normami, zvyky, společenským tlakem a výchovou – tj. socializací. Ta vymezuje, co je pro obě pohlaví nutné a vhodné, aby se stali samci muži a samice ženami.“ (Čermáková, 1999: 51) Již od narození je jedinec vystavován neustálému tlaku a směřován k chování se podle role, kterou mu společnost přisoudila na základě biologického pohlaví. „Genderová identita (cítit se jako muž, nebo jako žena) je základní dominantou genderové role (žít jako muž, žít jako žena).“ (Oakleyová, 2000: 126)

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

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

Výše uvedené charakteristiky jsou dětem vpisovány již od narození prostřednictvím působení jejich okolí. Tradiční vzory chování, činností „vhodných“ pro muže či ženy jsou dětem předkládány ve všech sférách jejich života, tedy i v edukačním prostředí. Nejen skrze „živé“ aktéry ovlivňující socializaci, ale i skrze veškeré předměty, které jsou genderově zatížené, učebnice, knihy, ilustrace, hračky nevyjímaje.

Gender je v organizacích obecně, tedy i ve školách přítomen minimálně v pěti rovinách:

- praktické oddělení úkolů a fyzického prostoru určeného mužům a ženám, nejedná se pouze o oddělené prostory a úkoly, ale v prostředí školy ještě navíc hierarchizované
- konstrukce symbolů a představ, které podporují či vysvětlují praktické genderové oddělení činností a oblastí (organizování besídek ženami, starost a nástěnky z důvodu větší estetické orientovanosti)
- formální i neformální pravidla komunikaci, př. očekávání gentlemanského chování
- osobní identity členů/nek organizace, která zahrnuje jak jejich genderovou příslušnost, tak i příslušnost k určitému povolání a organizaci. Tyto oblasti musí být vůči sobě vymezeny a vzájemně sladěny.
- obecná logika a principy života v organizaci (Jarkovská, Smetáčková in Smetáčková 2006)

Škola je samozřejmě taková, jaká je společnost, pokud je tedy společnost silně maskulinně zaměřená, odpovídá tomuto modelu i škola. Což vyplývá především ze socializační funkce školy a vůbec z jejího celkového pojetí instituce připravující jedince na život ve společnosti.

2. 2. 3. Rovnost ve vzdělávání

S utvářením genderové identity v socializačním procesu souvisí přístup školy, vlivného faktoru na socializaci, jako instituce k rovnosti ve vzdělávacím procesu.

Podle Pedagogického slovníku je *rovnost vzdělávacích příležitostí* „... Princip přiznávající každému člověku právo na vzdělání bez ohledu na pohlaví, sociální původ aj. Rovnost vzdělávacích příležitostí je zakotvena v Listině základních práv a svobod, jež je součástí Ústavy ČR a proklamována v mnoha (českých a mezinárodních) dokumentech vzdělávací politiky. V praxi je porušována politickými, ekonomickými aj. omezeními, ale hlavně přetrvávajícím vlivem rozdílného sociokulturního prostředí rodin na volbu vzdělávací dráhy jednotlivců. Z tohoto důvodu je absolutní rovnost lidí ve vzdělávacích příležitostech nedosažitelná.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 203). Text, který sestavili přední pedagogové a pedagožky, odmítá zodpovědnost vzdělávacího systému za udržování genderových stereotypů a přesouvá ji na rodinu.

S výše uvedeným odkazem souvisí pojem „*sexová diference ve vzdělávání*“, tento výraz není používán v genderové terminologii, ale Pedagogický slovník jej definuje takto: „.....termín vyjadřuje to, co je v české pedagogické terminologii vystihováno výrazy, rozdíly mezi chlapci a děvčaty‘ či mezipohlavní rozdíly‘. Výzkumy prokazují, že sexové diference jsou významnou determinantou edukačních procesů. Vztahují se k tomu, jaké předpoklady mají jednak dívky, jednak chlapci k učení ve škole. Prostředí, jakých vzdělávacích výsledků dosahují, jaké postoje zaujímají k učitelům, ke škole, svému vlastnímu vzdělávání a úspěšnosti v něm aj. Velmi výrazně se sexové diference vyjevují také v odlišných preferencích dívek a chlapců při volbě vzdělávací a profesní dráhy, při výběru konkrétního druhu střední a vysoké školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 211).

Slovník nepopisuje vliv edukační reality na „tvorbu“ těchto předpokladů, považuje je snad za dědičné? Pravděpodobně ano, kde se ztrácí definice „*socializace*“ „...Žáci se musí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, naplánovanému kurikulu i požadavkům učitelů, což některým žákům přináší problémy ...“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 216)

Pokud analyzujeme definice Pedagogického slovníku z genderové perspektivy, lze konstatovat, že přizpůsobování se podmínkám ve škole vede výrazným způsobem k utvrzování genderového řádu a genderových stereotypů.

Toto své tvrzení bych ráda doložila citací z knihy Pierra Bourdieauho *Nadvláda mužů*: „...co se v dějinách jeví jako věčné, je pouze výplod (navzájem propojených) institucí, které to zvěčnily...“ (Bourdieu 1998, 8). Dle Bourdieu je pojetí mužského jako dominantního pohlaví vepsáno do samých základů společnosti a kultury, do myslí nás všech – bez ohledu na pohlaví. Bourdieu se v díle *Nadvláda mužů* pokouší ukázat, že dnešní pojetí ideální maskulinity a femininity je historicko-společenskou konstrukcí.

Dle Bourdieuho je gender analytickou kategorií, nevidí genderovou polarizaci „zakódovanou“ pouze v lidech, ale ve všem co nás obklopuje /kosmologie/ – gender je prvek, který nám uspořádává svět jako celek. Genderové vztahy jsou umělé a zároveň vše pracuje na tom, aby byly trvalé, jsou relativně věčné – dochází k jejich neustálému stvrzování a prohlubování, jsou utvářeny procesem naturalizace a somatizace.

Naturalizací rozumí Bourdieu proces, ve kterém jsou kulturní věci brány jako přirozené, dané. „Na základě těchto všeobecně užívaných myšlenkových schémat se určité odchylky a distinktivní rysy (zvláště tělesné) jeví jako objektivně existující, přirozené diference, zatímco skutečnost je taková, že právě ona schémata – tím, že tyto diference „naturalizují“, tj. zapojují do systému diferencí stejně zdánlivě přirozených, udržují je při životě; předsudky, jež se z nich rodí, jsou tak chodem světa, a hlavně všemi biologickými a kosmickými cykly, neustále potvrzovány. (Bourdieu, 1998: 11). Somatizací Bourdieu rozumí způsob, jakým se genderový řád vkládá do těl; ideové, symbolické se přenesou do těl, a následně z těl vychází, tedy to co bylo do těl dáno, se jeví jako přirozené. Proces naturalizace navazuje na somatizaci, ze které opět vyplývá naturalizace, tyto procesy na sebe neustále navazují.

Pokud je tedy genderový řád součástí všeho a všech je nutně součástí i školy. Většina populace se domnívá, že v České republice existuje rovnost ve vzdělávání, ale jak jsem uvedla v předchozí kapitole, genderové rozdíly jsou ve škole velmi patrné. I přesto, že

neexistuje nařízení, co by měli dívky či chlapci dělat, co studovat, jaké koníčky si vybírat je v praxi zřejmé, že se obory a činnosti dělí na základě pohlaví.

V letech 2005–2006 realizoval Sociologický ústav AV ČR výzkum Genderové aspekty přechodu žáků/yně mezi vzdělávacími stupni, jehož součástí bylo dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 1423 žáků a žákyň z 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, a dále 1 225 žáků a žákyň posledních ročníků středních škol.

Dotazník se mimo jiné zaměřoval na plány do budoucna a porovnával, jak se liší plány dívek a chlapců, a dále jak se liší plány žáků a žákyň na základních a na středních školách. Nejobvyklejším přáním bylo vydělávat hodně peněz (85% na ZŠ a 80% na SŠ), mít čas na své koníčky, kamarády a kamarádky (86% na ZŠ a 83% na SŠ) a mít zajímavé zaměstnání (81% na ZŠ). Tyto plány byly nejčastěji voleny jak chlapci, tak dívkami, nicméně přesto existoval rozdíl v konkrétním podílu dívek a chlapců hlásících se k jednotlivým odpovědím. Například chlapci na ZŠ i na SŠ preferovali častěji než dívky lukrativnost zaměstnání, zřejmě pod vlivem představy, že muž má být živitel rodiny. Rozdíl mezi dívkami a chlapci se týkal i některých dalších položek.

Na základních školách chlapci rychleji než dívky směřují do zaměstnání, zatímco dívky naopak chtějí déle studovat a odjet na delší dobu do zahraničí. Zdá se, že plány 14letých a 15letých dívek jsou častěji spojeny se vzděláváním, zatímco chlapci už by rádi stáli na svých nohou a pracovali. Navzdory tomu ovšem platí, že většina dívek i chlapců chce pokračovat ve studiu a jejich vzdělanostní aspirace jsou poměrně vysoké – téměř 2/3 studujících by rády získaly vysokoškolské vzdělání. Dívky však mají mírně vyšší plány, což vyplývá zvláště z většího zájmu dívek o vyšší odborné školy a bakalářské studium (nikoliv o magisterské či doktorské studium, kde jsou poměry dívek a chlapců vyrovnané či naopak ve prospěch chlapců).

Vyšší ambice u dívek jsou také patrné na učilištích, kde chlapci uvádějí tento stupeň vzdělání jako konečný, zatímco dívky míří výš. Vzdělávací ambice mohou být motivovány nejen zájmem o zvýšení kvalifikace, ale také odsunem dospělého života, který dívky mohou vzhledem k očekávání okolí vnímat jako tíživější. Vyšší aspirace dívek narážejí na řadu vnitřních i vnějších překážek, a výhodu, která z nich plyne,

dívky ztrácí. (Smetáčková, Helšusová in Smetáčková 2007, Příručka pro genderově citlivé vedení škol)

Další projektem zabývajícím se rovnými příležitostmi ve školství je například Pracovní program Vzdělávání v rámci projektu PROLOMIT VLNY. Projekt Prolomit vlny se zaměřuje na nerovné zacházení s ženami a muži na pracovním trhu. Jeho cílem je vyvinout systémová opatření, která odbourají či utlumí genderové stereotypy a odstraní stávající nerovnosti na trhu práce. Cílovou skupinou projektu jsou ženy a muži ve všech fázích účasti na pracovním trhu – počínaje rozhodováním o volbě budoucí kariéry na základní nebo střední škole až po útlum aktivního profesního života.

Projekt Prolomit Vlny je rozdělen do šesti pracovních programů, které tematicky pokrývají fáze účasti na pracovním trhu a problémy, kterým ženy a muži mohou v průběhu pracovní dráhy čelit - od rozhodování o budoucí profesi na základní či střední škole až po možnou diskriminaci spojenou s odměňováním či kariérovým postupem. Programy se rovněž zabývají prací se zaměstnavatelskými subjekty, personalisty, odbory, zaměstnavatelskými svazy či médii. Jednotlivé pracovní programy jsou realizovány partnerskými organizacemi, sdruženými v koalici proEquality. Jednotlivé organizace – pracovní programy, jsou úzce propojeny a spolupracují spolu na realizaci projektu. Navzájem si poskytují zpětnou vazbu a připomínkují jednotlivé projektové výstupy. Spojovací platformou všech pracovních programů je think-thank proEquality – myšlenkové centrum, které slouží jako vnitřní evaluační mechanismus projektu a zároveň má za cíl stát se platformou jak pro další organizace a expertky a experty v oblasti rovných příležitostí na trhu práce, tak pro relevantní aktéry na poli zaměstnanosti (vláda, ministerstva, odbory apod.)

Program vztahujícím se k tématu mé práce je program Vzdělávání, jehož cílem je narušit genderové stereotypy zasahující do volby povolání; poskytnout nový pohled na český školský systém, který nebude podléhat stereotypním představám o ženách a mužích. Každému dítěti, dívce i chlapci, musí být po celou dobu vzdělávání otevřeny všechny příležitosti. Škola má dítě podporovat v rozvoji veškerých jeho dispozic, schopností a zájmů bez ohledu na to, zda jsou obvykle spojovány se ženami či muži.

Školy často nevědomky přistupují k žákyním a žákům či studentům a studentkám rozdílně. Na základě převažujících společenských představ (tzv. genderových stereotypů) o tom, jaké by dívky a chlapci měli být, v jakých předmětech vynikají a

jakým oborům by se měli více věnovat, také studující směřují k následnému výběru studijního oboru nebo povolání. Z dívek se tak stávají zdravotní sestřičky nebo učitelky, z chlapců chirurgové či elektrikáři. Nejen na trhu práce, ale již na středních a vysokých školách vznikají oblasti, v nichž velkou měrou převažují muži nebo ženy (tzv. horizontální genderová segregace pracovního trhu, respektive vzdělávacího systému). Existence tzv. feminizovaných a maskulinizovaných oborů následně potvrzuje a upevňuje společenské předpoklady o typicky mužských a typicky ženských vlastnostech, schopnostech a povoláních. Kluci jdou na techniku, holky na humanitní obory – a začarovaný kruh se uzavírá.

Pracovní program Vzdělávání chce zpochybnit zakořeněné představy o tom, že programátor nebo chirurg má být muž a zdravotní sestra nebo sekretářka má být žena. (www.proequality.cz)

Výstupy tohoto programu jsou například:

- Výchovné poradenství v řeči samotných poradkyň a poradců

V roce 2006 bylo provedeno dotazníkové šetření genderových aspektů výchovného poradenství. Následně bylo v roce 2007 dotazníkové šetření doplněno hloubkovými rozhovory vedenými s výchovnými poradkyněmi/poradci v pražských a mimopražských základních školách a jednom mimopražském gymnáziu. Tento text představuje shrnutí základních poznatků získaných z těchto rozhovorů a jejich porovnání s výsledky dotazníkové šetření v oblasti výchovného poradenství, provedeného v roce 2006.

- Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství

První kapitola představuje pojem gender a ukazuje, co znamená z genderové perspektivy uvažovat o ženách a mužích. Druhá kapitola je stručným přehledem oblastí školního života, v nichž se projevuje genderové uspořádání. Těm, které jsou relevantní pro výchovné poradenství, se věnují kapitola 4 (vztahy mezi žáky a žákyněmi), kapitola 5 (pedagogická komunikace se žáky a žákyněmi) a kapitola 6 (genderová diferenciacce v oblasti obsahu učiva a hodnocení žáků a žákyně). Třetí kapitola se věnuje genderovému rozměru výchovného poradenství. Kapitoly 7 a 8 ukazují, jak konkrétně vstupují genderové stereotypy do žakovského rozhodování o budoucím vzdělání a povolání.

Závěrečná kapitola 9 nabízí inspiraci, jak prohlubovat vlastní genderovou citlivost a nestereotypní výchovné poradenství.

- Příručka pro genderově citlivé vedení škol

První kapitola vymezuje pojem gender a ukazuje, co znamená z genderové perspektivy přemýšlet o ženách a mužích. Druhá kapitola je stručným přehledem oblastí školního života, v nichž se projevuje genderové uspořádání. Těm, které jsou z hlediska vedení školy nejdůležitější, se věnují kapitola 3 (učivo a učebnice), kapitola 4 (pedagogická komunikace), kapitola 5 (žakovské styly a výsledky učení, představy o budoucnosti) a kapitola 6 (učitelské sbory). Kapitola 7 vyjasňuje, co znamená princip genderové rovnosti a rovných příležitostí žen a mužů ve vzdělávání a jaké jsou znaky genderově rovných škol. Kapitola 8 se věnuje úloze výchovného poradenství v rámci snah o genderově rovnou školu. Závěrečná kapitola 9 pak nabízí inspiraci, jak mohou lidé ve vedení škol prohlubovat vlastní genderovou citlivost a která opatření mohou přijímat, aby se škola, již řídí, začala proměňovat v genderově korektní.

- Genderová analýza českého školství

Analýza jako taková představuje vymezení teoretických východisek realizovaného projektu, včetně jeho výzkumné části. Analýza obsahuje popis všech aspektů, které se týkají stavu školství z genderového hlediska. První kapitola studie je věnována vztahu školství a trhu práce. Cílem této kapitoly je ukázat, že sféra zaměstnání je silně determinována genderovými stereotypy a současně že tato sféra má úzkou vazbu na vzdělávací systém. Druhá kapitola pojednává o vlivu genderu na školský systém. Účelem textu je prezentovat všechny roviny vzdělávání, které jsou zatíženy genderovými stereotypy. Cílem popisu je vymezit školní kontext, v němž dochází ke genderovému zatížení volby další vzdělávací a pracovní dráhy. Třetí kapitola představuje popis statistických údajů týkající se žakovské a učitelské populace na jednotlivých stupních škol.

- Rozbor systému výchovného poradenství

Analýza o činnosti výchovných poradců a poradkyň vychází ze studie "Výzkumná studie o činnosti výchovných poradců a poradkyň na všech typech škol (primární a sekundární školství v ČR)" z roku 2002, kterou zpracoval IPPP Praha 9 a vydal ve svém časopisu Výchovné poradenství 36 – 37/2 v prosinci 2003. Analýza informuje o stavu služeb poskytovaných VP na školách. Studie prokázala, že reálná náplň práce VP

na různých typech škol není zas tak variabilní, jak by se dalo předpokládat, co do typu a velikosti škol. Na většině škol je definováno, co je ze strany vedení školy od práce VP požadováno, tento fakt jsme se snažili formou dotazníkového šetření ověřit.

- Vybrané oblasti výchovného poradenství z genderové perspektivy - výsledky dotazníkového šetření

V rámci pracovního programu proběhlo dotazníkové šetření výchovného poradenství na základních a středních školách. O systému výchovného poradenství (respektive pedagogicko-psychologické poradenství) nejsou, zatím, k dispozici konkrétní údaje z genderově orientované na výchovné poradenství. Dotazníkové šetření mapovalo hlavní činnosti a formy práce výchovných poradkyň a poradců a jejich přístupy a konkrétní aktivity v kariérovém poradenství. Výsledky dotazníkového šetření jsou jedním z podkladů pro tvorbu nástrojů pracovního programu Vzdělávání projektu prolomit vlny.

(www.proequality.cz)

Další společnosti realizují projekty v oblasti rovných příležitostí ve vzdělávání je Otevřená společnost. Jedná se o neziskovou organizaci, která přispívá ke konsolidaci občanské společnosti v České republice rozvojem principů a prosazováním politik založených na kultuře práva a právního státu, demokratické formy správy státu a ochrany lidských práv.

Oblast rovných příležitostí pro ženy a muže a postavení žen a mužů ve společnosti je v Otevřené společnosti zastoupena několika projekty, které se zaměřují na prosazení rovného postavení a představení tohoto principu. Prostřednictvím projektů orientovaných na změny ve vzdělávání žáků od základních po vysoké školy Otevřená společnost reaguje na potřebu věnovat se tématu genderové rovnosti u mladé generace; dalšími aktivitami pak Otevřená společnost přímo působí na představitele veřejné správy, které konfrontuje s aktuální situací v České republice a také vyvíjí nové nástroje a metody pro dosažení vyrovnání šancí žen a mužů. Podílí se také na několika mezinárodních projektech, zejména na úrovni evropského regionu a aktivně spolupracuje s partnerskými organizacemi v Čechách a v zahraničí.

V rámci projektu Gender ve škole vznikly následující publikace:

- Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele

Příručka je určena všem, kteří chtějí přemýšlet o tom, jak školní vzdělávání může být ovlivněno stereotypy týkajícími se žen a mužů – zejména tedy studentkám a studentům pedagogických fakult, ale rovněž stávajícím učitelkám a učitelům z praxe.

Příručka se zabývá genderovým zatížením procesu vyučování, a to obecně bez vazby na výuku konkrétního předmětu. Popisuje jednotlivé oblasti života ve škole a mapuje, v čem hrozí jejich ovlivnění stereotypy o ženách a mužích. Prostřednictvím příručky se tak otevírá nový úhel pohledu, jak uvažovat o instituci školy a jak zkvalitňovat své vlastní pedagogické působení.

- Publikace Gender ve škole

Příručka obsahuje tyto kapitoly: Gender a věda, Gender a osobnost člověka, Gender a společnost, Gender a trh práce, Gender a politika, Gender a právo, Gender a média, Gender a jazyk, Gender a náboženství, Gender a globální problémy, Gender a školství, Gender a volba povolání. (www.otevrenaspolecnost.cz.)

Výše uvedené výzkumy a publikace jsou nástrojem šíření genderové korektnosti do školního prostředí. Účastníci a účastnice edukačního systému se skrze ně seznamují se základy genderové problematiky. Jejich základním cílem je genderově citlivá výchova.

2. 2. 4. Genderově citlivá výchova

Pomineme-li rodinnou výchovu, o které moje práce nepojednává a zaměříme-li se na výchovu a edukaci v institucích, je nutné zmínit cíle základního vzdělávání obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vydaném Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze jako vymežující závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy Národního programu vzdělávání. Zabývám se učebnicemi pro první ročník základní školy, proto zde uvádím cíle pro základní vzdělávání.

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (VÚP 2005)

Používání generického maskulina v celém RVP je ospravedlněno poznámkou na začátku publikace: Pokud jsou v dokumentu používány pojmy žák, učitel aj., rozumí se tím pedagogická kategorie nebo označení profesní skupiny, tj. žák i žákyně, učitel i učitelka atd.

Lze všem cílů vytyčených v Rámcovém vzdělávacím programu dostat bez uplatňování genderové korektnosti a genderově citlivé výchovy? Podle mého názoru není a na podpoření tohoto názoru dokládám následnou citaci.

Pro splnění pedagogických cílů jako podpora rozvoje osobnosti, výchova k otevřenosti, respektu ostatních lidí, podpora demokracie a občanské společnosti je nutné uplatňovat genderově citlivou výchovu. Způsob jakým ovlivní školní prostředí utváření osobnosti dětí, tedy i utváření maskulinity či femininity je především v rukou vzdělávacích pracovníků a pracovníc. (Cviková, 2003: 29)

Blíže o vlivu edukačního prostředí na genderovou socializaci pojednává již zmiňovaný text *Gender ve škole*. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele, kterou sestavila Irena Smetáčková (Smetáčková, 2006) a ve které předkládá základní informace o genderových stereotypch, jejich příklady a možnosti odstraňování v pedagogické praxi. Podstatnou pro mou práci se mi jeví kapitola 4. Učivo a učebnice. Autorky Valdřová a Smetáčková zdůrazňují nutnost přistupovat k učivu jako sociálnímu konstruktu a poukazují na několik rovin genderové zatíženosti učebnic. První a stěžejní rovinou je koncepce a povinný obsah vyučovacího předmětu, dále výběr učiva, příklady, ilustrace a jazyk. „Všechny uvedené roviny, v rámci kterých mohou do učebnice pronikat genderové stereotypy, se vzájemně prolínají, kombinují a posilují. Vedou k tomu, že si studující z učebnice mohou odnést vědomí, že existuje jakási hranice mezi světem žen a světem mužů. Podle těchto učebnic se ženy a muži liší svým vzezřením, charakteristikami a činnostmi, které vykonávají. A tyto si nejsou rovné, nýbrž vše, co souvisí s muži, se těší většímu významu a prestiži.“ (Smetáčková, 2006: 29)

V již uvedeném dotazníkovém šetření v rámci výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/ýň mezi vzdělávacími stupni* byly žákyním a žákům na konci základních a středních škol pokládány různé otázky týkající se názorů na uplatnění žen a mužů na trhu práce. Jedna z nich sledovala, zda studující slýchávají od významných lidí ve svém okolí stereotypní výroky typu: Ženy by se měly starat hlavně o rodinu, muži pracovat. Tyto výroky mohou dlouhodobě ovlivňovat smýšlení samotného chlapce či dívky, a navíc mohou sehrát zásadní roli v okamžiku rozhodování o dalším směřování, zvláště

pokud rozhodování probíhá pod časovým tlakem. Pro zajímavost zde uvádím některé výsledky.

Časté slýchání výroků	ZÁKLADNÍ ŠKOLY		STŘEDNÍ ŠKOLY	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci
Ženy a muži by měli mít stejné možnosti uplatnit se v životě	48 %	47 %	57 %	55 %
Muž by měl být živitelem rodiny	14 %	23 %	36 %	39 %
Hlavní úlohou ženy je péče o děti	21 %	21 %	40 %	28 %
Některá povolání se hodí pro holky, jiná pro kluky	24 %	33 %	33 %	34 %
Ženy by se měly starat hlavně o rodinu, muži pracovat.	14 %	21 %	27 %	19 %
Matematika není pro holky	5%	6 %	9 %	6 %
Muž by měl mít lepší vzdělání než žena	3 %	10 %	5 %	7 %

Zdroj: Smetáčková, I. (ed.) (2005). Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stu pni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav AV ČR. in Smetáčková 2007, Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství. Dostupné na www.proequality.cz

K problematice genderově citlivé výchovy bych ještě ráda přiblížila usnesení přijaté v průběhu realizace projektu zavedení rovných příležitostí do pedagogické praxe. Jak jsem uvedla již v úvodu této práce, považuji vzdělávací systém za klíčový v procesu narušování a odstraňování genderových stereotypů a usnesení prezentuje i mé názory na změny nutné provést v českém školském systému. „Žába na prameni apeluje na MŠMT Zvláště apelujeme prostřednictvím tohoto usnesení, aby Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přijalo a uskutečnilo kroky vedoucí k těmto cílům:

- Zahrnout genderovou citlivost mezi požadavky na absolventy/ky pedagogických fakult a dalších škol připravujících vyučující, podle nichž akreditační komise MŠMT posuzuje jednotlivé studijní obory;
- Začlenit genderovou problematiku jakožto pevnou součást vzdělávacích programů Národního institutu dalšího vzdělávání;
- Zahrnout kurz, který seznamuje s genderovou problematikou a podporuje genderovou citlivost do systému Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to zvláště do vzdělávání ředitelů a ředitelky škol a dále i do vzdělávání vyučujících jednotlivých vyučovacích předmětů;

- Zapojit genderovou výchovu mezi průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání;
- Posílit kritéria genderové korektnosti při posuzování učebnic v rámci udělování schvalovacích doložek;
- Zvýšit význam genderové citlivosti při posuzování škol Českou školní inspekcí, ve smyslu explicitního hodnocení škol v této oblasti;
- Vyčlenit sekci pro rovné příležitosti žen a mužů na webových stránkách MŠMT;
- Posílit roli koordinátora/ky pro oblast rovných příležitostí žen a mužů na MŠMT (např. prostřednictvím jeho/jejího efektivnějšího začlenění a zvýšení úvazku);
- Zvýšit grantovou podporu aktivit neziskových organizací v oblasti rovných příležitostí žen a mužů ve vzdělávání a prohlubovat spolupráci státu a neziskových organizací v této oblasti;
- Systematicky proškolovat pracovnice a pracovníky MŠMT, kteří pracují v oboru řízení strukturálních fondů EU, v odborech a sekcích MŠMT pro využívání ESF a zejména hodnotitele/ky projektů, které se týkají genderové problematiky. (zdroj www.feminismus.cz)

Výše uvedené body jsou i podle mého názoru stěžejními postupy, které je nutné provést ke zlepšení situace ohledně genderové citlivosti a korektnosti.

2. 3. Učebnice

Hlavním cílem mé práce je analýza učebnic pro první ročník základní školy, proto bude v této kapitole nastíněna základní problematika funkce učebnic a analýzy obsahu.

Učebnice jsou edukačním konstruktem, tj. výtvozem zkonstruovaným pro specifické účely edukace. V nejobecnějším pojetí je jakákoliv učebnice považována za informační pramen (dokument). (Průcha 1998: 13)

Funkci učebnice lze přirovnat k roli, k předpokládanému účelu, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu. Lze rozlišit funkci učebnic pro žáky: Učebnice jsou pramenem, z nichž se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy, postoje aj.)

funkci učebnic pro učitele: Učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. (Průcha 1998: 19).

Podle Sdělení MŠMT se za učebnice považují „texty a grafické materiály (i na jiném, než papírovém nosiči), které

- a) umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy nebo přínosu průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k dosažení klíčových kompetencí žáků,
- b) bezprostředně doplňují učebnice uvedené v písmeně a), jsou pro kvalitu a efektivitu výuky nepostradatelné, zároveň jsou však takového charakteru, že nemohou být součástí učebnice podle písmena a)“ (Sdělení MŠMT 2005: 1). Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic, vydané 12. října 2005 v Praze, čj. 18519/2005-20.

Na tvorbu učebnic působí všeobecné faktory jako je představa o škole, pojetí a cíle vzdělávání. Dalšími ovlivňujícími faktory jsou materiální podmínky např. finanční situace školy, stav trhu, nabídka nakladatelství. V České republice patří otázka financí dle mého názoru k podstatným.

K analýze učebnic se vyjadřuje Průcha takto:

„V současné české pedagogické vědě nepatří výzkum učebnic (a didaktických textů vůbec) k hlavním prioritám. U nás dnes nevyvíjí činnost žádné pracoviště či tým se soustavným zaměřením na analýzy a evaluace školních učebnic. V zahraničí je situace odlišná – výzkum učebnic se rozvinul ve všech vyspělých zemích a má svou mohutnou institucionální, informační a publikační základnu“ (Průcha, 1998, s. 31).

Nutnost zkoumat a analyzovat učebnice vychází ze snahy zjišťovat kvalitu a efektivnost vzdělávání. Školní učebnice přímo ovlivňují fungování a produkci vzdělávacích systémů (Průcha 1998: 41).

Každá dobrá analýza edukačního média by měla ulehčit učitelům a školským zařízením rozhodování o volbě učebnice. Finanční kritérium by bylo vhodné přesunout na nejspodnější místo v žebříčku hodnotících kritérií, rozhodovat by měla kvalita po všech stránkách a využitelnost ve výuce.

Učebnice ztvárňují různé vzdělávací obsahy v podobě uzpůsobené k prezentaci žáků, a tudíž se přirozeně i teorie a výzkum učebnic zaměřuje na obsahové aspekty. (Průcha 1998: 74)

Po obsahové stránce jsou ve školních učebnicích rozlišovány dvě základní dimenze. První dimenzí je věcný obsah, čímž se rozumí soubor informací v učebnici vztahující se k odbornému zdroji učiva. Druhou a vzhledem ke kontextu této práce významnější dimenzí, je dimenze ideová, to znamená postoje a hodnotové orientace v učebnicích. Tím se myslí především získávání hodnot v základních mravních hodnotách, vážit si své vlasti a rozpoznávat nebezpečí různých národnostních a rasových předsudků, pochopit význam mezinárodního dorozumění, solidarity apod. Důležité je především co se žáci a žákyně o jiných národech a zemích dozvídají a jaké hodnotící postoje jsou o nich prezentovány, často jsou prezentovány kliše a stereotypy. Učebnice tudíž nesou v ohledu rasových a etnicích předsudků velkou odpovědnost za to, jak se jim daří tradované negativní předsudky a stereotypy vymyčovat či naopak udržovat a přenášet na mladou generaci. (Průcha 1998: 84 – 89) I přestože, zde autor nehovoří o genderových předsudcích, platí výše uvedené samozřejmě i pro ně.

O problematice genderového zatížení učebnic, způsobu evaluace učebnic z genderového hlediska, který by měl být doplněním dosavadního způsobu evaluace, se zabývá Příručka

pro posuzování genderové korektnosti učebnic, která je součástí Ročenky katedry/centra genderových studií 03/04.

Dle Příručky pro posuzování genderové korektnosti učebnic je nutné především posoudit

- 1) výběr učiva s ohledem na utváření hodnot a vnímání společnosti, zda je dostatečně komplexní, zda nejsou opomíjeny souvislosti zahrnující genderový aspekt;
- 2) zobrazování žen a mužů v učební látce; zda učivo kopíruje genderové stereotypy či nikoliv;
- 3) ilustrace doprovázející text a jejich způsob zobrazení žen a mužů; zda jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži; zda jsou zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, zda jsou vyobrazeni jako stejně důležití a zda jsou početně srovnatelně zastoupení;
- 4) příklady uváděné pro výklad a procvičení učiva; zda učebnice využívá příkladů ze všech oblastí společenského života, včetně každodenních životních zkušeností blízkým různým skupinám chlapců a dívek; zda způsob výkladu a procvičování učiva neprezentuje stereotypy přisuzované ženám a mužům;
- 5) jakým způsobem a v jakém poměru učební text žáky a žákyně oslovuje; jak často je užíváno generické maskulinum;
- 6) zda učebnice používá odpovídající označení pro popisované sociální skupiny; zda nezdůrazňuje tradiční významy společností přisouzené na základě pohlaví. (Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic in Ročenka katedry/centra genderových studií 2003/2004: 173-194)

Učebnice může být genderově zatížená především v samé koncepci a povinném obsahu vyučovacího předmětu, jak uvádím výše, učebnice jsou obchodním artiklem, a proto musí být prodejné. Z tohoto důvodu reflektují společenské mínění, které přiřazuje humanitní obory dívkám a technické obory chlapcům, proto i učebnice jsou uzpůsobeny tomuto mínění. Dalším genderovým zatížením se může stát výběr učiva, pokud nereflektuje gender mainstreaming, tedy zvažování přímých i nepřímých dopadů na chlapce a dívky a podporování rovných příležitostí. Často je genderová nekorektnost učebnice obsažena v názorných příkladech či grafických ilustracích, které opět

v naprosté většině reflektují společenské stereotypy. (Smetáčková, Valdřová in Smetáčková 2006)

Podstatným genderovým konstruktem je jazyk. V učebnicích často převládá používání generického maskulina, které zneviditelňuje ženy či dívky, proto zde uvádím zde jeho stručné vysvětlení.

Generické maskulinum je mužský tvar názvu osoby například: žák, student, učitel, politik atd., pokud znamená souhrnné označení mužů i žen. Generické maskulinum vznikalo v průběhu posledních dvou staletí, původně ženy nebyly ani žáky, natož studenty či politiky, a maskulinum označovalo jen muže. Od 70. let 20. století je maskulinum ve své „zástupné“ funkci testováno; výzkumy doložily, že sice označuje ženy, ale nepříliš spolehlivě. Jestliže se mluví o politicích, novinářích a odbornících, vybavujeme si spíše muže. To posiluje nežádoucí dojem, že veřejné dění je jaksi přirozeně záležitostí mužů. Test s 572 žáky/ něm i v roce 2006 ukázal, že na ženy si vzpomenou teprve tehdy, když je uvede také ženský jazykový tvar, např. novinář/ka. Pouhé maskulinum tedy značně snižuje životní volby dívek, neboť za mužskými tvary prostě nevidí ženy. (www.proequality.cz)

Předpokládám, že se bude generické maskulinum objevovat i v analyzovaných učebnicích, ale pravděpodobně v omezené míře, vzhledem k jednoduchosti včetně skladby Slabikářů.

2. 3. 1. Zobrazování mužů a žen v textech pro děti

Výzkumný ústav pedagogický v Praze provedl v roce 2004 Analýzu učebních osnov a učebnic z hlediska jejich podílu na vytváření a reprodukci genderově založených stereotypů a předsudků. Byly analyzovány vzdělávací programy a téměř dvě stě učebnic. Cílem analýzy bylo zjistit, zda učebnice a vzdělávací programy přispívají k prosazování rovnosti žen a mužů.

Dle tohoto výzkumu jsou některé učebnice sestaveny tak, že popisují více životní zkušenosti chlapců než dívek. Zhruba ve třetině učebnic se nalézají určitá drobnější pochybení proti rovnosti pohlaví. Nejčastěji jde o stereotypní postoje v nahlížení na rozdělení rolí v rodině a v pracovním uplatnění mužů a žen, chlapců a dívek, určitý nepoměr mezi počtem mužů a žen v textu a cvičeních, stejně tak i v obrazových částech učebnic. Podle badatelů a badatelek provádějících tento výzkum to nejsou pochybení, pro která by bylo nutné učebnice přestat používat nebo hned přepracovávat. Dále závěr výzkumu doporučuje „...autoři všech nově vydávaných nebo přepracovávaných učebnic by se měli napříště při jejich zpracování vážně zabývat rovným přístupem k mužům a ženám a vyloučit z učebnic nejčastěji se vyskytující prohřešky proti rovnosti pohlaví.“(zdroj www.msmt.cz článek Analýza učebních osnov a učebnic z hlediska jejich podílu na vytváření a reprodukci genderově založených stereotypů a předsudků.)

Skutečnost, že učebnice umožňuje rovnocenné formování obou pohlaví a že je zbavena jakékoli nadřazenosti jednoho rodu, by měla být také podmínkou pro udělení doložky MŠMT. V současně platném formuláři pro posuzování učebnic je tato otázka sice již zmíněna v části týkající se celkového souladu učebnice s obecnými a základními kurikulárními dokumenty, do budoucna by však bylo vhodnější uvádět ji jako samostatné kritérium.

K otázce proč nemají žáci a učitelé k dispozici dokonalé učebnice po všech stránkách uvádí například Průcha (1998) několik příčin. Za významné považuje především komercializaci tvorby učebnic, skladbu autorů učebnic a neschopnost autorů učebnic psát pro mladé čtenáře.

Pracovníci a pracovnice VÚP v souvislosti s provedenou analýzou upozorňují také na nezbytnost přípravy budoucích učitelů a učitelek a na nutnost proškolení vyučujících,

kterí již působí v praxi. Jednou z rolí školy by totiž mělo být účinné a zároveň citlivé působení proti jakékoliv nerovnosti a stereotypům.

Výzkumy zaměřené na vytváření obrazů mužů a žen v dětské literatuře mimo jiné zmiňují Curran a Renzetti v knize *Ženy, muži a společnost*. „Tradiční dětská literatura obvykle ženský element buďto zcela pomíjí, anebo popisuje muže a ženy až křiklavě stereotypním způsobem. Analýza kritikou oceněných obrázkových dětských knížek, provedená Lenore Weitzman et. al. (1972), zjistila, že mužské postavy jsou v nich většinou zobrazovány v rolích aktivních dobrodruhů a vůdců a ženské postavy naopak v rolích pasivních společnic a pomocnic. U chlapeckých hrdinů jsou oceňovány především výkony a chytrost, u dívek přitažlivý vzhled. Knížky, v nichž vystupují dospělé postavy, popisují muže při výkonu nejrůznějších typů prací, ženy naopak pouze při výkonu prací v domácnosti.“ (Renzetti, Curran 2003: 117)

Další výzkumy potvrzující přítomnost kulturních stereotypů v knihách pro děti či učebnicích popisuje Oakleyová v díle *Pohlaví, gender a společnost*. „Ve většině učebnic se předpokládá, že ženské role a aktivity jsou soustředěny mimo domov a že jen muž se skutečně vydává za dobrodružstvím do okolního světa. Jedním z vedlejších produktů tohoto rigidního vykreslení genderových rolí ve školních učebnicích je samozřejmě to, že brání dětem vytvořit si pocit sdíleného společného lidství a vede je k očekávání, že svět je rozdělený podle pohlaví a genderu...I v pohádkách o zvířatech má medvídek mužské jméno a tráví čas hledáním zábavy, ale žabka má ženské jméno, sedí na kameni a ptá se lidí, co má dělat.“ (Oakleyová 2000: 139)

V roce 1995 finští a američtí odborníci a odbornice provedli výzkum, který se zaměřoval na způsob vychovávání dětí Čítanky v amerických a finských školách (J. Hyönä et. al., 1995) se zaměřením jaké vzory rodiny a společnosti jsou v daných učebnicích prezentovány. Závěrem tohoto výzkumu je, že obrazy rodiny jsou utvářeny v závislosti na kulturních a sociálních tradicích té které země. A dále, že učebnice plní pro některé skupiny dětí socializační roli, kterou dříve zastávali rodiče např. předávání určitých postojů a hodnot. (Průcha 2002: 274)

Dále chci uvést výzkum provedený Williams et. al. v roce 1987, citovaný v knize Curran, Renzetti *Ženy, muži a společnost*, který odhalil jistý posun v poměru zobrazování mužských a ženských postav, ale v prezentaci tradičních rolí zlepšení nepotvrdil „...co se týče popisu rolí a osobních charakteristik, jeví se ženské postavy ani ne tolik stereotypně, jako spíše bezbarvě. Nenašli jsme žádný konsistentní rys chování, jímž by se vyznačovala většina ženských akterek příběhů; naopak téměř všichni muži jsou popisováni jako nezávislí, aktivní a cílevědomí.“ (Williams et. al. 1987: 155 citováno v Renzetti, Curran, 2003: 118). V téže publikaci je uveden výzkum provedený o deset let později, provedený Kathleen Odean (1997), který dokládá, že pouze v 600 knihách ze zhruba 40 000 knih určených pro děti a mládež „zobrazuje dívčí postavy vymykající se vžitým představám o ženách.“ (Renzetti, Curran, 2003: 118)

Z výše uvedených výzkumů lze usoudit, že dětská literatura funguje jako nástroj utuzující genderové stereotypy, podporující diskriminaci a zobrazují role připisované mužům a ženám, které lpí na dávné tradici a v mnoha případech již neodpovídají současné realitě. Proto je vhodné a z mého hlediska nutné, přijmout a dodržovat taková opatření, která pomohou výše uvedené prezentace odstranit.

2. 4. Feministický přístup v metodologii

Feministický přístup k metodologii výzkumů tkví především v kritičnosti některých aspektů malestramové vědy a ve zpochybnění produkce vědění, která je spojena s mocí. Dosavadní výzkumy jsou dle feministické kritiky prováděny muži a na mužích, výsledky těchto výzkumů jsou následně zobecněny na celou populaci. Oblast zájmu se soustředí především na veřejnou sféru, tedy převážně mužskou, a ignoruje celou privátní sféru, nepropojuje soukromou a veřejnou sféru, i když v praktickém životě jsou velmi propojeny. Pokud se malestreamové výzkumy zabývají ženami, mají sexistický podtext. Mužské role, činnosti a postoje jsou vysvětlovány z pozice veřejné funkce, ženské postoje, role a činnosti z biologické podstaty, kategorie genderu není reflektována. Sexistické zatížení sociologie vyplývá z genderových předsudků přítomných již od počátků této vědní disciplíny, která byla jako i jiné obory budována jako mužská záležitost.

Pokud se používají genderové analýzy v sociologickém výzkumu, jedná se spíše o doplňkové využití. Feministická kritika se snaží odhalit předsudky a chyby, které jsou v dominantní sociologii používány a legitimizují nerovnost na základě pohlaví jako přirozenou a univerzální. Proto navrhuje feministická kritika zavést analytické kategorie třídy, rasy a genderu, mužský i ženský pohled na zkoumanou problematiku, chápat veřejnou a soukromou sféru jako propojené a vzájemně se ovlivňující sféry, zahrnout kontext a v neposlední řadě rekonceptualizovat stávající metody a teorie. (Reinharz 1992)

V prvopočátku feministické kritiky docházelo k odsuzování kvantitativních metod jako mocenských nástrojů v rukou mužů a byl prosazován kvalitativní výzkum založený na objevování stále nových otázek, prostorů pro zkoumané a snažení se zohledňovat kontext každodennosti.

V současné době se metodologie kloní spíše k metodologickému pragmatismu, kde dochází k účelové kombinaci metod. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zkombinovat kvalitativní i kvantitativní obsahovou analýzu při svém výzkumu učebnic pro první ročník základní školy.

3. Výzkumná část

3. 1. Metodologie

Zaměřím se především na zobrazování rolí mužů a žen, rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců, prezentování genderových stereotypů, tedy celkově zobrazení tradičních společenských diskurzů. Důvodem mého zájmu je předpoklad, že edukační realita je silně ovlivněna promaskulinní společností a gender je zde pojmán dichotomně a heteronormativně. K zhodnocení genderové korektnosti a citlivosti přistupuji skrze obsahovou analýzu.

Pro analýzu učebnic jsem se rozhodla použít obsahovou analýzu, kvalitativní i kvantitativní. Původně jsem se chtěla zaměřit pouze na kvalitativní analýzu obsahu, ale pro větší objektivnost výzkumu budu kombinovat obě metody.

Obsahová analýza je jednou z mnoha technik analýzy dokumentů. Je možné ji aplikovat nejen na psané texty či přepisy projevů, rozhovorů a podobně, ale i na vizuální sdělení, obrazy i na neverbální chování.

Obsahové vlastnosti učebnic představují samozřejmě vysoce důležitou oblast ve výzkumu učebnic, protože odrážejí kvalitativní parametry učebnic. Jde tu o analýzu toho, jakou povahu, struktury, vztahy, návaznosti atd. mají vzdělávací obsahy začleněné do učebnic a co vlastně tvoří náplň těchto obsahů. (Průcha 1998: 45)

Metody obsahové analýzy jsou metody zaměřené na zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnic, především jejich obsahu. (Průcha 1998: 47)

Kvantitativní obsahová analýza bude vhodným doplněním kvalitativní analýzy, jedná se v podstatě o převedení kvalitativního obsahu textu do kvantitativní podoby, ve které se vyjadřuje frekvence jevů, slov, případně jejich pořadí, rozmanitost apod.

Současná feministická obsahová analýza zkoumá nejen text, ale i proces, kterým tento text vzniká. Badatelky a badatelé používající tuto analýzu se snaží pochopit vzájemné vztahy mezi jednotkami analýzy a porozumět informacím v kontextu, ve kterém text

vznikal. Používají kvantitativní obsahovou analýzu jako podporu kvalitativní analýzy, k určení vzorců, témat, tezí autora, metod a interpretací. Nejen popisují stereotypy, vytváření norem, ale reflektují je. Pomocí obsahové analýzy stanovují a testují hypotézy, které jsou relevantní feministické teorii a zájmům a také ukazují na nutnosti některých změn v sociální společnosti. Zdůrazňují nutnost pochopení jednotlivých částí textu ve vztahu k celku a to, že celek je možno pochopit pouze z jeho částí.

Jak jsem uvedla v teoretické části dle Reinharz se kvantitativní obsahová analýza v podstatě ptá na otázku kolik. (Reinharz: 1992) V kvantitativní části výzkumu se pokusím odpovědět na tuto otázku prostřednictvím analytických kategorií, které vytvořím. Do těchto kategorií budu přiřazovat významové jednotky dle výskytu v jednotlivých publikacích. I bez použití kvalitativní obsahové analýzy lze pouze touto metodou, dle frekvence výskytu, určit zda jsou vybrané Slabikáře genderově citlivé či nikoliv.

Kvantitativní obsahová analýza se používá k analýze verbálních projevů či analýze a zhodnocení obsahu písemného projevu. K vlastní analýze je nutné si vymezit významové jednotky a stanovit analytické kategorie. Analytická kategorie klasifikuje významovou jednotku, vychází z příslušného výzkumného problému a ze stanovené hypotézy. Kategorie musí být přiměřené výzkumného problému, zahrnovat každý možný prvek obsahu a musí se navzájem vylučovat. Výzkumnou jednotkou může být slovo, tvrzení, téma. (Gavora, 2001)

Za prvé je tedy nutné určit si významové jednotky, pro tento účel jsem se rozhodla použít podstatná jména mužského a ženského rodu (vzhledem k učebnici pro první třídu vyjádřené i pomocí ilustrací). Tyto významové jednotky rozdělím do kategorií veřejná a soukromá sféra a dále potom na podkategorie mužské a ženské postavy. Získaná data seřadím do tabulek, porovnáám a na základě srovnání frekvence výskytu vyslovím pravdivost popřípadě nepravdivost vyslovených hypotéz.

Genderovou korektnost se tedy pokusím zhodnotit skrze kvalitativní obsahovou analýzu jednotlivých výroků prezentujících „tradiční“ role, hodnoty či cíle přisuzované mužům a

ženám v české společnosti doplněnou kvantitativní obsahovou analýzou. Z důvodu snahy o dodržení myšlenek nastíněných v kapitole 2. 4. Feministický přístup v metodologii.

Na základě výsledků z obou analýz učiním závěr, zda učebnice splňuje parametry genderové korektnosti zadané Ministerstvem školství a tělovýchovy ve Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic viz. odstavec Schvalování učebnic v České republice.

3. 2. Cíle výzkumu

V empirické části diplomové práce při vlastní analýze Slabikářů jsem se rozhodla sledovat především konotace z hlediska stereotypů, zamlčování či naopak zdůrazňování určitých témat, četnost a rozmanitost ženských a mužských rolí, a na závěr celkový rámec učebnice.

Jako doplnění kvalitativní analýzy při výzkumu učebnic jsem se rozhodla použít kvantitativní analýzu a to především z důvodu přehlednosti výsledků této metody a statistické výpovědi.

Kvantitativní obsahová analýza je pozitivistickým modelem empirického výzkumu, výsledkem jsou data, která lze statisticky vyhodnotit, určuje proměnné a hypotézy (vztahy mezi proměnnými) a snaží se tyto proměnné změřit v textu. Nezohledňuje, v jakém kontextu byl text napsán, zabývá se testováním teoreticky podložených hypotéz. Kvantitativní obsahovou analýzou chci zjistit, jak často se v učebnicích vyskytují mužské a ženské postavy a kolikrát jsou zobrazeny v genderově stereotypní podobě. Tedy zobrazování žen v domácí sféře vytvářející rodinné zázemí, ženy v typicky „ženských“ povolání či při činnostech přisuzované společnostem ženám a naopak muže ve sféře veřejné, muže odvážné, rozhodné, znalé apod.

Na závěr kvantitativní i kvalitativní analýzy každého Slabikáře je prezentován stručný vztah k Hypotézám uvedených v následující kapitole. U jednotlivých komentářů jsou uvedeny podrobnější komentáře a výsledky výzkumu jsou interpretovány až na závěr kvantitativní a kvalitativní analýzy jako kapitola 3. 7. Interpretace výsledků výzkumu.

3. 3. Otázky a hypotézy výzkumu

Výzkumné otázky a hypotézy vycházejí z teoretické části práce, zda a jakým způsobem ovlivňují a utvářejí učebnice stereotypní nahlížení na muže a ženy. Základní mou otázkou je Vystupují ženy více v soukromé sféře a muži ve veřejné? Dále pokud vystupují muži ve sféře soukromé, jedná se pouze o funkci pasivní, nepodílející se na domácích pracích a naopak funkci aktivní věnovanou koníčkům, kutilství či hrám? Pokud je žena zobrazena ve veřejné sféře, je zobrazena v diskurzem určených tzv. ženských profesích? Mým předpokladem je, že odpověď na všechny tyto otázky bude kladná.

Pro ověření tohoto předpokladu jsem si určila hypotézy. Proměnnou k doložení těchto hypotéz z hlediska kvantitativní obsahové analýzy je pohlaví a frekvence výskytu v soukromé a veřejné sféře.

Hypotéza 1

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Hypotéza 2

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Hypotéza 3

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

3. 4. Charakteristika zkoumaných učebnic

Slabikář vydaný nakladatelstvím Alter roku 1992 od Jiřího Žáčka, ilustrovaný Helenou Zmatlíkovou, který získal následující ocenění: Zlatá stuha 1993 - Klub literatury (Brno 24. 6. 1993) a Klub literatury pro mládež a Česká sekce IBBY (Praha 26. 1. 1994); ocenění Cena za nejlepší učebnici na Kroměřížském veletrhu učebnic v březnu 1993. I přesto, že byla tato publikace vydána v roce 1992, byla v roce 2004 opět schválena MŠMT k zařazení učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk, 1. – 5. ročník, s dobou platnosti šest let, tedy až do roku 2010.

Slabikář nakladatelství Nová škola pro 1. ročník základní školy zpracovaný Hanou Mühlhauserovou a Jaromírou Svobodovou, ilustrovaný Jitkou Krejčířikovou. Schválený MŠMT čj. 22647/2005 – 22 dne 20. 6. 2005 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk 1. – 5. ročník s dobou platnosti šest let.

Český slabikář nakladatelství Dialog pro 1. ročník základní školy zpracovaný Ivanou Melichárkovou, Ludvíkem Štěpánem, Libuší Švecovou, ilustrovaný Vlastou Švejdovou. Schválený MŠMT č. j. 12499/2002 – 22 dne 8. 2. 2002 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy s platností šest let.

Slabikář nakladatelství Prodos pro 1. ročník základní školy zpracovaný Hanou Mikulenkovou, Radkem Malým, Matějem Formanem, ilustrovaný Matějem Formanem. Schválený MŠMT č. j. 20086/04 – 22 dne 9. 8. 2004 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk s dobou platnosti šest let.

3. 5. Kvantitativní obsahová analýza

V této části práce se zabývám vlastní kvantitativní obsahovou analýzou, prezentuji vytvořené tabulky a na závěr vyslovuji platnost hypotéz.

Významové jednotky (podstatná jména) jsem postupně vypisovala do tabulek veřejná sféra a soukromá sféra, dále rozdělených na kategorie mužské a ženské postavy.

3. 5. 1. Slabikář nakladatelství Alter

Veřejná sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
kamarád	9	učitelka	10
lékař	5	švadlena	1
kočí	3	kamarádka	1
listonoš	3		
hasič	2		
úředník	1		
holič	1		
nosič	1		
pilot	1		
učitel	1		
bednář	1		
mořeplavec	1		
umělec	1		
Celkem	30	Celkem	12
Obecná označení			
chlapec (i vlastní jména)	249	dívka (i vlastní jména)	122
Celkem obecná	249	Celkem obecná	122

Soukromá sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
táta	98	máma	126
sportující chlapec	9	babička	15
dědeček	7	teta	13
dobrodruh	4	kuchařka	4
rybář (koníček)	3	cvičenka	1
ochranitel	3	malířka	1
pomocník v domácnosti	3	čtenářka	1
řidič (veze rodinu)	1	řidička (veze rodinu)	1
Celkem	125	Celkem	162

Celkový počet vystupujících osob

Mužské postavy	Ženské postavy
404	296

Na základě kvantitativní obsahové analýzy Slabikáře nakladatelství Alter lze konstatovat, že učebnice je genderově nekorektní. Celkový počet vystupujících mužských postav a ženských postav je 404 ku 296, tedy mužské postavy se vyskytují o 108 více.

V soukromé sféře vystupují ženské postavy 162krát ku 125 mužským postavám. Naprostou většinu ženských postav tvoří máma – 126 a mužských postav táta – 98. Mužské postavy vystupují nejčastěji skrze své zájmy, ženské postavy jsou spojeny s výchovou dětí a obstaráváním domácnosti.

K Hypotéze 1

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují více než dvakrát častěji než ženské, z hlediska rozmanitosti ženských a mužských postav je to 13 ku 3 v neprospěch žen.

V soukromé sféře vystupují ženy mnohem častěji především díky matce, babičce, tetě tedy rodinným příslušnicím. Což opět dokládá odsunutí ženy k rodinnému krbu, mužské postavy mnohem častěji vystupují skrze zábavu nebo zájmy (včetně postavy otce).

K Hypotéze 2

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženy ve veřejné sféře vystupují pouze ve formě učitelka, švadlena nebo kamarádky tedy silně stereotypní výběr. Muži ve veřejné sféře vystupují v mnohem větší rozmanitosti, ale také stereotypně zatížené.

K Hypotéze 3

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Jak jsem již uvedla, ženské postavy vystupují mnohem častěji díky rodinným příslušnicím – opatrovatelkám rodinného krbu, mužské postavy prostřednictvím zálib, hrajícího si tatínka či dědečka, tedy opět ve velmi stereotypních rolích.

3. 5. 2. Slabikář nakladatelství Nová škola

Veřejná sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
kamarád	7	paní	8
kominík	5	školačka	2
pán	4	gymnastka	2
žák/žáci	4	dívka jako víla	2
školák	4	autorky	1
učitel	3	dáma	1
malíř	3		
hasič	2		
hokejista	2		
holič	2		
kovář	2		
pekař	2		
prodavač	1		
hajný	1		
lovec	1		
umělec	1		
generál	1		
voják	1		
rytíř	1		
divák	1		
cestovatel	1		
krejčí	1		
Celkem	50	Celkem	16

Obecná označení			
chlapec (i vlastní jména)	297	dívka (i vlastní jména)	252
hoch/hoši	8	žena	1
kluk	3	holky	1
muž	1	děvče/děvčata	3
Celkem obecná	309	Celkem obecná	257

Soukromá sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
táta	61	máma	90
strýc	5	teta	29
syn	5	babička	7
dědeček	1	dcerka	1
vnouček	1		
šikula	3		
šotek	1		
mazel	1		
koumák	1		
čiperá	1		
fešák	1		
Celkem	81	Celkem	127

Celkový počet vystupujících osob

Mužské postavy	Ženské postavy
440	400

Na základě kvantitativní obsahové analýzy Slabikáře nakladatelství Nová škola lze konstatovat, že učebnice je genderově nekorektní. Celkový počet vystupujících mužských postav vůči ženským postavám je 440 ku 400, nejedná o tak vysoký rozdíl ovšem pouze pokud sledujeme celkový počet. Při zaměření se na jednotlivé oblasti, tedy soukromá sféra a veřejná sféra již rozdíl narůstá.

K Hypotéze 1

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují v počtu 50, ženské postavy v počtu 16, tedy více než třikrát častěji než ženské, z hlediska rozmanitosti ženských a mužských postav je to 22 ku 6 v neprospěch žen.

V soukromé sféře, do které jsem zahrнула i podstatná jména deklarující lidské vlastnosti koumák, čípera apod., vystupují ženy 1, 6krát častěji.

K Hypotéze 2

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Z tabulky vyplývá, že ženy jsou v této učebnici zastoupeny ve veřejné sféře velice málo a ve stereotypních rolích. Za výjimku by bylo možné považovat termín autorky, pokud by nebyl uveden pouze z důvodu toho, že se hovoří o autorkách tohoto Slabikáře, které se trochu překvapivě nenazvaly autory. Ženské postavy v soukromé sféře vystupují v typických rolí matky, babičky, tety – vychovatelky a ochránkyně rodinného krbu.

K Hypotéze 3

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují v mnohem rozmanitějších pozicích, ale opět typicky mužských – voják, generál, hasič, rytíř atd.

Mužské postavy mnohem častěji vystupují skrze zábavu, zájmy či pozitivně hodnocených rolí šikula, fešák apod. I pokud se hovoří o otci je zobrazován při hře, dobrodružných výpravách apod. kdežto matka při domácích pracích nebo výchově dětí.

3. 5. 3. Český slabikář nakladatelství Dialog

Veřejná sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
pán	40	dáma	1
soused	6	kamarádka	1
čtenář	5	učitelka	1
malíř	4	malířka	1
lékař	3		
rytíř	3		
divák	3		
kovář	2		
pekař	2		
prvňáček	2		
žáček	1		
kutil	1		
divoch	1		
autor	1		
kouzelník	1		
turek	1		
šachista	1		
cyklista	1		
hajný	1		
kočí	1		
kovboj	1		
letec	1		
vítěz	1		
akrobat	1		
hlídač	1		
čaroděj	1		
rybář	1		

prezident	1		
metař	1		
zubař	1		
fandové	1		
Celkem	91	Celkem	4
Obecná označení			
chlapec (i vlastní jména)	186	dívka (i vlastní jména)	145
kluk/kluci	3	děvčata	1
mladík	1		
Celkem obecná	190	Celkem obecná	146

Soukromá sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
táta	38	máma	37
dědeček	9	teta	36
bratři	1	babička	14
Celkem	48	Celkem	87

Celkový počet vystupujících osob

Mužské postavy	Ženské postavy
329	237

Na základě kvantitativní obsahové analýzy Českého Slabikáře nakladatelství Dialog lze konstatovat, že učebnice je genderově nekorektní. Celkový počet vystupujících mužských postav vůči ženským postavám je 329 ku 237, ženských postav vystupuje téměř o sto méně než postav mužských.

K Hypotéze 1

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují v počtu 91, ženské postavy se objevují 4krát. Mužské postavy se objevují téměř dvacet třikrát častěji než postavy ženské, z hlediska rozmanitosti ženských a mužských postav je to 31 ku 4 v neprospěch žen. Což je v porovnání s ostatními Slabikáři nejrozdílnější výsledek. Alarmující je počet opakování slova pán 40krát ku 1krát použitému slovu dáma.

V soukromé sféře vystupují téměř dvakrát častěji než muži, je zajímavé, že táta a máma vystupují prakticky stejně často, ovšem ostatní mužští členové rodiny se téměř neobjevují na rozdíl od ženských „pomocnic“ rodin – teta, babička apod.

K Hypotéze 2

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Z tabulky vyplývá, že ženy se v této učebnici ve veřejné sféře prakticky nevyskytují, pouze čtyřikrát a to ve stereotypních rolích. Výjimkou by bylo možné označit malířka, která je alespoň zajímavějším povoláním.

Ženské postavy v soukromé sféře vystupují v typických rolích matky, babičky, tety – vychovatelky a ochránkyně rodinného krbu.

K Hypotéze 3

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují v mnohem rozmanitějším zastoupení (31 ku 4 ženským), ale opět typicky mužských a často velmi atraktivních prezident, kouzelník apod.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují, co se týče rozmanitosti stejně jako ženské (3 ku 3), ale zobrazení tatínka, dědečka je většinou ve formě hry, zábavy, dobrodružství, kutilství apod. kdežto matka, teta, babička jako hospodyně, vychovatelky apod.

3. 5. 4. Slabikář nakladatelství Prodos

Veřejná sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
pán	17	paní	7
sněžný muž	6	chůva (povolání)	2
velitel	3	kadeřnice	1
soused	2	uklízečka	1
žáci	2	školnice	1
ředitel	2	listonoška	1
zemědělec	2		
kamarád	2		
ženich	2		
školák	1		
učeň	1		
soudce	1		
četník	1		
běloch	1		
běžec	1		
věřitel	1		
hrabě	1		
poddaný	1		
školník	1		
pošťák	1		
kovář	1		
výtečníci	1		
Celkem	51	Celkem	13
Obecná označení			
chlapec (i vlastní jména)	349	dívka (i vlastní jména)	147
hoch	1	děvčátka	2
		holčičky	1
Celkem obecná	350	Celkem obecná	150

Soukromá sféra

Mužské postavy		Ženské postavy	
táta	86	máma	98
dědeček	18	teta	21
bratr/bratři	5	babička	23
strýc	5		
Celkem	114	Celkem	142

Celkový počet vystupujících osob

Mužské postavy	Ženské postavy
515	305

Na základě kvantitativní obsahové analýzy Slabikáře nakladatelství Prodos lze konstatovat, že učebnice je genderově nekorektní. Celkový počet vystupujících mužských postav vůči ženským postavám je 515 ku 305, ženských postav vystupuje o více než dvě stě méně než postav mužských.

K Hypotéze 1

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují v počtu 51, ženské postavy v počtu 13, tedy téměř čtyřikrát častěji než postavy ženské, z hlediska rozmanitosti ženských a mužských postav je to 22 ku 6 v neprospěch žen.

V soukromé sféře vystupují ženy o 28 více, což je v porovnání s ostatními knihami nejvyrovnanější výsledek.

K Hypotéze 2

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Z tabulky vyplývá, že ženy jsou v této učebnici zastoupeny ve veřejné sféře velice málo a ve stereotypních rolích. Za výjimku lze považovat školnici, protože toto povolání je společenským diskurzem považován spíše za mužské.

Ženské postavy v soukromé sféře vystupují v typických rolích matky, babičky, tety – vychovatelky a ochránkyně rodinného krbu.

K Hypotéze 3

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují v mnohem rozmanitějších pozicích, ale opět typicky mužských, většinou atraktivních.

Mužské postavy mnohem častěji vystupují skrze zábavu, zájmy, zajímavější situace než ženské. Pokud se hovoří o mužských členech rodiny, jsou zobrazováni při hře, kutilství apod. kdežto členky rodiny při domácích pracích nebo výchově dětí.

3. 6. Kvalitativní obsahová analýza

V této části zhodnotím genderovou korektnost učebnic pro první ročník základní školy - Slabikářů skrze kvalitativní obsahovou analýzu jednotlivých výroků prezentujících „tradiční“ role, hodnoty či cíle přisuzované mužům a ženám v české společnosti. Na základě prvního čtení analyzovaných učebnic jsem vytvořila užší skupiny, které se týkají genderových stereotypů:

- Stereotypní mužské zájmy, koníčky, předměty
- Mužské postavy spojené s odvahou a dobrodružstvím
- Důraz na reprodukci
- Stereotypní ženské zájmy, koníčky, předměty
- Ženské postavy a činnosti spojené s domácností
- Z genderového hlediska pozitivní výroky

Tyto skupiny jsou koncipovány na základě myšlenek obsažených v teoretické části, ne všechny se vyskytují u všech analyzovaných učebnic. Ne vždy bylo možné zařadit výroky do jednotlivých skupin, významy se často překrývají. Proto jsou některé výroky zopakovány u více skupin, či jsou ponechány mužské a ženské činnosti vedle sebe z důvodu zviditelnění kontrastu popisu činností např. Kluci hrají hokej – dívka se dívá. Ela a Ola myly mísy - Ota lítá u lesa. Máma pere a šije – Táta loví okouny apod. Podrobnější nastínění metody analýzy uvádím v teoretické části této práce a v metodologii. Na závěr analýzy každého Slabikáře je uveden stručný vztah k Hypotézám uvedených v kapitole 3. 3. Podrobnější interpretace výsledků výzkumu je uvedena až na závěr kvantitativní a kvalitativní analýzy jako kapitola 3. 7. Interpretace výsledků výzkumu.

3. 6. 1. Slabikář nakladatelství Alter

První analyzovanou učebnicí je Slabikář vydaný nakladatelstvím Alter roku 1992 od Jiřího Žáčka, ilustrovaný Helenou Zmatlíkovou, který získal následující ocenění: Zlatá stuha 1993 - Klub literatury (Brno 24. 6. 1993) a Klub literatury pro mládež a Česká sekce IBBY (Praha 26. 1. 1994); ocenění Cena za nejlepší učebnici na Kroměřížském veletrhu učebnic v březnu 1993. I přesto, že byla tato publikace vydána v roce 1992, byla v roce 2004 opět schválena MŠMT k zařazení učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk, 1. – 5. ročník, s dobou platnosti šest let, tedy až do roku 2010. V celé práci používám citace z výše jmenovaného Slabikáře, pro zjednodušení je uvádím kurzívou.

Již na obálce knihy je vyobrazen pouze chlapec, který čte. Pro laiky nevinné, ale pro upoutání a vytvoření si vztahu ke čtení pro dívky nevhodné.

Stereotypní mužské zájmy, koníčky, předměty

Další strana *T* a co umí táta. Táta řídí, táta pracuje jako lékař, táta v kuchyni (vypadá, jako když si hraje), táta s kytarou, táta u psacího stolu. Zde je možné pozorovat typické genderové stereotypy vytvořené společností – táta má mnohem prestižnější povolání než máma, táta se sice zapojuje do domácích činností, ale formou hry, máma cvičí – musí si udržovat „figuru“, být štíhlá, krásná, tak jak jí patriarchální kultura předepisuje, ale táta hraje na kytaru – stává se středem pozornosti, baví ostatní.

Strana 55. *Listonoš* typický „ladovský“ s knírem a v modré uniformě s červenými lampasy – opět zvláštní v roce 2007 tvoří poštovní doručovatelky – listonošky naprostou většinu, obávám se, že děti listonoše-muže v reálném světě nespatriily, ale imaginární svět pana Žáčka je prostě jiný.

Strana 58. výlet autem, auto nejede a tak se „tatínek – vševěd“ dívá do motoru a auto samozřejmě opraví – mužská dokonalost je všudypřítomná.

Strana 69. *Muži nosí ženám růže...*,

Strana 71. a máme tu vánoce, maminka sedne ke klavíru, zpívají se koledy. Jaké dárky členové rodiny rozbalí? *Táta – košile, pero, raketa (je přeci aktivním sportovcem); máma*

– šaty, lak na vlasy a zlatý náramek (musí se líbit tatínkovi); Tom – vlak, hokejka, loutky; mimino – panenka - u mimina se ani neuvádí jméno, je to „jen holka“.

Na straně 77. hezký obrázek tatínka a Toma, kteří vezou kočárek – konečně se tatínek částečně vymanil ze své stereotypní role, kterou mu autor předepsal, bohužel miminko brečí a kdo jiný jej utiší než máma. Tatínek k tomu pravděpodobně nemá kvalifikaci.

Na straně 81. opět dobrodružná výprava s tatínkem na ryby a na str. 83 Tom obdivuje tatínkovy lékařské znalosti.

Na straně 100. „chlapci“ vyrábí poličku a opět se celá strana line v duchu řemeslném a mužném, jsou *šikovní, rychlí, radost pohledět*.

U prarodičů dostane Tom dárek – štěňátko a jak jinak než mužského pohlaví, jmenuje se Matěj.

Mužské postavy spojené s odvahou a dobrodružstvím

Strana 23. *Táta má kapesní nůž (obrázek), máma má malířskou paletu (obrázek)* – tato věta dle mého vyjadřuje slabost a jemnost ženy, sílu a dominanci muže-lovce a ochránce.

Na straně 41. navštíví Toma jeho kamarád Pepík (kluk musí mít kamaráda, kamarádka by byla inovativní) a další dvě strany se opět linou v „chlapeckém“ duchu, který pokračuje i na straně 43., kde si kluci vyráží na výlet na voru (myšlenkami), *napínají síly, voda je ledová*, prožívají „velké“ dobrodružství – jak stereotypní náplň klukovských snů. Vždy musí dokazovat svou mužnost, sílu a odvalu, již od útlého věku, jinak by z nich nebyl správný muž.

Na straně 44. Tom telefonuje, s kým jiným než s panem Veselým a poučuje čtenáře a čtenářky o cestě do Veselí – opět jen muži.

Strana 46. děti se učí písmeno Z, ovšem dle autora publikace existuje jen jediná možná cesta, jak lze toto písmenko použít – slovo *Zápas*. Tedy další článek je o zápase tatínka s Tomem. Táta má sílu, Tom zápasí jako lev, rozbíjí vázu, maminka je okřikuje a oni běží rychle koupit novou, protože maminka bez vázy nemůže být, má přece ráda tulipány, tatínek jí tulipán přinese a Tom rozkazuje mámě: *Dej pusu tátovi (za ten tulipán)* - nevím zda je nutné komentovat, opět zdůraznění stereotypů a navíc malý muž „komanduje“ matku, aby byla vděčná tátovi, že napravil, co způsobil.

Strana 48. velký obrázek Toma a příběh o Tomovi, kocourovi, a rozhovor opět s tatínkem.

Strana 69. Tom vypráví: *Nebojím se vůbec bláta.* – muž a jeho odvaha musí být stále opěvována a slabost žen a jejich záliba v květinách, především darovaných od mužů, také.

Strana 70. zde není vyzdvížena odvaha, ale mužská síla – *Táta napřed, Honza vzadu, nesli pařez přes zahradu.*

Na straně 85. jdou Tom a Pepík lyžovat, dívky neexistují!?

Důraz na reprodukci

Na straně 86. *až budu velký, budu táta jako ty* – co jiného rod se musí zachovat.

Strana 104. copatá Lucie v ruce držící roztomilé žluťoučké kuřátko, gumička ve vlasech ladí s modrým svetříkem i barvou očí, kuřátko ladí s barvou vlasů a žadoní na Tomovi, aby jí to kuřátko půjčil, chtěla by si ho pochovat – dívky jsou přece emočně zaměřené, s vrozeným mateřským citem.

Příběh s kuřátkem pokračuje i na další straně, kluci (lumpárny jsou typickým chováním chlapců, proč by autor vynechal další možnost předložit nám něco z tradičního diskurzu) přinesli kuřátko do třídy, paní učitelka je napomíná, že ho bude máma hledat, v tu chvíli Pepík projeví své logické myšlení (jako správný muž) „*Copak umí kvočna počítat?*“ a paní učitelka odvěti „*Každá máma pozná, že jí chybí dítě, Pepíku.*“ – pečovatelsví a touhu po dětech má podle patriarchálních představ každá žena v sobě od přírody – biologický determinismus.

Esencialistická báseň je na straně 117., kde autor poučuje děti *K čemu jsou na světě dospělí. Aby z nich byli tátové, aby z nich byly maminky* – jiná budoucnost než reprodukce pro malé prvňáky není?!

Stereotypní ženské zájmy, koníčky, předměty

Strana 23. *Táta má kapesní nůž (obrázek), máma má malířskou paletu (obrázek)* – tato věta dle mého vyjadřuje slabost a jemnost ženy, sílu a dominanci muže-lovce a ochránce.

Strana 71. vánoce, maminka sedne ke klavíru, zpívají se koledy. Jaké dárky členové rodiny rozbalí? *Táta – košile, pero, raketa (je přeci aktivním sportovcem); máma – šaty, lak na vlasy a zlatý náramek (musí se líbit tatínkovi); Tom – vlak, hokejka, loutky; mimino – panenka* - u mimina se ani neuvádí jméno, je to „jen holka“.

Až na straně 80. se dozvídáme, že maminka není sekretářka, jak to vypadá na úvod, kde sedí u počítače, ale je učitelem! V době feminizace školství, zvláště na základních školách je autor schopen psát o mamince jako o učiteli – nepochopitelné.

Ženské postavy a činnosti spojené s domácností

Jelikož se děti dle tohoto Slabikáře začínají učit dříve písmeno *M* než *T*, začíná kniha stránkou *Máma mámu* a vyjmenováním toho, co vše máma umí. *Máma pracuje u počítače, máma vaří* (v zástěře - dnes prakticky v reálném životě málo vídané, pro reklamy a ostatní zastánce „tradičních“ hodnot typické), *máma cvičí* (zobrazení volného času), *máma řídí, máma maluje* – pozitivní, má své koníčky a je prezentována jako řidička, lehké nabourání stereotypu.

Strana 53. opět ženská postava, hurá, bohužel v tradiční roli pro ženy *Teta šije...umí šít a vyšívat...v dnešní době oslavovat tak nedůležité dovednosti je až absurdní.*

Strana 56. konečně se vrací na scénu maminka „*Mami, dej mi na kino!*“ – maminka je od toho, aby dávala, rozdávala a to vše s úsměvem.

Na straně 79. jede rodina navštívit babičku, a jak jinak babička má klobouk a brýle, je totiž stará, kupodivu nemá šátek, již by mě to nepřekvapilo.

Na straně 109. navštíví rodinu prarodiče, kteří se prezentují zase genderovými stereotypy – *babička chová Terezku* (stala se člověkem, tedy dostala i jméno, již to není pouhé mimino) a *děda podává ruku Tomovi* – vždyť jsou chlapi.

Ženské postavy a důraz na krásu

Strana 69. nácvik psaní; skvělé - lze nalézt dívčí jméno Lucie, ovšem to je jediné pozitivum, Lucie je totiž copatá a dokonce má dlouhý cop.

Strana 98. velký obrázek copaté Lucie, která telefonuje Tomovi. Lucie umí telefonovat, pozitivní, jen kdyby jí malířka nedala do ruky růžový telefon. Velké modré oči, blondatý cop, světloučce fialový svetřík a růžový telefon – jedná se pravděpodobně o imitaci panenky Barbie.

A přichází strana 104. a copatá Lucie v ruce držící roztomilé žlutoučké kuřátko, gumička ve vlasech ladí s modrým svetříkem i barvou očí, kuřátko ladí s barvou vlasů a žadoní na Tomovi, aby jí to kuřátko půjčil, chtěla by si ho pochovat – dívky jsou přece emočně zaměřené, s vrozeným mateřským citem.

Strana 107. nás upozorní na pokroky mimina, už si umí hrát s panenkou a dokonce zápasí s medvědem, a také se konečně stalo člověkem *Terezka už umí sedět jako člověk*, do této doby asi byla bytostí z Marsu (nebo snad z Venuše)?

Ženské postavy jako citlivé, pokorné bytosti

Strana 104. a copatá Lucie v ruce držící roztomilé žlutoučké kuřátko, gumička ve vlasech ladí s modrým svetříkem i barvou očí, kuřátko ladí s barvou vlasů a žadoní na Tomovi, aby jí to kuřátko půjčil, chtěla by si ho pochovat – dívky jsou přece emočně z Strana 121. a titulek *Co mi dělá radost: Když mi dá maminka pusu. Když mi táta řekne: Tome, jsi chlapík*. – žena je stvořená pro vytvoření zázemí a projevy laskavosti, muž – autorita, pochvala od něj je důležitá a oceňovaná, od mámy je považována za normální.

Mužské postavy schopnější než ženské postavy

Na straně dvacáté *Táta a máma jeli*. – na obrázku řídí táta, máma sedí vzadu. – Typické utvrzování dětí v tom, že táta „tradičně“ řídí a mělo by to tak být, proč?

Na této straně se rodině narodilo miminko – dívka, a tady se podle mého začíná odvíjet největší prohřešek knihy proti genderovým stereotypům, který se line celou knihou – Tom starší, šikovnější a hlavně vypravěč všech textů, který provází celým slabikářem a mimino – dívka, která pije, žvatlá, zlobí, musí být hlídána a musí se jí pomáhat.

Strana 25. Obrázek maminky, která myje miminko a komentář *...máma mimino myje. I táta umí mýt mimino*. – poukazování na to, že mytí miminka není chlpskou záležitostí, ale táta je tak šikovný, že to zvládne.

Na straně dvacáté *Táta a máma jeli*. – na obrázku řídí táta, máma sedí vzadu. – Typické utvrzování dětí v tom, že táta „tradičně“ řídí a mělo by to tak být, proč?

Na straně 72. je popisováno, co vše umí mimino, co jiného než *žvatlat, spát, jíst a pít*. Za to Tom na další stránce *nám roste jako z vody*.

Na straně 84. se učí Ž a následuje článek o mužích a ženách, ženy mají opět rády květiny, tentokrát růže a muži jim je nosí – dle tradic musí být ženy dobývány.

Strana 89. *Vaříme – maminka vaří. Občas vaří i táta*. Autor nezapomene ani na napomenutí maminky Tomem: *„Mami, ale nesmíš ty řízky připálit!“* – myslím, že komentář není nutný.

Na strana 92. rozmlouvá Tom opět s tatínkem (maminka asi kojí?! tato její důležitá role při reprodukci je ve Slabikáři zdůrazněna i dříve), povídají si i o žralocích, ale Tom tvrdí, že s tatínkem se bát nebude – tatínek, ochráncem za všech okolností.

Strana 97. *Lucie má dogu*, pozitivum – po dlouhé době dívka. Radost je ale předčasná*vypadá to, jako když má dogu Lucii* – slabá dívka nemá šanci zvládnout tak velkého psa bez pomoci mužské ruky.

Na straně 115. v samém závěru knihy přichází dívčí postava, nová spolužačka Lia z Číny (zřejmě pokus o multikulturní výchovu). Učitelka napomíná chlapce Vojtu, aby se dívce nesmál (chlapce!, dívka je od přírody kultivovaná, uctívá, ta by se takto chovat nemohla), protože ona se mu také nesměje, že neumí čínsky. A na potvrzení svých slov vyzve paní učitelka Liu, aby něco zazpívala ve své mateřštině (její zpěv zní jako *ptačí štěbetání* – autor zdůrazňuje dívčí jemnost) je odměněna potleskem, a proto *pípne* „*Děkuji vám*“ (musí pípnout, silný hlas se k dívkám nehodí). Článek pokračuje *Liu má šikmé oči ...jí docela sluší*. – není možné vedle jemnosti, pokory vynechat požadavek krásy.

Strana 116. u naší rodinky mají černou hodinku bez televize a rodiče vyprávějí co zažili v mládí – *maminka se topila* (neschopnost), *tatínek se srazil na kole s autem* (zde vyličeeno jako lumpárna, ovšem lze chápat i jako neschopnost, otázkou zůstává, který způsob chápání bude většinový), *Tom plánuje jak poletí na Mars...* a maminka ho pochválí jakou má bujnou fantazii a zvědavou hlavu, na další straně přehnaně chválí jeho stavbu z Lega – ženy jsou tu od toho, aby stále dávaly najevo obdiv k mužům, podivovaly se nad jejich dovednostmi, znalostmi apod.

Ženské postavy pasivní, mužské aktivní

Strana 33. cvičení psaní – třikrát jména chlapců, pouze jednou dívka – nevyrovnaný poměr, snad ještě akceptovatelný, ovšem některé použité věty již akceptovat nelze: *Máma má ráda operu versus Táta má raketu. Můj táta umí dát ránu*. – opět nucení ženy do pasivní úlohy, v tomto případě divačky na opeře a aktivní trávení volného času „siláka“ otce.

Strana 37. příběh (na tři strany, pro první třídu lze považovat za rozsáhlý) nazvaný *Jedeme do lesa* doplněn kresbou chlapce a táty na kolech. Příběh je o výletě Toma s otcem do lesa (*daleko*) – síla a mužnost – *máma má také kolo, ale je doma. Doma u mimina*. – co by maminka v přírodě hledala, snad ne zážitky, má přece mimino a kuchyň.

Táto jedu! To je let! Jedu jako pán. – z Toma čiší odvaha a moc, tak jak se na chlapce „sluší a patří“. Příběh pokračuje líčením zážitků z lesa, dotazováním se Toma a „dokonalých“ odpovědí „vševědoucího“ otce a je zakončen *Doma nám dá máma pusu.* „*Tady mám ty tuláky!*“ – maminka neměla celý den co na práci, jen vyhlížela své dva muže a připravovala jim šťastný domov.

Strana 50. zde se poprvé (!) vyskytuje na obrázku dívka. Ovšem při koulovačce (jedna dívka, tři chlapci) a dívka se válí po zemi, protože ji zasáhla koule – lze vnímat jak vyjádření slabosti a nutné ochrany pro ženské pohlaví.

Strana 73. *Copatá Lucie* a Tom jí škádlí, ale tomu *kdo by ji tahal za cop*, tomu dá *Tom do nosu* – chlapec, budoucí muž v typické stereotypní roli ochránitele.

Segregace na základě pohlaví se vyskytuje v celé knize jako příklad uvádím stranu 54., která pojednává o škole a je doplněna velkým obrázkem dvou lavic, kde sedí dva chlapci a dvě dívky, samozřejmě rozdělení dle pohlaví – ve škole je tento způsob zasedacího pořádku často používán jako trest, což samozřejmě jen segregaci na základě pohlaví posiluje.

Z genderového hlediska pozitivní výroky

Některá pozitiva, alespoň částečná jsem přece jenom objevila: strana 15 – *Tom pomáhá mamince v kuchyni*. Strana 20 táta uspává Toma (obrázek), ale jen proto, že máma je v porodnici. Strana 40 – *Táta nese nákup* (sice pozitivní tatínek pomáhá, ale jen proto, že maminka je zaneprázdněna – kojí). Ano v této větě lze vidět pozitivum, ale z druhé strany zdůrazňuje mateřskou jako nejdůležitější ženskou úlohu – je upřednostněna i před prací v domácnosti (!).

Strana 76. upravená původní báseň Jiřího Žáčka, kde je doplněno k verši *Holky melou v jednom kuse*, slovo *kluci*, toto doplnění je použito i na straně 113. Podle autora i komise přidělující Schvalovací doložku MŠMT zřejmě dostatečné splnění genderové korektnosti. Ještě jeden pozitivní článek z hlediska bourání genderových stereotypů jsem našla na straně 119., kde se maminka (!) objevuje, v kontextu této knihy, v neobvyklé roli – vysvětluje Tomovi funkci počítače.

Dívky se v knize, kromě již zmiňovaného mimina, téměř nevyskytují, jedna imaginárně, které Tom píše dopis, druhou je copatá (!) Lucie.

K Hypotézám 1 až 3

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují mnohem častěji než ženské postavy a v mnohem rozmanitějších pozicích. Role mužů ve veřejné jsou mnohem aktivnější, důležitější. V soukromé sféře vystupují ženy mnohem častěji a v typicky ženských rolích pečovatelek o domácnost a děti.

Mužské postavy mnohem častěji vystupují skrze zábavu, zájmy, zajímavější situace než postavy ženské. Mužské postavy v soukromé sféře jsou zobrazováni při hře, kutilství apod. ženské postavy při domácích pracích nebo výchově dětí.

3. 6. 2. Slabikář nakladatelství Nová škola

Druhou analyzovanou učebnicí je Slabikář pro 1. ročník základní školy vydaný nakladatelstvím Nová škola v roce 1999, zpracovaný Hanou Mühlhauserovou a Jaromírou Svobodovou, ilustrovaný Jitkou Krejčířikovou. Schválilo MŠMT čj. 22647/2005 – 22 dne 20. 6. 2005 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk 1. – 5. ročník s dobou platnosti šest let.

Obálka knihy je velmi pestrá s vyobrazením veselé dívky se Slabikářem v ruce obklopené zvířaty a plyšovým medvídkem, na rozdíl od Slabikáře J. Žáčka nepříliš zajímavé pro chlapce, proč nezobrazit raději více dětí?

Stereotypní mužské zájmy, koníčky, předměty

Strana sedmá, kde se děti učí P a tím pádem je strana plná Pepy ve všech podobách, *Pepa pase kozu, Pepa má sílu a laso, Pepa láme větve* atd. Velmi stereotypně zaměřené činnosti spojované s pohlavím., které se opakují až do strany jedenácté v různých obdobích

Táta má lopatu a pilu – typicky mužské nářadí; samozřejmě je nutné ukázat fyzicky pracujícího muže, ale proč jeho činnosti neprostrídat i s těmi, které jsou většinou společností považovány za typicky ženské.

Ten samý problém se objevuje na straně dvacáté šesté, kde *kosu má pán a seká jetel*; dvacáté deváté rodina jede na výlet, řídí otec.

str. 38. *máma šálu plete a táta domek staví*; str. 42. *táta je doma a zatápí...* strana 51. *Cyril jede na kole, Hynek dává polena do kamen...*

Strana 46 *Ota a jeho táta Hynek hrají hokej...Hanka se kouká*. Muži aktivní, dívka pozorující a obdivující.

Strana 47. *Honzík válí velikou kouli ...Ota koulí malou...*dívky se nevyskytují ani při stavění sněhuláka.

Strana 53. článek *Kdo co umí? Holič...Hasič...Krejčí...Učitel...Prodavač...* vyjmenovány pouze mužské tvary povolání a to i přesto, že učitelka a prodavačka jsou povolání stereotypně považována za typicky ženská.

Strana 58. *Můj táta...má doma počítač...rýsuje plány domů a ulic. Rád lyžuje. Můj táta má mámu. Máma je moc milá...Muž ke své aktivní a důležité činnosti potřebuje ženu jako milou a všudypřítomnou podporu.*

Tomáš...Rád plave, maluje a čte. Žaneta navléká mamince korále.

Strana 71. *Dávat góly Gusta umí, Gusta je kluk jako z gumy. Kluci staví motorku...*

Strana 72. *Gusta je hokejista...Dává góly... Táta cvičí psa...*

Strana 76. *Táta dává seno na fůru, Fanda a Filip mu pomáhají...Táta vezu seno domů. Doma je dává na půdu.*

Strana 79. *Hoši chodí rádi k řece. Vozí se tu na malé lodi...chodí taky do lesa.*

Strana 82. *Táta a Tonda pletou pomlázku... Koho vyšlehají...Nejdříve dostala máma....*

Strana 90. *Malá děvčata vjí věnečky...Kluci hrají fotbal.*

Strana 96. *Náš Toník se nerad myje.*

Stereotypní ženské činnosti

Strana 4. – 7. děti se učí M, L, P a S, strany jsou plné spojení *máma má Emu i mimi, máma má malé...*, *malá Mila mele, Mila má mísu, Mila se lísá* typické role pro ženy a dívky spojené s rodinnými povinnostmi, vařením či vyobrazení citlivosti dívky.

str. 38. *máma šálu plete ...Máma nese závin...;*

str. 51 *Lucie píše dopis*

strana 58. *Máma je moc milá...Učí kluky a holky ve škole. Žaneta navléká mamince korále.*

Strana 72. *Magda je gymnastka...má krásný dres, nemá žádný gram navíc. Je hbitá jako gazela. ... Maminka cvičí jógu...*

Strana 81. *Paní Tichá je v kuchyni. Vaří tady kávu.*

Strana 86. *Paní Vítová něco peče.*

Strana 90. *Malá děvčata vjí věnečky...Kluci hrají fotbal.*

Str. 92. *Maminka peče.*

Ženské postavy a důraz na krásu

str. 51 *Naše Cilka ráda nosí copy, mašli, culík.*

Na straně třicáté první důraz na krásu ženy *Máma Ivana ...je jako víla*, ten samý kontext na straně 36. *máma má krásné korále a šátek* – dárky k vánocům stereotypně zaměřené, následuje *táta našel pod stromečkem novou košili a hodinky.*

Strana 58. *Jmenuji se Žaneta...Miluji růžovou. Nosím růžové mašle. Žaneta navléká mamince korále.*

Strana 72. *Magda je gymnastka...má krásný dres, nemá žádný gram navíc.*

Ženské postavy jako emotivní bytosti

Milá Ola mele, Pepa lepí, opět stereotypně připojené přídavné jméno, proč není milý Pepa? (Na obrázku Pasení koz - ve Slabikáři této doby dle mého názoru nepřiměřené.)

Strana 42. *Zita je mámin mazel*, opět zdůrazněna dívčina jemnost, přítulnost, mazlivost.

Strana 58. *Máma je moc milá...*

Str. 12. a písmenko T a jména Tonda, Tom, Ota, ale také Marta. Mnohem častěji vystupuje teta nežli táta.

Mužské postavy schopnější než ženské postavy a naopak

Str. 19. *Pepa se myje sám*, šikovný, samostatný chlapec a méně schopná dívka *Elu myje máma.*

Strana 56. *Klára a Petr si spolu hrají...Klára maluje a Petr píše.* Na první pohled nevinná věta, ale vyvolává dojem nadřazenosti Petra, který dělá činnost složitější a vyžadující určité schopnosti.

Strana 119. *Čtenář...Ivánek se učí číst...brzy, mámo zlatá, budu čísti jako táta.*

Ženské postavy pasivní, mužské aktivní

Strana 35. *Máša nosí košili. Miša je šikula. Vašek suší seno. Saša má šálu.* Strana 46 *Ota a jeho táta Hynek hrají hokej...Hanka se kouká.* Dívky vyobrazeny jako statické bytosti, chlapci akční, jejich vlastnosti jsou oceňovány.

Strana 82. *Táta a Tonda pletou pmlázku... Koho vyšlehají...Nejdříve dostala máma....*

K Hypotézám 1 až 3

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují častěji než ženské postavy, z hlediska rozmanitosti ženských a mužských postav je tu opět znatelné menší zastoupení žen.

V soukromé sféře vystupují ženy mnohem častěji především díky matce a babičce, tedy rodinným příslušnicím. Což opět dokládá odsunutí ženy k rodinnému krbu, mužské postavy mnohem častěji vystupují skrze zábavu nebo zájmy.

Je zde kladen velký důraz na emotivnost a krásu ženských postav jako příklad lze uvést používání přídavného jména milá, spojení ani gam navíc, oblíbenost růžové apod.

3. 6. 3. Český slabikář nakladatelství Dialog

Třetí analyzovanou učebnicí je Český slabikář nakladatelství Dialog pro 1. ročník základní školy zpracovaný Ivanou Melichárkovou, Ludvíkem Štěpánem, Libuší Švecovou, ilustrovaný Vlastou Švejdvovou. Schválený MŠMT č. j. 12499/2002 – 22 dne 8. 2. 2002 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy s platností šest let.

Stereotypní mužské zájmy, koníčky, předměty

Strana 9. *Táta a Ota lepí letadlo.*

Strana 13. *Táta tu má úly...Teta má mísy masa a koláče...Tety myly okna. Míla myla kočárek. Ela a Ola myly mísy. Julu myje máma...Ota lítá u lesa.* Muž je zobrazen jako včelař, koníček mimo domácnost, činnosti ženských postav jsou spojené výhradně s domácími pracemi, chlapec se baví, hraje si u lesa a zajisté podniká něco dobrodružného.

Strana 19. *Táta mimino umyje. To je ale potopa.* Otec, pro někoho možná konečně při činnosti vymykající se stereotypům, ovšem dodatek vypovídá o tom, že tato činnost je pro něj hrou a vyžaduje další činnost ženy, která po něm uklidí, podobně jako po dítěti.

Strana 25. *Táta lije do auta olej... Autem pojede táta. Pojede do sauny.* Auto jako objekt spojovaný s mužským pohlavím.

Strana 30. *Eva a Věna...jedou na výlet...Na výlet musí mít Eva mapu a Věna malý luk.* Dívka je ta zodpovědná a musí mít praktické věci, chlapec pouze něco pro zábavu a na prožití dobrodružství, o zázemí se postará žena.

Strana 34. *Máma mu (Mikeš) pere košili a šálu...Potom máma šije Máše šaty...Táta je u vody. Loví tam okouny.* Matka opět v typické roli, ochránkyně rodinného krbu a hospodyňky, otec se zabývá svým koníčkem, případně je možné vysvětlení, otec na lovu, otec živitel rodiny.

Strana 40. *Pod stromečkem má táta košili, šálu a rukavice.*

Strana 43. *Milan a Ruda mají hole... Je to hokejový zápas.*

Strana 58. *Dumá Gusta nad glóbusem.* Chlapec přemýšlí, o dívkách se takto v této knize nehovoří.

Strana 59. *Gábina a Gusta si hrají...Gusta na zemi staví koleje a... nádraží... Gábina maluje...* Stereotypně zatížen výběr činností pro děti.

Strana 62. *Filipův táta...hraje fotbal. To se my kluci koukáme a čekáme, kdy dá gól.* Zdůrazněním slovíčkem *my* dochází k vyjádření příslušnosti k velké skupině fotbalových fanoušků – mužů.

Strana 63. *Po louce skáče Igor a hraje si s míčem... jede na kole malý Ferda.* Na dívky se zapomíná, pravděpodobně si nehrají.

Strana 72. *Dědeček dělá hlídače...Babička pracuje ráda na zahradě. Včera s Laděnou chystaly záhon...*

Strana 73. *Matěj a Vojtěch mají velký den. Dědeček je vezme na letiště...*stereotypní činnosti se stále opakují, ženy pracují na zahradě a chystají záhon, kdežto muži sledují atraktivní podívanou, babička na letiště nepůjde, pravděpodobně vaří...

Kluci se těší na letecké akrobaty...bude vítěz...Matěj a Vojtěch by rádi byli letci. Kluci se baví a sledují disciplíny typické pro muže, což ještě autorky a autor umocňují neuvažováním o možnosti akrobatek, vítězek atd.

Mužské postavy spojené s odvahou a dobrodružstvím

Strana 9. *Táta má sílu...Táta topí.* Výběr popsanych činností je velmi stereotypně zaměřen.

Strana 13. *...Ota lítá u lesa.* Chlapec se baví, hraje si u lesa a zajisté podniká něco dobrodružného.

Stereotypní ženské zájmy, koníčky, předměty

Strana 9. *Máma motá klubičko. Máma umí svetr.* Výběr popsanych činností je velmi stereotypně zaměřen.

Strana 13. *Táta tu má úly...Teta má mísy masa a koláče...Tety myly okna. Míla myla kočárek. Ela a Ola myly mísy. Julu myje máma...Ota lítá u lesa.* Muž je zobrazen jako včelař, koníček mimo domácnost, činnosti ženských postav jsou spojené výhradně s domácími pracemi, chlapec se baví, hraje si u lesa a zajisté podniká něco dobrodružného.

Strana 72. *Babička pracuje ráda na zahradě. Včera s Laděnou chystaly záhon...*

Ženské postavy a činnosti spojené s domácností

Strana 21. *Jana pije limonádu. Eda lítá po lese. Lída je pod topoly a jí.* Dívky hodné a spořádané, chlapec neposedný, baví se, užívá si života.

Strana 13. *Táta tu má úly...Teta má mísy masa a koláče...Tety myly okna. Míla myla kočárek. Ela a Ola myly mísy. Julu myje máma...Ota lítá u lesa.* Muž je zobrazen jako včelař, koníček mimo domácnost, činnosti ženských postav jsou spojené výhradně s domácími pracemi, chlapec se baví, hraje si u lesa a zajisté podniká něco dobrodružného.

Strana 17. *Teta myje mimino Milenu...* opět pouze žena se stará o malé dítě; mimino, samozřejmě neschopné se o sebe postarat a vyžadující péči, je ženského pohlaví.

Strana 19. *Máma je doma. Udusila maso....* Matka zobrazena ve své typické roli hospodyňky.

Strana 30. *Eva a Věna...jedou na výlet...Na výlet musí mít Eva mapu a Věna malý luk.* Dívka je ta zodpovědná a musí mít praktické věci, chlapec pouze něco pro zábavu a na prožití dobrodružství, o zázemí se postará žena.

Strana 34. *Máma mu (Mikeš) pere košili a šálu...Potom máma šije Máše šaty...Táta je u vody. Loví tam okouny.* Matka opět v typické roli, ochránkyně rodinného krbu a hospodyňky, otec se zabývá svým koníčkem, případně je možné vysvětlení, otec na lovu, otec živitel rodiny.

Strana 40. *Pod stromečkem ...Máma tam má nové šaty a tašku. Zuzana dostala šátek a krasobruslařské brusle. A já veliké auto.* (vypravěčem je chlapec) Dárky pod stromečkem jsou vybírány dle, společenským diskurzem, daných pravidel.

Strana 45. *Máma peče koláče a nemá čas. Musí koláče hlídat, jinak je spálí. Od potoka jede auto. To jedou táta, Mireček ...Máma nese tátovi a Mirečkovi koláče...* Žena se stará o domácnost a vytváří pohodu pro muže vracující se „světa“.

Ženské postavy a důraz na krásu

Strana 33. *Učí se Š – Šetřila Šárka každý groš, šetřila groše na šaty. Až měla grošů plný koš, ušila si šaty až na paty.* Dívka či žena touží pouze po kráse a parádě. Zajímavé je, že pod písmenkem š je vyobrazen chlapec jako *šachista*, tedy opět při činnosti typické pro muže. Nebylo by možné zobrazit obě pohlaví hrající šachy proti sobě? A pokud tedy již šetřit groše nenajít raději zajímavější způsob útraty?

Ženské postavy jako emotivní bytosti

Strana 69. *Z kontextu článku vyplývá, že tatínek vypráví strašidelnou pohádku, po které se chlapci bojí...Maminka Vlastika zase utiší. A stateční rytíři Otík a Vlastík tiše spí...* Proč neuklidňuje tatínek, když dítě vystrašil? Maminka, žena je prostě zodpovědná za klid a chod rodiny, muž za zábavu apod. Zdůraznění odvahy u chlapců je také velmi diskurzivní.

Mužské postavy schopnější než ženské postavy

Strana 9. *Ema...umí malé t. Ota umí i T.*

Chlapec umí více než dívka. Typický projev nadřazenosti mužského pohlaví. Ota sice umí malé t jako Ema, ale umí dokonce i velké T.

Strana 78. *V loďce sedí Vlád'a a Máňa...Vlád'a vesluje a Máňa loví sítkou malé rybky.* Typické muž vesluje, žena sedí. Zde sice loví rybky, ale pouze sítkou a malé. Domnívám se, že pokud by lovil chlapec, tak pouze ryby velké a s udicí.

Ženské postavy pasivní, mužské aktivní

Strana 21. *Jana pije limonádu. Eda lítá po lese. Lída je pod topoly a jí.* Dívky hodné a spořádané, chlapec neposedný, baví se, užívá si života.

Strana 38- Písmeno C – ilustrace děvčete s copánkem – *copánek*. Ilustrace chlapce na kole – *cyklista*. Opravdu není možné najít vhodnější příklady na *c*.

Strana 39. *Naše Cilka je malá...jí kaši...umí také paci, paci.* Jak jsem již uvedla, nejčastěji je bezbranné malé dítě ženského pohlaví.

Strana 65. *Naši sousedé mají od soboty mimino....Pan Brixí je u nás a táta mu pomáhá najít jméno....Naše malá bude Xenie! Xenie Brixí.* Zajímavé, že u tak závažné činnosti jako je jméno pro dceru asistuje souseď a ne matka. Další zajímavostí je, že ještě jméno nemá, u nás neobvyklé vybírat jméno několik dní po narození. Nepřechylování ženského jména by bylo přínosné, ale v kontextu celého článku se jeví spíše jako převzetí ze zahraničních zdrojů a pro první třídu v českém prostředí dle mého názoru málo srozumitelné. Ovšem pokud dojde k patřičnému vysvětlení vyučujícím lze považovat za přínos a pozitivum.

Strana 84. s 85. poslední strany Slabikáře jsou plné oslav malých čtenářů. *Žáček sice zůstal prvňáčkem, ale už čte...malý čtenář...mámo, já jsem čtenář...malému čtenáři už*

nestačí malé čtení...mili malí čtenáři. Nepříliš povzbudivé pro žáčky a malé čtenářky do dalšího života.

Z genderového hlediska pozitivní výroky

Strana 52. *U tabule visí obrazy...Třeba je namaloval takový malíř, jako je pan Řehák ...Nebo malířka?* První pozitivní myšlenka, že i ženy by mohly dělat zajímavější než je starání se o domácnost.

K Hypotézám 1 až 3

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Ženy se v této učebnici ve veřejné sféře velmi sporadicky. V soukromé sféře vystupují v typických rolích matky, babičky, tety – vychovatelky a ochránkyně rodinného krbu.

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují v mnohem rozmanitějším zastoupení, i když opět typicky mužských a často velmi atraktivních povolání např. kouzelník či naopak vysoce hodnocených např. prezident.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují většinou ve formě hry, zábavy, dobrodružství, kutilství apod.

3. 6. 4. Slabikář nakladatelství Prodos

Čtvrtou analyzovanou učebnicí je Slabikář nakladatelství Prodos pro 1. ročník základní školy zpracovaný Hanou Mikulenkovou, Radkem Malým, Matějem Formanem, ilustrovaný Matějem Formanem. Schválený MŠMT č. j. 20086/04 – 22 dne 9. 8. 2004 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk s dobou platnosti šest let.

Stereotypní mužské zájmy, koníčky, předměty

Strana 16. *Tu-tú, troubí v autě táta.* Táta stereotypně zobrazen jako řidič.

Strana 29. *Tom loví motýly.* Zajímavé a dobrodružné činnosti, muž/chlapec lovcem.

Strana 35. *Ota malovat neumí. Je líný.*

Strana 39. *Táta jel na kole k lesu. Táta nám zatopil.* Opět typicky mužské činnosti.

Strana 63. *Lukáš má počítač.* Znatelný rozdíl v zájmech stejně starých dětí dle pohlaví, chlapec počítač, dívka plyšové hračky.

Mužské postavy spojené s odvahou a dobrodružstvím

Strana 33. *Ten táta má ale sílu! Nese Toma i Mata. Unese i mámu*

Strana 41. *Máma pavouky nemiluje...Máma stojí na stole. Táta loví pavouka.*

Stereotypní ženské zájmy, koníčky, předměty

Strana 54. *Jedeme na hory... Tatínek na nás houká...Maminka zamyká.*

Strana 55. *Máma kluky napomíná...Kluci se honí kolem hotelu. Helenka se houpe.*

Stereotypně matka vychovatelkou, dívka poslušnou a kluci zlobivými.

Strana 19. *Babička motá klubíčka.* Domácí práce ve spojení se ženou.

Strana 42. *Zuzana má v pokoji piano. Umí noty.*

Ženské postavy a činnosti spojené s domácností

Strana 14. *Máma dneska prohlíží, copak máme ve spíži.*

Strana 28. *Máma válí těsto.* Domácí práce opět ve spojení se ženou.

Strana 36. *Máma nám nese mísu salátu. Je tam sója a olivy, olej a sůl. „Toto já nejím,“ volá Ota. „Já jím jen salám a maso.“*

Strana 38. *Máma musela na nákup.*

Strana 40. *Máma na nás kupí úkoly...Kujeme pikle.*

Strana 45. *Doma nás vítá maminka. Dává nám polévku...*

Maminka...Dává do pračky košile, kalhoty...Žena znovu jako hospodyně.

Strana 81. *...volá táta...soutěžíme...my už sedíme...ale máma nikde. Někdy je to s ní fakt těžké. Pořád nosí něco z kuchyně. Auto už je úplně nacpané.*

Stran 83. *Kluci s dědou sedí na stromě..Babička...říká: „Copak děda chová se jak dítě...já je sundám...Večeře volá.*

Strana 121. *Teta Táňa, teta Týna ...budou vařit kompoty...strýček svíral v ruce vidle...zápasil se slonem.*

Ženské postavy a důraz na krásu

Strana 26. *...co vadí Věrce_ Že má zuby po veverce. Důraz na touhu po kráse.*

Strana 32. *Alena se nosí.*

Strana 43. *Zuzana je jako víla...má zelené oči a zlaté vlasy...ne, je jako princezna ze zámku. Dialog o ženské kráse již u chlapců prvního ročníku ZŠ.*

Strana 48. *Navlékneme pro mámu korále.*

Strana 49. *Máma je ráda... Máme krásnou a milou mámu.*

Strana 56. *Máma šla k holiči...Má nový účes. Proč holič a ne kadeřnice, opět důraz na důležitost zkrášlování.*

Strana 112. *...šla maminka ke kadeřnici... opět. Kluci jsou sami doma a bojí se otevřít dveře, protože za nimi je něco hrozně chlupatého, čemuž není vidět do obličeje. (maminka se vrátila od kadeřníka). Kluci neotevřou, dokud se neobjeví zachránce – tatínek.*

Ženské postavy jako citlivé, pokorné bytosti

Strana 30. *Je tu ...Ota a malá Ema.*

Strana 31. *Malá Ema je milá.*

Strana 119. *Boubelatá holčička Babetka, která se tolik bojí bubáků...*

Mužské postavy schopnější než ženské postavy

Strana 6. – 9. *Amálie s Aničkou svázaly se tkaničkou...pak se daly do pláče...Evženka se strachy třese...Irenka mívá v noci strach...Oldo, pověz, co máš v plánu? Koupím ostrov z oceánu...občas sveze mě i hroch, protože jsem hodný hoch.* Dívky vyobrazeny jako bojácné, nešikovné, chlapec hodný s velkolepými plány.

Strana 62. *Šárka jim ukázala své plyšové hračky...Míšu upletla máma. Já jsem mu našila uši a korálky místo očí. Umím už také trochu šít... Ten Míša trochu šilhá: šeptá Tomáš Matoušovi...Šikovnost dívky, i když v činnosti stereotypně přisuzované ženskému pohlaví, je okamžitě degradována, ale galantnost chlapců zviditelněna.*

Strana 97. *Tati, vyprávěj nám pohádku. Ale nějakou, kterou neznáme...o Budulínkovi? Tu jsme slyšeli mockrát...od maminky.* Strana 110. *Dnes vypráví klukům pohádku před spaním zase tatínek. A to bývá velká zábava. Kluci se nemohli dočkat... Maminka nemá fantazii, kdežto tatínek vymyslí velice zábavnou pohádku pro děti o Budulínkovi, když vyrostl.*

Ženské postavy pasivní, mužské aktivní

Strana 17. *Táta má mámu.* Majetnický vztah.

Strana 46. *Táta nám povídá.* Znovu stereotypně rozdělené role.

Strana 71. *Ráno...táta řekl: „Pořídíme si nové auto...“ Jaké?...Maminka si přeje stříbrné. ..To nás nezajímá tati. Ale jakou značku?“* Opět typické, ženy vybírají auto dle barvy a muži již od útlého věku dle značky. Hlava rodiny rozhodla, co bude dál.

Strana 80. *Maminko, děti...musíme se poradit... svolal nás táta.* Znovu zdůraznění vůdčí osobnosti v rodině.

Z genderového hlediska pozitivní výroky

Strana 70. *Naši rodiče jsou dobří řidiči.* Jedna z mála genderově korektních vět.

Strana 126. *...se mi věřit nechce, že to všechno...jsem přečetla (nebo ovšem přečetl) já!* Pokus o přepis básně na genderově korektní?!

K Hypotézám 1 až 3

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích.

Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských.

Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských.

Mužské postavy ve veřejné sféře vystupují mnohem častěji než ženské postavy. Z hlediska rozmanitosti ženských a mužských postav je opět viditelný nepoměr v neprospěch žen.

V soukromé sféře vystupují ženské postavy téměř dvakrát častěji než muži, prakticky jediným zástupce mužské populace v soukromé sféře je otec, ženským postav, které se starají o domácnost je více – máma, babička, teta.

3. 7. Interpretace výsledků výzkumu

Jsem si vědoma občasného použití ironie v komentářích k výrokům v kvalitativní části výzkumu, ale čím více stran jsem pročetla, tím více jsem opouštěla od dlouhých komentářů, které dle mého názoru nejsou nutné, již zařazení výroku do skupiny vypovídá o jeho stereotypizaci. Od uvedení kapitoly komparace dat vyplývajících z analýz Slabikářů dle nakladatelství jsem upustila z důvodu naprosté podobnosti výsledků jednotlivých analýz.

Všechny analyzované učebnice jsou již ve svém prvotním nápadu, který chlapce ustanoví vypravěčem či vypravěči všech událostí odehrávající se v knize velmi maskulinně zaměřené. Jakoby jiný svět než ten chlapecký neexistoval, jaké následky taková publikace asi zanechá v dětech, které ho čtou?

Další nepříliš vhodnou volbou je silný důraz na klasickou rodinu – máma, táta, starší syn, mladší dcera či dva synové. Mnoho rodin je dnes neúplných a takový důraz na úplnou rodinu může být pro děti z těchto rodin traumatizující. Syn jako pokračovatel rodu – chce být tátou, lékařem jako táta apod. a zdůraznění neschopnosti a závislosti malé dcerky je také zvoleno genderově necitlivě.

Mezi zkoumanými učebnicemi z hlediska genderové korektnosti neshledávám rozdíly.

Lze konstatovat, že všechny analyzované Slabikáře jsou velmi heteronormativně a maskulinně zaměřené, můj předpoklad o genderové nekorektnosti učebnic pro první ročník základní školy se potvrdil.

Závěr o genderové necitlivosti vychází jak z kvantitativní obsahové analýzy, tak i z kvalitativní. Analyzované učebnice podporují genderové stereotypy, ženy jsou zobrazovány v soukromé sféře mnohem častěji než muži a v typicky ženských rolích – hospodyňky, které se starají o domácnost a vychovatelky, které se starají o děti. Muži jsou zobrazováni v soukromé sféře mnohem pasivněji, pokud se jedná o chod domácnosti, výchovu dětí. Muži vystupují v soukromé sféře prostřednictvím svých koníčků nebo jako kutilové. Pokud jsou zobrazeni s dětmi, tak pouze při hře, podnikání či dobrodružství, působí tedy v této oblasti spíše jako „velké“ děti.

Naopak ve veřejné sféře se muži vyskytují mnohem častěji a hlavně v mnohem rozmanitějších funkcích než ženy, které jsou zobrazovány v typicky ženských profesích – učitelky, švadleny, chůvy apod. Ženám jsou tedy přisouzena povolání, která společnost považuje za méněcenné. Mužům zase povolání, která vyžadují vysoké vzdělání, odvalu, případně zručnost a sílu a jsou na žebříčku prestiže mnohem výše – soudce, lékař, prezident, mořeplavec, malíř, umělec apod.

K hypotézám uvedeným v části 3. 3. je nutné konstatovat, že Hypotéza 1, Hypotéza 2 i Hypotéza 3 se potvrdily. To znamená, že výskyt mužských postav ve veřejné sféře je vyšší než výskyt ženských. Výskyt ženských postav v soukromé sféře je vyšší než výskyt mužských. Ženské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích. Ženské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních ženských rolích. Mužské postavy ve veřejné sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích. Mužské postavy v soukromé sféře se vyskytují ve stereotypních mužských rolích.

Jak je možné, že i přes dokumenty ministerstva školství a tělovýchovy, která hovoří o nutnosti splnění genderové korektnosti učebnic, byly tyto učebnice pro první ročník základní školy schváleny? Také si myslím, že dopad těchto učebních materiálů na genderovou výchovu dětí se zintenzivní, pokud učitel či učitelky pracující s dětmi není seznámena se základy problematiky genderové výchovy a socializace. I s knihami genderově stereotypními, které ukazují ženy a muže v diskurzem určených rolí, je možné pracovat genderově citlivě. O této problematice se zmiňuje například kniha Ružový a modrý svět, kde je poskytnut jednoduchý návod, jak s takovými publikacemi pracovat. Genderově citlivý vyučující by měl s dětmi probírat role, ve kterých jsou muži a ženy v knihách zobrazeny a porovnat je s realitou. Mít stále na mysli, zvláště u takto malých dětí, snahu čtenářů a čtenáře identifikovat se s vyobrazenými postavami, vyučující by jim měl proto značně rozšířit možnosti oproti těm uváděným v analyzovaných Slabikářích. (Cviková 2003: 26). Je zřejmé, že proces vedoucí ke genderové neutralitě, bude velmi komplikovaný, závěry výzkumu potvrzují teorie uvedené v předchozích kapitolách této práce.

Kritéria Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy uvedené v kapitole 2. nejsou po stránce genderové korektnosti dodržována. Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy v otázce rovnosti pohlaví a soulad s Ústavou a zákony ČR v otázce rovnost pohlaví v učebnicích není reflektován. Učebnice obsahují texty a grafické materiály, které vedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách vytvořených na základě pohlaví. Učebnice neukazují v dostatečné míře různorodost příkladů a ilustrativních textů, které obsahují i různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin určených na základě pohlaví.

Jak jsem již uvedla, různorodost příkladů v analyzovaných učebnicích neexistuje, zkušenost dívek není tematizována, zkušenosti ženských postav jsou vztahovány v naprosté většině k domácí sféře. Široká rozmanitost je patrná u mužských postav ve veřejné sféře, co se týče rodinného soužití je uváděn pouze heteronormativní model nukleární rodiny.

U pojetí problematiky vzniku a přijetí ideologických pozic je zřejmá spolupráce školy jako instituce na tvorbě a utváření ideologií společenského celku za spolupráce všech členů této instituce. Byly potvrzeny i teze Dijk uvedené v kapitole 2. 1. 1., že individuální myšlení je velmi ovlivněno názorem skupiny, dívky a chlapci se stylizují postupně do rolí, které jim skupina předepisuje.

Škola je silně heteronormativní, což z mého výzkumu zcela jistě vyplývá a potvrzuje to teorie, které jsem uvedla v kapitole 2. 1. 2. Vznik a upevňování diskurzu.

Výzkum potvrdil i to, že školu lze považovat za mocenský aparát státu uplatňující svou pozici nositele a tvůrce stereotypů, tedy uplatňující Foucaultovo pojetí moci, které také přibližují v kapitole 2. 1. 2.

Výzkum zcela zásadně prokazuje i myšlenky z kapitoly 2. 1. 3. Diskurz mateřství, která hovoří o považování za stěžejní úlohu v životě ženy mateřství. Dívky jsou od útlého věku nasměrovávány do rolí matek. Otcovství je v analyzovaných knihách také tematizováno, ale interakce otce a dítěte jsou spíše na bázi kamarádství a hry než o výchově a péči. Probíhá předávání genderových rozdílů v rodičovství, kdy matka je stavěna do role chránící, otec učící dítě vyrovnávat se s okolním světem a sebekontrolu. Byly tedy

potvrzeny myšlenky Luptona a Barclayho i závěry prezentované v kapitole 2. 1. 4. Diskurz otcovství.

Z výzkumu dále vyplývá, že se škola podílí zásadním způsobem na reprodukci stávajícího společenského myšlení, což odkazuje na teze v kapitole 2. 2. Škola jako socializační faktor, zvláště na teze Bourdieho.

Výzkumem jsem došla k závěru, že cíle Rámcového vzdělávacího programu popsané v kapitole 2. 2. 4. Genderově citlivá výchova, jsou splňovány pouze, co se týče mužské části populace, tedy pouze žáků, žákyně nemají možnost se rozvíjet stejně aktivně v souladu se svými možnostmi jako žáci.

Výzkum také potvrdil myšlenky uvedené v kapitole 2. 3. Učebnice, že učebnice jsou silným společenským konstruktem prezentujícím společenské stereotypy.

Celkově lze tedy říci, že je nutné zavést do edukačního prostředí body usnesení uvedené na straně čtyřicáté šesté a čtyřicáté sedmé v teoretické části této práce.

4. Závěr

Dle závěrů výzkumu je zřejmé, že analyzovaná edukační média pro první ročník základní školy jsou genderově nekorektní, reprodukující genderové stereotypy, silně heteronormativní a maskulinně zaměřené. Jednoduše by se tedy dal vyvodit závěr, že není možné takovéto učebnice akceptovat. Bohužel tato otázka není tak jednoduchá. Neexistují jasné výzkumy, které by prokázaly, co je pro dítě vhodnější v kontextu socializace. Dokáže dítě v tak útlém věku zvládnout širokou škálu modelů, kterou bychom při dodržování rovnosti přístupu ke vzdělávání museli nabídnout, nebo je nutné pro úspěšné zvládnutí počátku školní socializace nechat na dítě působit stereotypy obvyklé ve společnosti a společnost považované za ideální. Pokud společnost považuje za ideál heterosexuální vztahy a nukleární rodinu, nejlépe čtyřčlennou, měli bychom toto prezentovat i v textech pro děti?

Jak se s tím, ale vypořádá dítě, které nežije v modelu, který je v edukačních materiálech pro tu, kterou věkovou kategorii prezentován? Bude pro něj vhodnější vědomí ideálu, který je dítětem subjektivně nepoznán, ale o kterém ví, že existuje a je považován za správný? Měla by se společnost zaměřit spíše na pocity dítě v okamžiku práce s daným textem nebo v něm raději budovat hodnoty a názory, které jsou společností považovány za nejvíce vhodné, normativní?

Na tyto otázky je velice obtížné odpovědět, děti v mladším školním věku jsou ještě velmi egocentrické, obraz světa vidí skrze své já, a postupně se učí od svého ega odhlížet a poměřovat svět pomocí empatického cítění. Dítě si odvozuje normalitu z toho co je časté i přesto, že považuje za hodnotné to, co prožívá subjektivně. To znamená, že i když bude žít v rodině s jedním rodičem, s rodiči stejného pohlaví či v jiném „netradičním“ rodinném modelu bude považovat za normální, že existují rodiče dva, tedy matka a otec. Tady se tedy opět objevuje paradox, který jsem nastínila v průběhu práce. Jak má škola používat genderově korektní výchovu ve společnosti velmi genderově nekorektní, když její hlavní funkcí je začlenění jedince do společnosti. Je to velmi složitý problém vyžadující rozsáhlou diskusi.

Dle mého názoru by bylo velmi vhodné zařadit rozmanitost i do edukačních materiálů mladšího školního věku, ovšem v přiměřené míře schopnostem, dovednostem a specifikám tohoto vývojového období, což přináší samozřejmě úzkou spolupráci autorů a autorek učebnic a psycholožek a psychologů i ostatních zúčastněných edukačního procesu jako celku. Zavést výuku alespoň základů genderové problematiky a rovnosti příležitostí obecně do kurikul vzdělávání pedagogický pracovníků a pracovníc. Pro stávající pedagogické sbory pořádat kurzy těchto základů, protože genderově senzitivní a vzdělání pedagogové a pedagožky jsou schopni pracovat korektně v otázce rovnosti i s genderově či jinak nekorektními materiály.

5. Bibliografie

1. *Analýza učebních osnov a učebnic z hlediska jejich podílu na vytváření a reprodukci genderově založených stereotypů a předsudků učebnic.* [článek], [cit. 5. dubna 2007]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/>>
2. Berger, P. L., Luckmann, T. 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
3. Bourdieu, Pierre. 1998. *Nadvláda mužů.* Praha: Karolinum.
4. Cviková J., Juráňová J. 2003. *Ružový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich dosledky* Bratislava: Aspekt.
5. Čáp J., Mareš J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.
6. Čermáková, M. 1999. *Gender a pracovní trh.* In: Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha Open Society Fund.
7. Dijk, T. 1998. „*Opinions and Ideologies in the Press*“ in Bell, Allan – Garrett, Peter (eds.) *Approaches to Media Discourse.* Oxford: Blackwell, s. 21-63.
8. Elshainová, J. B. 1999. *Veřejný muž, soukromá žena.* Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku.
9. Foucault, M. 1994. „*Řád diskursu.*“ In *Diskurs, autor, genealogie.* Praha: Nakladatelství Svoboda, s. 7-37.
10. Gavora, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava
11. Giddens, A. 2001: *Sociologie.* Praha: Argo.
12. Havlík, R., Kořa, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál.
13. Chodorow, Nancy. 1978. *The reproduction of mothering.* University of California Press.
14. *Jakým způsobem funguje udělování schvalovací doložky učebnicím?* [článek], [cit. 5. dubna 2007]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/>>
15. Jäger, S. 2001. „*Discourse and Knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis*“ in Wodak, R. – Meyer, M. *Methods of Critical Discourse Analysis.* London: Sage, s. 32-61
16. Katz, J. 1995. *The Invention of Heterosexuality.* NY, NY: Dutton (Penguin Books).
17. Křížková, A. 1999. *Gender v rodině.* Diplomová práce. Praha FHS UK.
18. Lupton, D. Barreclay, L. 1997. *Expert Discourses and the Construction of Fatherhood,* s. 35-61. In *Constructing Fatherhood. Discourses and Experiecnes.* Sage: London.

19. Matějček, Z. 2000. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf.
20. Melichárková, I., Švecová L., Štěpán, L. 2002. *Český Slabikář*. Liberec: Dialog.
21. Mikulenková, H., Malý, R., Forman, M. 2004. *Slabikář*. Olomouc : Prodos.
22. Mühlhauserová, H., Svobodová, J. 1999. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.
23. Oakleyová, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
24. Ondrisová, S., Šípošová M., Červenková I., Jojart, P., Bianchi, G. 2002. *Neviditelná menšina: Čo nevieme o sexuálnem orientácii*. Bratislava: Nadácia občan a demokracia.
25. *Otevřená společnost*. [článek], [cit. 24. dubna 2008]. Dostupné z <http://www.otevrenaspolecnost.cz/cz/projekty/genderova-rovnost/> >
26. *Projekt Prolomit vlny*. [článek], [cit. 27. dubna 2008]. Dostupné z <http://www.proequality.cz/o-projektech-prolomit-vlny.html>>
27. Prokop, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum.
28. Průcha, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
29. Průcha, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
30. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
31. Reinharz, S. 1992. *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
32. Renzetti, C. M., Curran, D. J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
33. *Ročenka katedry/centra genderových studií 03/04*. Praha: UK FHS.
34. Smetáčková, I. 2006. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. [publikace], [cit. 24. dubna 2007]. Dostupné z <http://www.osops.cz/genderveskole>>
35. Smetáčková I. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. [publikace], [cit. 25. dubna 2008]. Dostupné z <http://www.proequality.cz/res/data/003/000457.pdf>>
36. Smetáčková I. 2007. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. [publikace], [cit. 25. dubna 2008]. Dostupné z <http://www.proequality.cz/res/data/004/000528.pdf>>

37. Sunderland, J., Litosseliti, L. 2002. „*Gender identity and discourse analysis: Theoretical and empirical considerations.*“ in týž (eds.) *Gender identity and discourse analysis*. Amsterdam: John Benjamins, s. 3-27
38. Valdřová, J. 2004. *Ženská a mužská role v jazyce*. In: ABC feminizmu – sborník. Brno: Nesehnutí.
39. Výzkumný ústav pedagogický. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: VÚP.
40. *Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic* [článek], [cit. 5. dubna 2007]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/>>
41. *Žába na prameni apeluje na MŠMT* [článek], [cit. 4. dubna 2007]. Dostupné z <<http://www.feminismus.cz/fulltext.shtml?x=1972618>>
42. Žáček J. 1992. *Slabikář*. Praha: Alter.