

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV BOHEMISTIKY

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

GENDER V UČEBNÍCÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO PRVNÍ STUPĚŇ  
ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Bohumila Junková, CSc.

Autor práce: Pavlína Rázlová

Studijní obor: Bohemistika

Ročník: 3.

2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. července 2018

Pavλίna Rázlová

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Bohumile Junkové, CSc., za odborné vedení, ochotu při konzultacích, cenné rady a připomínky při vypracování bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce se bude věnovat analýze genderových prostředků v čítankách a učebnicích českého jazyka pro první stupeň základních škol. Cílem bude popsat oblast genderu a genderové lingvistiky a jejich využití v českém školství. Praktická část se zaměří na analýzu jazykových prostředků užívaných v konkrétních učebnicích a čítankách. Jejím cílem bude zhodnotit vhodnost či nevhodnost užívání genderových prostředků. Dalším cílem bude prozkoumat způsob užívání genderových prostředků a proměnu jejich vnímání v učebnicích a čítankách aktuálních a vydávaných před rokem 1989.

**Klíčová slova:** gender, genderová lingvistika, stereotyp, vývoj jazyka, učebnice, čítanky, Fraus, Nová škola, Prodos, SPN

## **Abstract**

The bachelor's thesis is going to deal with the analysis of gender means used in Czech language readers and course books designed for primary schools. The thesis aims to describe the gender and gender linguistic and their use in Czech education system. The research part is going to analyse the language means used in specific course books and readers. The goal is to assess to what extent the gender means used are appropriate or inappropriate. An additional goal is to look into ways gender means are used and also to examine the change in the perception of these means, comparing recent course books and readers with those published before 1989.

**Key words:** gender, gender linguistics, stereotype, language development, course books, readers, Fraus, Nová škola, Prodos, SPN

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 GENDER A LINGVISTIKA</b> .....	<b>10</b>
1.1 KULTURNÍ STEREOTYPY .....	11
1.2 GENDER .....	11
1.3 FEMINISMUS .....	12
1.3.1 SOUČASNÉ SMĚRY FEMINISMU.....	12
1.4 ROZVOJ GENDEROVÉ LINGVISTIKY.....	13
1.5 OTÁZKY GENDEROVÉ LINGVISTIKY .....	15
1.6 GENERICKÉ MASKULINUM .....	17
1.7 SHRNUÍ .....	20
<b>2 GENDER A ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>21</b>
2.1 PROJEKTY PODPORUJÍCÍ GENDEROVOU ROVNOST.....	21
2.2 DESATERO GENDEROVÉ KOREKTNOSTI .....	25
2.3 OTÁZKY GENDERU V ZAHRANIČÍ .....	26
2.4 GENDER A ŠKOLA.....	26
2.4.1 SOCIALIZACE DÍTĚTE .....	27
2.4.2 FEMINIZACE ŠKOLSTVÍ.....	28
2.5 UČIVO A UČEBNICE .....	30
2.5.1 UDĚLOVÁNÍ SCHVALOVACÍ DOLOŽKY MŠMT.....	30
2.5.2 PODMÍNKY NUTNÉ K UDĚLENÍ SCHVALOVACÍ DOLOŽKY.....	31
2.6 SHRNUÍ .....	33
<b>3 KRITÉRIA PRO POSUZOVÁNÍ GENDEROVÉ KOREKTNOSTI UČEBNIC</b> .....	<b>34</b>
<b>4 NAKLADATELSTVÍ FRAUS</b> .....	<b>37</b>
4.1 ČESKÝ JAZYK PRO 2. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	37
4.1.1 VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	37
4.1.2 JAZYK A STYL.....	38
4.1.3 ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	39
4.2 ČESKÝ JAZYK PRO 4. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	40
4.2.1 VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	40
4.2.2 JAZYK A STYL.....	41
4.2.3 ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	42

<b>5</b>	<b>NAKLADATELSTVÍ NOVÁ ŠKOLA .....</b>	<b>43</b>
5.1	ČÍTANKA PRO 3. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	43
5.1.1	VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	43
5.1.2	JAZYK A STYL .....	45
5.1.3	ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	47
<b>6</b>	<b>NAKLADATELSTVÍ PRODOS .....</b>	<b>49</b>
6.1	ČÍTANKA 5 .....	49
6.1.1	VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	49
6.1.2	JAZYK A STYL .....	51
6.1.3	ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	52
<b>7</b>	<b>STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ.....</b>	<b>53</b>
7.1	ČESKÝ JAZYK PRO DRUHÝ ROČNÍK .....	53
7.1.1	VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	53
7.1.2	JAZYK A STYL .....	55
7.1.3	ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	55
7.2	ČESKÝ JAZYK 4 .....	56
7.2.1	VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	56
7.2.2	JAZYK A STYL .....	57
7.2.3	ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	58
7.3	ČÍTANKA PRO TŘETÍ ROČNÍK.....	59
7.3.1	VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	59
7.3.2	JAZYK A STYL .....	60
7.3.3	ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	61
7.4	ČÍTANKA PRO PÁTÝ ROČNÍK.....	62
7.4.1	VÝBĚR A CHARAKTER INFORMACÍ .....	62
7.4.2	JAZYK A STYL .....	64
7.4.3	ILUSTRACE A VIZUALIZACE .....	65
<b>8</b>	<b>SHRNUTÍ ANALÝZY UČEBNIC .....</b>	<b>66</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>71</b>

## Úvod

*„Ze všech lidí mám nejraději maminku. Než jsem se narodil, devět měsíců jsem vyrůstal v jejím těle. Možná proto mi tak dobře rozumí. Mohu se jí svěřit úplně se vším. Když mi někdo ublíží, vezme mě do náručí a je mi zase dobře. Vím, že maminka udělá všechno, co může, abych byl šťastný, proto se snažím, abych jí dělal radost.*

*K čemu jsou holky na světě?*

*Aby z nich byly maminky,*

*aby se pěkně usmály*

*na toho, kdo je malinký.*

*Aby nás měl kdo pohladit*

*a povědět nám pohádku.*

*Proto jsou tady maminky,*

*aby náš svět byl v pořádku.“<sup>1</sup>*

Výše uvedená báseň *Maminka* od Jiřího Žáčka, jež byla otištěna v několika čítankách pro žáky prvního stupně základních škol, nebo lépe řečeno společenská reakce na ni, se stala jakýmsi prvotním impulzem pro napsání práce, která by se zabývala genderovou lingvistikou. V lednu roku 2017 totiž zahájila společenskou diskuzi, v níž byla řada lidí textem této básně, zejména částí „*K čemu jsou holky na světě? Aby z nich byly maminky*“, pohoršena, a autor byl dokonce označen za někoho, kdo buduje genderové stereotypy. Ačkoliv je básnička součástí čítanek již od roku 2015, teprve nedávno se touto problematikou začala zabývat i široká veřejnost. Tyto diskuze byly následně oživeny i ve druhé polovině roku 2017, kdy se k nám v plné šíři dostala kampaň bojující proti sexuálnímu obtěžování, nazvaná *#Metoo*.

Jak je z těchto událostí patrné, pravděpodobně se dostáváme do doby, kdy otázky vlivu stereotypních předsudků a sociálních konstruktů nabývají nové síly, a to nejen v okruhu odborníků z oblasti sociologie a sociolingvistiky, ale též široké laické veřejnosti. Začali jsme se proto zabývat tím, jakou funkci má ve společnosti jazyk, přičemž nejpříhodněji se jevílo zjistit, jakým způsobem s jazykem, genderovými prostředky a charakteristikou sociálních rolí pracují učebnice a čítanky českého jazyka

---

<sup>1</sup> DRAGON, Radek. Z holek mají být maminky, stojí v čítance. Jste genderové džihádistky, vzkázal kritičkám básník.



pro první stupeň základních škol. První důvod vychází z našeho prvního podnětu, druhým důvodem je fakt, že děti si právě v tomto věku upevňují své sociální i genderové role a tyto představy si přenáší do dospělého života.

Tématem bakalářské práce je proto analýza genderových prostředků v čítankách a učebnicích českého jazyka pro první stupeň základních škol. Předkládaná práce se člení na část teoretickou a praktickou. Teoretická část si dává za cíl jednak v obecné rovině objasnit oblast genderové lingvistiky, zabývá se jejím vznikem i nejdůležitějšími předměty jejího výzkumu, a jednak shrnout, jakým způsobem se gender a genderová lingvistika promítá do činnosti českého školství a následného vzniku učebnic. Její snahou je též shrnout důsledky, které z těchto vlivů vyvstávají.

Cílem praktické části je analyzovat jazykové a genderové prostředky v učebnicích a čítankách pro první stupeň základních škol tak, aby bylo možné posoudit jejich vhodnost či nevhodnost. Zabýváme se zde jednotlivými tituly a sledujeme, jakým způsobem s těmito prostředky pracovaly učebnice vydávané před rokem 1989 a jakým způsobem se s nimi pracuje dnes. Partikulárně vycházíme z materiálu, který se stal dílčím výstupem z projektu *Posuzování genderové stereotypnosti učebnic*, jenž v roce 2004 zadalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Považujeme za důležité zmínit náš prvotní dojem z celé problematiky, který je spíše skeptický. Nejsme si zcela jisti, zda genderová lingvistika i otázky, které si klade, zasluhují takovou pozornost, jež se jí nepochybně dostává, a ztotožňujeme se spíše s tou částí laické i odborné veřejnosti, která považuje genderovou lingvistiku za bezúčelnou.

## 1 Gender a lingvistika

Vzájemným vztahem jazyka, společnosti i její kultury se věnovalo již mnoho studií a tyto otázky jsou dnes nedílnou součástí jazykovědy. Spojitostmi společnosti a jazyka se někteří lingvisté zabývali již na počátku 19. století, na jejichž základu se jako samostatná lingvistická interdisciplína od 60. let 20. století formovala moderní sociolingvistika, především v opozici k jazykově teoretickým východiskům Noama Chomskyho.<sup>2</sup> Vztahy jazyka a společnosti se zkoumají především tam, kde se jazyk uplatňuje jako nástroj společnosti. Tyto souvislosti však nejsou absolutní, a přestože jazyk přebírá společenské podněty a sám přispívá k jejímu vývoji, současně zůstává samostatnou entitou, která je, alespoň částečně, od těchto problémů oproštěna. Na pozadí této problematiky se začala zkoumat různorodost jazyka nejen na základě sociální, etnické a teritoriální příslušnosti mluvčího, ale také vztah jeho rodu k jazyku, přičemž se však do popředí dostává skutečnost, že více než biologický rod má na řeč vliv zejména určitý stereotyp, v němž vyrůstáme a kde si postupně upevňujeme své ženské či mužské role. Rod sám však není jediným činitelem, který má za následek různorodost v našem projevu. Spolu s ním se na něm stejnou měrou podepisuje i sociální postavení, profesní orientace, institucionální příslušnost, situace a v neposlední řadě i rod adresáta, pozorovatele a jejich vzájemné vztahy.<sup>3</sup>

Právě rod a vztahy mezi pohlavími se však na první pohled, zejména v kontrastu k lidským dějinám a dnešní ekonomicky pokročilé společnosti, zdají relativně neměnné až věčné a působí, jako by se vymanily z chodu dějin. Svou zásluhu na tom má zejména vzájemně propojené působení různých kulturních institucí, kterými je i rodina, škola, církev nebo stát.<sup>4</sup> Obecným principem instituce je totiž uchovávat ve společnosti řád, zkušenosti a tradice předchozích generací, což tedy znamená, že změny fungování těchto řádů nejsou žádoucí.

Problematikou rodu a jeho užívání se zabývá sociolingvistická disciplína nazývaná genderová lingvistika.

V první části teoretické práce se proto zaměříme se na bližší specifikaci genderové lingvistiky. Pokud bychom chtěli časově přiblížit vznik genderové lingvistiky, hned se dostáváme k prvnímu problému. Vznik genderové lingvistiky se časově řadí do 80. let

---

<sup>2</sup> NEKVAPIL, Jiří. SOCIOLINGVISTIKA.

<sup>3</sup> ČMEJRKOVÁ, Světlá. Žena v jazyce, s. 46

<sup>4</sup> BOURDIEU, Pierre. *Nadvláda mužů*.

20. století, ale lingvistika feministická se rozvíjí už od 70. let minulého století, přičemž oba názvy se dnes zaměňují. Některé publikace považují genderovou lingvistiku za pokračování feministické, jiné považují feministickou lingvistiku za subdisciplínu genderové lingvistiky. Tím se dostáváme k dalšímu problému, který je genderovým lingvistikám vytýkán – a to nejednotnost názvu. V poslední době se však stále častěji setkáváme právě s pojmem gender a názvem genderová lingvistika, pracovat s ním budeme i z toho důvodu, že jednak lépe vystihuje podstatu celé práce a jednak se s ním, na rozdíl od feministické, spíše ztotožňujeme.

Pro bližší pochopení genderové lingvistiky je nezbytné seznámit se s termíny, s nimiž pracuje a z nichž vychází.

## 1.1 Kulturní stereotypy

Všechna slova, rčení i úsloví, mezi něž patří i pojmenování osob, jsou součástí kulturněhistorické kontinuity a svých intertextuálních souvislostí se zbavují jen velmi těžko, nebo dokonce vůbec.<sup>5</sup> Realita jako taková je vytvářena zejména sociálně a každodenní situace, které jsou její součástí, si lidé subjektivizují jako určitý logicky soudržný svět. Jazyk, který má své kořeny v každodenní realitě, se v tomto prostředí stává prostředkem k objektivizaci a jeho základní funkcí je na tuto každodenní realitu odkazovat.<sup>6</sup> O jazyku v tomto smyslu tedy můžeme hovořit nejen jako o instituci, ale možná dokonce metainstituci.

Právě jazyku jako sociokulturní instituci se dnes věnuje značná pozornost, a my můžeme sledovat snahy o dosažení jazykové korektnosti, či dokonce záměrné vypuštění stereotypních konstruktů. Lingvistika tak začíná tyto stereotypy zkoumat a analyzovat, sleduje jejich kontext, záměr, v neposlední řadě sleduje dopady jejich užívání. Rodové stereotypy jsou tak nedílnou součástí každé kultury a měli bychom si jich být vědomi.

## 1.2 Gender

Ve slovníku cizích slov je toto heslo popsáno jako „*rozdíl mezi muži a ženami z hlediska jejich postavení a uplatnění ve společnosti a kultuře.*“<sup>7</sup> Termín gender se do češtiny

---

<sup>5</sup> ČMEJRKOVÁ, Světlá. Rod v jazyce a komunikaci: specifika češtiny, s. 278–279

<sup>6</sup> BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění.*

<sup>7</sup> *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 274

nejčastěji překládá jako *sociální pohlaví*, současně tak tento český ekvivalent zdůrazňuje skutečnost, že pohlaví má mimo biologické i svou sociální složku.<sup>8</sup>

Zabýváme se zde především problematikou kulturně vytvořených rozdílů mezi muži a ženami.<sup>9</sup> Tyto problémy nejsou neměnné, ale vyvíjejí se a v každé společnosti a kultuře mohou být nastaveny rozdílně. V současné době se s genderem nejčastěji setkáváme v souvislosti s otázkou rovnosti žen a mužů, avšak mnohdy se zaměřuje s pojmem feminismus.

### 1.3 Feminismus

„*Teorie politické, ekonomické a sociální rovnosti žen s muži a boj za politická, zvláště volební, práva žen*“<sup>10</sup> se na první pohled jeví jako totožná s pojmem gender. Jak feminismus, tak gender hovoří o rovnosti pohlaví. Ovšem feminismus se na rozdíl od genderu, který se potýká s rovností obou pohlaví, zaměřuje pouze na práva a svobodu ženy. Tím se tedy dostáváme i k podstatě zvolení názvu *genderová lingvistika*, která se nezabývá pouze ženským pohlavím a jeho případným znevažováním, ale obecnou problematikou označení žen a mužů, ale také jejich společenským statutem. Feministé a feministky se mimo jiné domnívají, že je na ženy pohlíženo jako na *slabé* či *něžné pohlaví*.

#### 1.3.1 Současné směry feminismu

Ačkoli se moderní genderová lingvistika s podstatou ortodoxního feminismu v některých bodech rozchází, svým dosavadním zaměřením zůstává, alespoň částečně, jeho součástí, a je proto nutné seznámit se s jeho myšlenkami. Po dvou nejvýraznějších feministických vlnách zde v současnosti máme celou škálu názorů, k nimž patří i hnutí mužských stoupenců feminismu.

Rozlišujeme tři základní typy genderové teorie:

- a) teorie genderově reformní,
- b) teorie genderově motivovaného odporu,

---

<sup>8</sup> STRNADLOVÁ, Alice. *Problematika genderu ve výuce základních škol*, s. 5

<sup>9</sup> RENZETTI, Claire. *Ženy, muži a společnost*, s. 20

<sup>10</sup> *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 237

c) teorie genderově motivované vzpoury.<sup>11</sup>

Teorie genderově reformní zdůrazňují především podobnosti mezi ženami a muži. Důležitými body genderově reformní teorie jsou požadavky na poskytnutí veškerých právních výsad ženám, ale také zlepšování jejich pracovních podmínek, uplatnění na pracovním trhu a zvyšování jejich mezd. Teorie genderově motivovaného odporu zdůrazňují, že zajištění formálních zákonných práv nemůže samo o sobě vyřešit problém genderové nerovnosti. Tyto přístupy nejen zkoumají, v čem se liší myšlení a prožívání žen a mužů, ale současně vyzývají ženy, aby se vymanily z nadvlády mužů, především díky zakládání výlučně ženských organizací a komunit. Teorie genderově motivované vzpoury je někdy nazývána třetí vlnou feminismu, z důvodu odklonu od způsobu, jakým o pohlaví a genderu uvažují předchozí dvě vlny. Teorie genderově motivované vzpoury věnuje pozornost vzájemným vztahům mezi odlišnostmi založenými na genderu, rase, etnické příslušnosti, společenské třídě nebo sexuální orientaci. Vnímají genderovou nerovnost pouze jako jednu součást komplexního systému společenské stratifikace.<sup>12</sup>

Tato názorová rozmanitost ovšem přinesla i problémy. Především napětí mezi potřebou feminismu vystupovat navenek jednotně a nutností nechat prostor pro vyjádření různorodých zájmů a požadavků.<sup>13</sup>

Vycházíme z klasifikačního schématu Judith Lorberové, které však není vyčerpávající. Jedná se spíše o stručný přehled rysů každé z kategorií.

## 1.4 Rozvoj genderové lingvistiky

První vlna feminismu, jež je zaznamenána písemně, se pojí s modernizačními procesy, které probíhaly v Evropě, a zejména pak v Německu, na přelomu devatenáctého a dvacátého století. *Dějiny žen* ve Velké Británii, Francii, Spojených státech amerických, Německu a jiných zemích vznikaly v tomto období především v souvislosti s rozvojem dělnictva. Vznikala organizovaná ženská hnutí, často hnutí za ženské volební právo. V šedesátých a sedmdesátých letech se *dějiny žen* do značné míry soustředily na roli a postavení žen v procesu industrializace.<sup>14</sup> Feministické myšlenky však najdeme i v dobách předcházejících tzv. *první vlně feminismu*, jednalo se především o protesty

---

<sup>11</sup> RENZETTI, Claire. *Ženy, muži a společnost*, s. 48

<sup>12</sup> tamtéž, s. 48–49

<sup>13</sup> tamtéž, s. 49

<sup>14</sup> IGGERS, Georg G. *Dějepisectví ve 20. století: Od vědecké objektivy k postmoderní výzvě*.

proti patriarchálnímu útlaku, v této době však projevy žen nebyly zaznamenávány. Feministické hnutí se tak ustavilo až na počátku devatenáctého století.<sup>15</sup>

Vznik feministického hnutí zmiňujeme záměrně, jelikož genderová lingvistika vychází právě z ženského emancipačního hnutí konce 60. let dvacátého století a rozvíjí se především v Americe a západní Evropě. Začíná tak zkoumat problematiku označení žen a mužů a jejich postavení ve společnosti.<sup>16</sup> Zásadní rozmach genderové lingvistiky však spadá až do posledních třech desetiletí dvacátého století, a teprve v 80. letech se začíná užívat pojem gender. V roce 1975 vyšly ve Spojených státech tři významné publikace zaměřené na toto téma. Jedná se o díla lingvistky Robin Lakoffové, *Language and Women's Place*, Mary R. Keyové, *Male/Female Language* a lingvistek Barrie Thornové a Nancy Henleyové, *Language and sex*. Tato díla odstartovala obrovský rozvoj feministických výzkumů nejen v Americe.<sup>17</sup>

K nám se vliv nového odvětví lingvistiky dostává o několik let později. O rodových rozdílech psal už Pavel Eisner v eseji *Chrám i tvrz*, rozdílným jazykem mužů a žen se pak zabývala Marie Těšitelová. Ke slovu se však dostává až v devadesátých letech minulého století, kdy na zahraniční publikace a studie reagují české lingvistky, zejména Světlá Čmejrková, Jana Hoffmannová a Iva Nebeská.<sup>18</sup> Nejvýraznější českou představitelkou, zabývající se genderovou lingvistikou je nepochybně Jana Valdřová, působící jako germanistka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.

V současné době se gender a genderová lingvistika dostává i na akademickou půdu. Už v roce 1998 byl oboru gender studies na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy přiřknut akademický status, v současné době tak lze v České republice studovat gender jako obor magisterský na zmiňované Karlově univerzitě a jako bakalářský obor v Brně na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Právě samostatný obor genderová studia na Masarykově univerzitě se však z důvodu malého zájmu uchazečů naposledy otevře od podzimního semestru roku 2018.

---

<sup>15</sup> RENZETTI, Claire. *Ženy, muži a společnost.*, s. 37

<sup>16</sup> NEKULA, Marek a Jana VALDŘOVÁ. FEMINISTICKÁ LINGVISTIKA.

<sup>17</sup> HOFFMANNOVÁ, Jana. Feministická lingvistika?

<sup>18</sup> DANESŠ, František. Ještě jednou "feministická lingvistika".

## 1.5 Otázky genderové lingvistiky

Předmětem výzkumu genderové lingvistiky jsou jazykové konstrukty genderu a s nimi spojená strukturovanost veřejného prostoru.<sup>19</sup> V českém prostředí ji ale najdeme poměrně krátce. Mezinárodní vědecká konference nazvaná *Žena – jazyk – literatura*, pořádaná roku 1996, byla první událostí, kde se touto vědní disciplínou zabývali čeští lingvisté.

Pronikání žen do ekonomiky, politiky a dalších, dříve ryze maskulinních prostředí, způsobuje i zviditelnění žen v jazyce. Snahu o prosazení genderové rovnosti můžeme spatřit i jinde – od roku 2009 tak například platí tzv. *antidiskriminační zákon*, který konkretizuje zákoník práce, a spolu se zákonem o zaměstnanosti upozorňuje na upřednostňování kandidátů o zaměstnání.

Právě narušením tohoto původně patriarchálního paradigmatu jazyka dochází zejména k přirozeným úpravám názvů povolání, kdy jsme si již zvykli na ženské varianty těch povolání, do nichž vstupují ženy. Jedná se například o označení *ministryně*, *psycholožka*, *chirurgyně*, *socioložka*, a podobně. Důraz na genderovou rovnocennost se začíná objevovat v jazyce úředních dokumentů a formulářů – dosavadní označení *žadatel*, *uchazeč*, *vlastník*, *klient*, *uživatel*, *prodejce*, *zájemce*, *navrhovatel*, *podnikatel*, *účastník*, *obviněný* a podobně, bychom měli postupně nahrazovat pomocí tří metod:

- a) *splittingem* – tedy zdvojováním názvů pomocí přípony a lomítka či závorky (*klient/ka*, *uchazeč(ka)*),
- b) *zpodstatněnými* přídavnými jmény (*prodávající*, *kupující*),
- c) *nepříznakovými* opisy (*osoba*, *účastníci se*).<sup>20</sup>

Tato problematika se samozřejmě netýká jen úředních dokumentů, ale proniká do celé struktury. Ve školské dokumentaci by se tak neměla objevovat označení *učitel*, *žák*, *pracovník*, *profesor*, *absolvent* a podobně, ale analogicky přechýlené, dvojí či neosobní tvary.

Zmiňujeme zde návrhy Jany Valdové, které již dnes můžeme vidět v praxi, ale s nimiž řada lingvistů nesouhlasí, především v případě jejich plošného užívání. Sama autorka připomíná problematiku nadužívání *splittingové* formy, především z důvodu jazykové ekonomie, ale i důvodů estetických. Zpodstatnělá přídavná jména jsou poměrně

---

<sup>19</sup> VALDROVÁ, Jana. GENDEROVÁ LINGVISTIKA.

<sup>20</sup> VALDROVÁ, Jana. K české genderové lingvistice.

dobrým řešením v nominativu, jakmile bychom měli přejít k jinému pádu, opět bychom se museli uchýlit ke splittingu. Současně se zde objevuje mnoho tvarů přívlastků, jež mají rozdílnou podobu v různých rodech, např. výrazy *všichni/všechny*, *mého/mou*, *této/tomuto*, *téhož/tutéž*,  *kterémukoli/kterékoli*.<sup>21</sup> Podobný problém potom nastává i u nepříznačkových opisů. Výrazný rys češtiny, tedy maskulinní a femininní rodová shoda se projevuje odlišnými morfologickými koncovkami adjektiv, zájmen, číslovek i slovesných tvarů.<sup>22</sup> Valdřová často přirovnává možnosti češtiny k angličtině či němčině, ovšem musíme pamatovat na to, že je čeština na rodu daleko více závislá než zmíněné jazyky. Zejména angličtina je ve výrazně jednodušší situaci z důvodu svého nepřechylování. Nepoužívá např. *učitel a učitelka*, ale pouze *teacher*. Rodový paralelismus proto můžeme v češtině pouze naznačit, pokud bychom ho dodržovali absolutně, znamenalo by to přetížení textu neúnosnými rodovými paralelismy. Důsledné vyjádření rodové podvojnosti by tak činilo text velmi nepřehledným.<sup>23</sup>

Jednou z dalších oblastí, která se stává předmětem diskuze nejen genderových lingvistek, je přechylování příjmení. Diskutuje se zejména o přechylovacím formantu *-ová*, pomocí něhož v českém jazyce tvoříme většinu ženských příjmení. Stále častěji se setkáváme s Češkami, které přechylovat svá jména přestávají. Přechylování, či spíše nepřechylování, se dnes stává dokonce nástrojem prestižních, až politizujících postojů. I v této oblasti se však též setkáváme s různorodými názory. Z hlediska mluvnických zásad je skloňování jmen obecných i vlastních obecnou zákonitostí a systémovou vlastností češtiny jakožto flektivního jazyka. Častým důvodem, proč jména nepřechylovat je především nemožnost skloňování, což odporuje jazykovému systému češtiny. Především se nejedná o potřebu komolit jméno, ale možnost pomocí příslušných koncovek zapojit jméno, resp. příjmení, do větného kontextu.<sup>24</sup> Naopak argumenty, proč ženská jména nepřechylovat se často opírají o názor, že příjmení s *-ová* označuje příslušnost ženy k muži, stejně jako důvod, že žena sňatkem obvykle přebírá jméno manžela, což opět naznačuje patriarchální rozdělení společnosti i jazyka. Dalším důvodem, proč mnohé ženy odmítají přechylování je názor, že příjmení se tím pozmění a jejich jméno bude znít jinak než jméno manžela.<sup>25</sup> V souvislosti s nepřechylováním

---

<sup>21</sup> DANEŠ, František. Ještě jednou "feministická lingvistika".

<sup>22</sup> ČMEJRKOVÁ, Světlá. Rod v jazyce a komunikaci: specifika češtiny, s. 280

<sup>23</sup> tamtéž

<sup>24</sup> *Jazykovědné aktuality*, s. 142

<sup>25</sup> Přechylování příjmení. Dostupné z: <http://www.valdrova.cz/2015/12/prechylovani-prijmeni/>.



jmen však vyvstává další otázka, kdy se musí mluvčí či pisatel rozhodnout, zda bude či nebude skloňovat.

Možnost volby mezi přechýlením a nepřechýlením můžeme dnes též chápat jako určitou přidanou hodnotu oproti jazykům, které tuto možnost volby nemají.<sup>26</sup> Stejně jako mnohé jiné jazykové změny, i přechylování příjmení se však může stát především otázkou zvyku.

## 1.6 Generické maskulinum

Generické maskulinum, tedy název osoby v mužském rodě, používaný k označení ženského i mužského rodu, který je považován za neutrální označení z hlediska rodu biologického, se užívá v případech, kdy není relevantní pohlaví, ale je zde důležitá příslušnost ke skupině, profesi, funkci, pozici<sup>27</sup> a podobně, například: *Volba prezidenta 2018, Největší Čech, Seminář pro minimální počet 5 studentů*.

Je považováno za bezpříznakové, ale také je zásadním tématem genderové lingvistiky. Feministkami je často kritizováno pro své pomíjení ženského pohlaví. Současně se v tradiční gramatice setkáváme s užíváním maskulina nejen jako odkazu k mužům, ale k lidským bytostem všeobecně, např. *všichni (lidé), každý (člověk)*. Tato problematika se ještě výrazněji projevuje v plurálu, např. *členové této skupiny*.<sup>28</sup>

Genderová lingvistika kritizuje užívání generického maskulina a sleduje dopady jeho užívání. Mimo jiné zjišťuje, zda nedochází k jazykovému zneviditelňování žen.<sup>29</sup> Tato problematika začíná už u rodu substantiv. Do rodu gramatického se promítá rod přirozený, přičemž shoda obou rodů není podmínkou. Každé jméno v českém jazyce ovšem svůj rod mít musí. Ten rozlišuje dva typy konstitutivních rysů:

- a) paradigmatický, tj. spolu s kategorií čísla a pádu vytváří soubor deklinačních typů substantiv a zařazuje každé substantivum do tvarové soustavy jmen,
- b) syntagmatický, kde se projevuje shoda atributivní a predikativní.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> *Jazykovědné aktuality*, s. 139

<sup>27</sup> VALDROVÁ, Jana. GENERICKÉ MASKULINUM.

<sup>28</sup> RENZETTI, Claire. *Ženy, muži a společnost*, s. 177

<sup>29</sup> VALDROVÁ, Jana. GENERICKÉ MASKULINUM.

<sup>30</sup> KOMÁREK, Miroslav. *Mluvnice češtiny (2): Tvarosloví*, s. 39

Čeština pro vyjádření rodové nespecifikovanosti nevyužívá jen generické maskulinum, ale také vespolná pojmenování. Takové jméno patří po formální stránce gramatické k jednomu z rodů a vyžaduje odpovídající mluvnickou shodu, ale po stránce sémantické, tedy z hlediska rodu přirozeného, je obourodé.<sup>31</sup> K vespolným pojmenováním gramatického rodu mužského můžeme zařadit například jména *člověk, rodič, kojenec, sourozenec, sirotek, anonym*, dále negativně či pozitivně zabarvená jména jako *lenoch, blbec, zločinec, idol, miláček, drahoušek*, a podobně. Vespolná pojmenování však najdeme i u gramatického rodu ženského a středního. Nejneutrálnějším vespolným femininem je jméno *osoba*, které je považováno za bezpříznakové, z dalších femininních jmen je to například *postava, osobnost, existence, bytost, autorita, celebrita, hvězda*, či historizující výrazy *excelence, výsost, milost, svatost a jasnost*. K neutrálním vespolným výrazům patří například jména *dítě, vnouče, mládě*, dále *individuum*, nebo historizující *blahorodí a veličenstvo*.

Mimo vespolných výrazů se v češtině užívá též obourodých pojmenování. Jedná se o jména, která mají v nominativu singuláru týž tvar pro oba rody, ale patří ke dvěma různým paradigmátům, což se projevuje jak paradigmaticky, tak syntagmaticky.<sup>32</sup> Jedná se například o jména *choť* nebo *rukojmi*.

Generické maskulinum tedy není jediným prostředkem pro souhrnné označení mužů i žen. Rádi bychom se k němu však ještě vrátili, jelikož se mu dnes věnuje nejvíce pozornosti. Generické maskulinum bylo poprvé užito výnosem britského parlamentu roku 1850, kvůli ušetření místa v právních spisech. Právě z Británie se poté jeho užívání rozšířilo dál. Názory na jeho užívání se různí. Jana Valdrová tak například připomíná práci Jürgena Dittmanna, *Personenbezeichnungen und opake Geschlechtsreferenz*, kde autor vymezuje tři problémy užívání generického maskulina. Vedle psychologického a sémantického zmiňuje také psycholingvistický, který podle Valdrové opakovaně prokázal spojení generického maskulina s obrazem muže.<sup>33</sup>

Tím se dostáváme k testům generického maskulina v českém jazyce, které provedla právě Jana Valdrová v roce 2008. Zjišťovala, zda generické maskulinum označuje ženy nerovnoměrně a navozuje převážně obraz muže, dále zda se s rostoucím věkem u testovaných osob proměňuje míra asociací obrazu muže či ženy s generickým

---

<sup>31</sup> ČMEJRKOVÁ, Světlá. Rod v jazyce a komunikaci: specifika češtiny, s. 268

<sup>32</sup> tamtéž, s. 272

<sup>33</sup> VALDROVÁ, Jana. "Žena a vědec? To mi nejde dohromady." Testy generického maskulina v českém jazyce.

maskulinem v neprospěch označovaných žen. A v neposlední řadě, zda se jedná o způsob, jak dosáhnout jazykového zviditelnění žen, pokud uvedeme ženské a mužské názvy osob současně. Cílovou skupinou se stalo 572 žáků a žákyní základních a středních škol, kteří byli rozděleni do tří podskupin podle věku. Testovacím materiálem se staly dva typy formulářů, první s užitím generického maskulina a druhý s možností výběru z mužského a ženského tvaru. Z výsledků jasně vyplynulo, že v případě užití generického maskulina si testované osoby vybavily obraz muže ve více než 88 %. Při výběru z možností rodu se představa muže významně snížila. Vnímání generického maskulina jako bezpříznakového se tedy jeví jako nereálné.<sup>34</sup>

Přestože jsme si vědomi a souhlasíme s problémem nadužívání generického maskulina, klademe si otázku, zda bychom se podobných výsledků nedobrali i v případě užití vespolných jmen femininních, namísto generického maskulina. Domníváme se, že pokud považujeme užívání generického maskulina za příznakové, měli bychom tak vnímat i další prostředky sloužící k souhrnnému označování mužů a žen. Podobné příklady můžeme často spatřit například ve smlouvách: *Fyzická osoba konající práci...*, *V případě jiných právnických osob určují zpravidla statutární orgán těchto osob zvláštní předpisy...*, ale i jinde, například: *Dostáváme se tak k významné osobnosti amerického koloniálního období, ...jako normální lidská bytost působí naprosto obyčejně...*, *Lev je od přírody šelma*, a podobně.

---

<sup>34</sup> VALDROVÁ, Jana. "Žena a vědec? To mi nejde dohromady." Testy generického maskulina v českém jazyce.

## 1.7 Shrnutí

Genderová lingvistika je jazykovědnou oblastí, která výrazně proniká z oblasti jazyka do sfér sociologických. Předmětem jejího zájmu je zkoumání a analýza jazykových i kulturních stereotypů a problematika zneviditelňování žen v jazyce. Vychází zejména z teorií feminismu a genderu a navazuje na ženské emancipační hnutí konce 60. let 20. století.

Toto odvětví lingvistiky je však problematické, zejména proto, že požadavky, které zmiňuje podle našeho názoru odporují obecné vlastnosti jazyka i gramatiky, které tíhnou ke zjednodušování. Tato doporučení se tak zdají být spíše módní vlnou než dlouhodobým řešením. Na druhou stranu však považujeme úctu k oběma pohlavím, která se projevuje i v jazyce, za součást kultivované komunikace.

Svým názvem tato lingvistická větev odkazuje k genderu, a tedy rovnosti obou pohlaví. Současný trend však svou pozornost směřuje spíše k zamezení zobrazení jakýchkoliv rozdílů mezi rody, více než k rovnosti obou pohlaví. Nezpochybňujeme nesprávnost nadužívání generického maskulina, ale připomínáme existenci dalších prostředků, jež slouží pro souhrnné označení mužů i žen, a jimž se již tolik pozornosti nevěnuje. Dále zastáváme názor, že důsledným vyjadřováním rodových paralelismů bychom činili text nepřehledným, což by mohlo odpoutat pozornost od předmětu sdělení. Současně však souhlasíme s tím, že většina změn v textu i komunikaci může být pouze záležitostí zvyku.

## 2 Gender a školství

Rozeprě o to, jak má vypadat školní výuka a čemu bychom se vlastně měli učit je stará stejně jako škola sama. Od nepaměti ale víme, že tzv. *školou života*, v níž se toho pro skutečný život dozvíme o mnoho více, je spíše prostředí mimo školní lavice. Tomu škola nikdy konkurovat nemůže, není to však ani jejím posláním. Vždy tedy bude institucí, v níž půjde spíše o nějaké vyšší a teoretické vzdělání. Především výuka českého jazyka by měla výrazně přispívat k socializaci dítěte a všestrannému rozvoji jeho osobnosti, díky jazykové, komunikační i literární výchově.

Nejen rozvoj osobnosti, ale obecné fungování společnosti je pak závislé na hodnotách, normách i tradicích, které se do společnosti dostávají i skrze školu. Škola má tedy vedle funkce vzdělávací též funkci socializační. Jejím prostřednictvím dochází k rychlému osvojování kultury i jejímu plynulému vývoji. Jednou ze složek socializace je též gender, nebo genderová socializace, která představuje postupné osvojování charakteristik, které jsou typické pro muže či ženu, a představují tak tradiční genderové představy a očekávání.<sup>35</sup>

Právě tyto tradice i hodnoty, předávané prostřednictvím institucí, kterými je i rodina, škola a stát, přispívají k uchování rodového uspořádání společnosti i jazyka. Škola je pak prostředím, kde můžeme často spatřit patriarchalistické dělení společnosti, založené zejména na homologii vztahů muž – žena, dospělý – dítě,<sup>36</sup> ačkoliv jsou na ni často kladeny požadavky, jež by měly zapříčinit vývoj a postupnou změnu společnosti.

Ve druhé části teoretické práce se zaměříme na to, jak vnímá genderovou problematiku české školství, zejména tedy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

### 2.1 Projekty podporující genderovou rovnost

Roku 1990 vydala Evropská komise směrnici, ve které po členských státech požaduje vypracování zásad nesexistického jazyka. V rámci projektu *Posuzování genderové stereotypnosti učebnic*, podpořeném MŠMT, tak vznikla v roce 2004 *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Nejedná se však o jedinou příručku s tímto

---

<sup>35</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*, s. 14–15

<sup>36</sup> BOURDIEU, Pierre. *Nadvláda mužů*.

zaměřením. V lednu 2010 byla vydána zhruba osmdesátistránková příručka nazvaná *Kultura genderově vyváženého vyjadřování*, samy autorky v úvodu tohoto textu uvádí, že se jedná o první příručku svého druhu v České republice. Zabývá se především diskriminací menšin v jazyce a upozorňuje na problematiku jazykového zneviditelnování, tj. prostředek diskriminace, který využívá většinové označení a tím opomíjí některé skupiny osob.

Příručka nese podtitul *Jak koncipovat promluvy a texty? Na co dbát v češtině a v cizím jazyce? Jak lépe zviditelnit odborný přínos žen?*, jejími autorkami jsou Dr. Jana Valdřová, PhD., doc. PhDr. Blanka Knotková-Čapková, Ph.D., a Mgr. Pavla Paclíková. V úvodu publikace se dozvídáme důležitou informaci, že se jedná pouze o jazyková doporučení, jež nejsou závazná a nenařizují nikomu, jak má mluvit a psát, ale pouze udávají návrhy, jejichž smyslem je činit komunikaci zdvořilou, kultivovanou a příjemnou.<sup>37</sup> Příručka se tedy zaměřuje zejména na rovnost žen a mužů ve vzájemné komunikaci. Podle autorek je totiž jedním z prostředků diskriminace i jazyk, a to zejména pojmenování lidí, paušální přisouvání činností a vlastností určitým skupinám lidí, znevažování vybraných skupin lidí nebo jejich přehlížení v jazyce.<sup>38</sup> Nalezneme zde i tzv. *Desatero genderové korektnosti*, jež zformulovala nezisková organizace Žába na prameni.

Ministerstvo v této příručce školám doporučuje vhodné alternativy k jazykovým výrazům, ve kterých byli upřednostňováni muži. Jedná se především o neutrální a genderově korektní výrazy, které by měly přejít i do učebních textů. Při označování skupin se jedná například o názvy, abstrahující od biologického rodu (*žactvo, osazenstvo*), dále užívání rodově neutrálních názvů osob (*referující, pracující, studující*), explicitní označování rodových protějšků při oslovování, nebo důsledné označení skupiny žen v ženském rodě.<sup>39</sup>

Autorky v textu zmiňují anglicky a německy hovořící země, kde jsou pravidla pro genderově korektní vyjadřování aktivně používána, najdeme v ní tak i přehled příkladů převzatých ze směrnic uplatňovaných na univerzitách v anglicky a německy hovořících zemích.

---

<sup>37</sup> Kultura genderově vyváženého vyjadřování. Dostupné z: [http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125\\_BAR\\_GENDER\\_PRIRUCKA.PDF](http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125_BAR_GENDER_PRIRUCKA.PDF), s. 2

<sup>38</sup> tamtéž, s. 6

<sup>39</sup> tamtéž, s. 36–37

Genderově korektní jazyk je v mnoha zemích aktuálním tématem. Jak autorky v textu připomínají, jazyk odráží hodnoty a uspořádání společnosti. S tím, jak se mění a vyvíjí naše společnost, vyvíjí se a mění i jazyk. Jeho necitlivé používání může však utvářet chybné domněnky, pomáhá udržovat stereotypy a diskriminuje určité skupiny osob. Například užívání výrazů jako *miláčku*, *drahoušku*, *kočičko*, *zlatíčko* apod. se na veřejnosti jeví jako velice nevhodné a v mnoha případech má ponižující charakter.<sup>40</sup> Jazyková doporučení na podporu genderové kultury vyjadřování v této příručce tak podle autorek činí komunikaci zdvořilejší a přátelštější a zpochybňují především tradiční dělbu práce mezi ženami a muži.<sup>41</sup> Například nakladatelství Fraus ale na adresu této příručky připomíná, že otázka genderové rovnosti je běžnou součástí metodiky a pokynů pro autory učebnic.

Právě tato příručka vzbudila pozornost nejen médií, ale především jazykovědců. Kritizován byl zejména fakt, že příručka neprošla odbornou oponenturou a ani jedna z autorek nepůsobila v oblasti jazykovědné bohemistiky. Některá jazykovědná pracoviště dokonce požadovala odborné posouzení Ústavem pro jazyk český AV ČR, především z důvodu mnohdy diametrálního odlišení od doporučení obsažených v kodifikačních jazykových příručkách. Tato příručka byla tedy z webových stránek MŠMT stažena. Jedním z kritiků byl i doc. Mgr. Robert Adam, Ph. D., který působí v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK. Ten kritizoval postavení MŠMT, které v tomto případě bez konzultace s jazykovědnými bohemisty podpořilo, nebo naopak zavrhl konkrétní výrazy a vyjadřovací způsoby, a upustilo tak od dosavadní funkce schvalovací instituce. Též jednostranný pohled příručky, která používala genderovou vyváženost jako jediné kritérium při posuzování jazykových prostředků, vyjadřovacích způsobů i konkrétních textů.<sup>42</sup>

Dosud poslední příručka, zabývající se problematikou senzitivního vyjadřování, byla vydána v rámci pravidel vyjadřování v Technologické agentuře České republiky. Technologická agentura ČR je organizační složkou státu, jež vznikla v roce 2009 a mimo jiné zabezpečuje a podporuje komunikaci mezi výzkumnými organizacemi a soukromým sektorem. Jedním z jejích programů je též *Genderová politika TA ČR*, jež vychází z již prokázaných přístupů ve vyspělých zemích EU, kdy antidiskriminační principy zvyšují

---

<sup>40</sup>Kultura genderově vyváženého vyjadřování. Dostupné z: [http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125\\_BAR\\_GENDER\\_PRIRUCKA.PDF](http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125_BAR_GENDER_PRIRUCKA.PDF), s. 60

<sup>41</sup> tamtéž, s. 78

<sup>42</sup> ADAM, Robert. Co je špatného na genderové příručce MŠMT.

konkurenceschopnost příslušných zemí, a to když umějí rozvíjet, přilákat a udržet nejlepší talenty bez ohledu na věk, pohlaví, náboženské vyznání, sexuální orientaci nebo původ. Toho se dosahuje zejména prostřednictvím rovností lidských práv, v souladu s rovnými šancemi a nediskriminačními principy, diverzitou týmu, jakožto konkurenční výhody, rovnou šancí pro využití znalostí a rovnoměrného rozložení vlivu a povinností. Součástí tohoto programu je zejména prolamování bariér a podpora genderové rovnosti ve výzkumu a inovacích, kterou se Technologická agentura ČR snaží o dosažení komplexních a excelentních znalostí, relevantních technologií a odpovědných inovací pro nové trhy a vyšší kvalitu života a společnosti.<sup>43</sup>

V roce 2016 byla tedy vydána *Příručka pro užívání genderově senzitivního jazyka v komunikaci TA ČR*. Příručka slouží zejména těm, kteří se rozhodnou vyjadřovat a tím uznávat podíl žen na akademických, výzkumných a inovačních činnostech. Tato doporučení vycházejí z výše zmiňované příručky MŠMT *Kultura genderově vyváženého vyjadřování*, ale navíc „je doplněna výstupy publikace vydané Sociologickým ústavem, AV ČR „Právní postavení žen a mužů ve vysokoškolském prostředí a ve veřejných výzkumných institucích v České republice“ autorky Pavly Špondrové.“<sup>44</sup> Doporučení nejsou závazná, předsednictvo TA ČR však jejich užívání vyžaduje ve všech dokumentech kanceláře. Žádá sedm příležitostí pro využívání genderově senzitivního jazyka:

- a) tam kde je to možné, nevyužívat pouze generické maskulinum,
- b) zneviditelnění méně zastoupené skupiny: *hledáme hodnotitelky a hodnotitele*,
- c) *ti vyučující* namísto *ti učitelé*,
- d) využití množného čísla *žadatel – žadatelé*,
- e) nábor nových *kolegyň a kolegů* bez lomítek,
- f) nahrazování výrazu *žena* označením dle odborností,
- g) přechýlit tvar tam, kde se jedná o konkrétní ženu.<sup>45</sup>

Vedle vládní strategie rovnosti žen a mužů z let 2014–2020 vláda České republiky přichází i s dalšími programy podporujícími gender. V dubnu 2017 zahájilo MŠMT další

---

<sup>43</sup> Technologická agentura České republiky [online]. Dostupné z: <https://tacr.cz/index.php/cz>.

<sup>44</sup> Příručka pro užívání genderově senzitivního jazyka v komunikaci TA ČR [online]. Dostupné z: [https://www.tacr.cz/gender/160324\\_prirucka\\_gender\\_jazyk.pdf](https://www.tacr.cz/gender/160324_prirucka_gender_jazyk.pdf).

<sup>45</sup> tamtéž



projekt na podporu genderové rovnosti, tentokrát s názvem *Optimalizace institucionálního zabezpečení genderové rovnosti na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy*, zkráceně tedy *Genderová rovnost na MŠMT*.<sup>46</sup> Jedná se o projekt, který probíhá díky financování Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky až do roku 2020. Hlavním cílem projektu je ukotvení genderové agendy v rámci struktur MŠMT, zahrnutí do práce MŠMT princip genderového mainstreamingu a zajištění stability systému po skončení projektu. Projekt se chce mimo jiné zaměřit na vzdělávání vyučujících a dalších zaměstnanců MŠMT v oblasti genderu.

## 2.2 Desatero genderové korektnosti

Součástí programů na podporu genderové rovnosti se stala i jazyková doporučení pro odborníky i širokou veřejnost. Nejedná se o nijak závazná pravidla, ale možnost zdvořilejšího vyjadřování. Nezisková organizace Žába na prameni vypracovala tzv. *desatero genderové korektnosti*, v němž v deseti bodech nabádá, jakým způsobem je možné se vyhnout sexistickému či stereotypnímu vyjadřování. Právě tato doporučení nalezneme v příručce *Kultura genderově vyváženého vyjadřování*, která by se podle autorek měla dostat jak do jazyka učebnic, tak do běžné mluvy.

Mluvčí a pisatelé by se měli zejména vyhýbat genderově stereotypnímu uvažování o mužích a ženách, neměli by zesměšňovat ženy nebo muže, kteří se chovají genderově nestereotypně, neoznačovat jako výjimky osoby, které působí v méně typických rolích, neměli by ospravedlňovat genderové stereotypy pořekadly a příslovími, nehodnotit rozdílně tentýž projev chování u žen a mužů, měli by si všímat, jak je ženské tělo zneužíváno jako zkrášlující a sexuálně stimulující objekt. Dále by měli používat tvary obojího rodu tam, kde mají označovat muže i ženy, užívat ženské tvary názvů profesí tam, kde se jedná o konkrétní ženu, a měli by si všímat rozmanitosti, která existuje jak mezi ženami, tak mezi muži. V posledním bodě také autorky připomínají nevhodnost sexistických vtipů.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Genderová rovnost. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost>.

<sup>47</sup> Kultura genderově vyváženého vyjadřování. Dostupné z: [http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125\\_BAR\\_GENDER\\_PRIRUCKA.PDF](http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125_BAR_GENDER_PRIRUCKA.PDF), s. 16

## 2.3 Otázky genderu v zahraničí

Genderová rovnost je skutečně aktuálním tématem nejen u nás, ale v celé Evropě i mimo ni. V mnoha jazycích můžeme vidět snahu o nabourání klasického patriarchálního paradigmatu. Mimo angličtiny, u níž se dokonce uvažovalo zavedení nonsexuálního zájmena *hesh*, nebo dalších rodově neutrálních zájmen, jako například *tey*, *co*, *thon*, a dalších, se jedná i o němčinu, holandštinu, norštinu, dánštinu, italštinu a další, češtinu nevyjímaje. V angličtině se například kritizuje užívání slova *man* jako verba, substantiva i adjektiva, které neplní generickou funkci, a mělo by být nahrazeno například pomocí slov *person*, *human* nebo *people*.

Důkazem aktuálnosti je i řada opatření, jež byla zavedena v nedávné době. V britských církevních školách se tak například od roku 2014 povinně vyučuje genderová teorie, podobné tendence můžeme vidět i v České republice, rámcové vzdělávací programy pro první i druhý stupeň ZŠ zahrnují prevenci a otázky rovnosti pohlaví již několik let. Podobné příklady můžeme vidět i mimo školství. V polovině roku 2017 začala Kanada jako první v Americe vydávat genderově neutrální pasy s tzv. pohlavím X, londýnské i newyorské metro zavedlo pozdrav adresovaný všem, namísto dosavadního *dámy a pánové*. Německo pak například od roku 2013 umožnilo osobám s nejednoznačnými pohlavními znaky nevyplňovat kolonku pohlaví, do konce roku 2018 by dokonce mělo být uznáno *třetí pohlaví*. Velké pozdvižení vyvolaly i rady Britské zdravotnické organizace z roku 2017, na označení těhotných žen *těhotní lidé*, místo dosavadního *těhotné matky*. Podobné tendence můžeme vidět i mimo jazyk. Zajímavou zkušenost mají Skandinávské země, zejména Norsko, kde například funguje povinná otcovská dovolená.

## 2.4 Gender a škola

Významnou úlohu v životě jednotlivce má škola. Jedná se o první prostředí v životě dítěte, kde se setkává se státní institucí, a také první prostředí, v němž se začíná socializovat relativně nezávisle na rodině. Škola je ale také nepochybně prostorem, kde se děti neustále setkávají s genderovými stereotypy. Důležité je především samotné přiznání a uvědomění genderových stereotypů, jelikož teprve tehdy se můžeme začít zabývat jejich postupným vysvětlováním a případným odstraňováním. Nesmíme ale zapomínat, že děti do základní školy už přicházejí s určitou genderovou představou, která

je jim vštěpena v rodině. Škola však není jedinou institucí, která je zatížena genderovými stereotypy. Mimo ni se jedná i o rodinu, média, politiku, náboženství nebo trh práce.<sup>48</sup>

Vlivy genderového zatížení školy můžeme spatřit v různých formách – od oddělení fyzického prostoru, např. *oddělením dívčích a chlapeckých šaten* nebo *samostatným vyučováním tělocviku*, přes pravidla komunikace, např. *v rozdílném oslovení, očekávaném chování mužů učitelského sboru k ženám* nebo *používáním generického maskulina a formulací pokynů*.

### 2.4.1 Socializace dítěte

Škola je v životě dítěte důležitým atributem, který dítě rozvíjí v oblasti socializace jiným způsobem než rodina.<sup>49</sup> Ve věku 6–7 let dochází k vývojovým změnám a dítě je velmi silně ovlivňováno rodinou a její sociokulturní úrovní.

Tzv. školní období, tedy věk, kdy dítě dochází do základní školy, můžeme rozdělit do tří fází:

- a) raný školní věk, tedy období od 6 do 8–9 let,
- b) střední školní věk, který trvá od 8–9 do 11–12 let,
- c) starší školní věk, kterým se vymezuje období do konce základní školy.<sup>50</sup>

Pro raný školní věk je typická proměna dětského způsobu uvažování, která se projevuje i v úvahách o jiných lidech. Děti si v tomto období už uvědomují, že každý člověk má více rolí i odlišné chování. Decentrace v uvažování se projevuje uvědoměním odlišností potřeb jiných lidí. Nesnaží se tak například nabízet ostatním jen to, co samy považují za dobré. Školní kolektiv je pro děti tohoto věku velkou skupinou dětí obou pohlaví, mezi nimiž z počátku nediferencují, ovšem už v tomto věku si můžeme všimnout preferování stereotypnosti a odmítání odlišností.<sup>51</sup> Většina těchto názorů je však závislá na jejich sociální zkušenosti, kterou si přináší především z rodiny. Normativní je pro raný školní věk vztah mezi otcem a matkou, který slouží jako model vztahu mezi mužem

---

<sup>48</sup> STRNADLOVÁ, Alice. *Problematika genderu ve výuce základních škol*, s. 25

<sup>49</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, s. 106

<sup>50</sup> tamtéž, s. 110

<sup>51</sup> tamtéž, s. 126

a ženou.<sup>52</sup> Tyto vzorce si přenášejí do budoucnosti a vlastních mezilidských, především partnerských vztahů.

Období středního školního věku je v podstatě klidovým vývojovým obdobím, kdy nedochází k výrazným sociálním ani biologickým změnám. V oblasti sociálních vztahů hraje významnou roli faktor stejnosti či podobnosti. Specifickým znakem tohoto období je potřeba identifikace se skupinou stejného pohlaví, dochází tedy k oddělování dívčích a chlapeckých skupin. Tyto tendence souvisí s dalším rozvojem ženské a mužské role, k níž dochází taktéž v tomto období.<sup>53</sup> Děti si v tomto věku již plně uvědomují svou mužskou či ženskou roli a všechny rozdíly, které z ní vyplývají, nejen na biologické, ale i sociální úrovni.

Často se setkáváme s představou, že děti na základní škole genderové rozdělení mužů a žen nevnímají, právě z toho důvodu jsme se zabývali otázkou vývoje lidské psychiky. Ten ovšem dokazuje, že děti na prvním stupni základních škol už dobře vnímají všechny rozdíly a odlišnosti plynoucí nejen z biologických, ale také sociologických důvodů. Významnou roli zde však hraje rodina, jejíž postoje děti velmi často přebírají, dalším důležitým prostředníkem je především pro mladší školní děti učitel, který se postupně stává spíše zprostředkovatelem pro přenos informací. Právě vliv rodiny pak může být jednou z příčin, proč se proměna vnímání genderových rolí stává velmi zdlouhavou.

## 2.4.2 Feminizace školství

Důležitá je, především u mladších dětí, role učitele. V České republice můžeme v souvislosti s touto otázkou mluvit o tzv. *feminizaci školství*, tedy převaze žen v učitelských profesích. Dochází k tomu především z historických důvodů, ale i kvůli vžitým stereotypům ve společnosti, která stále považuje ženy za osoby s lepšími předpoklady pro učení a výchovu dětí. To je způsobeno výraznějším emocionálním zaměřením žen, na rozdíl od mužů, kteří jsou, i podle společnosti, zaměřeni spíše rozumově. Dalším důvodem může být i nízké finanční ohodnocení nebo malá možnost kariérního růstu. Výrazným negativním důsledkem je proto absence mužských vzorů ve škole.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, s. 132

<sup>53</sup> tamtéž, s. 148

<sup>54</sup> STRNADLOVÁ, Alice. *Problematika genderu ve výuce základních škol*, s. 24–25

V této souvislosti je třeba zmínit i otázku, zda existují rozdílnosti ve vyjadřování mužů a žen. Ze zkušenosti můžeme říct, že jisté rozdíly v komunikaci skutečně existují, na druhé straně je v mnohých komunikačních situacích řečová stránka konverzace u mužů a žen stejná. Těmito diferencemi se zabývala již řada lingvistek, mezi jinými již zmiňované lingvistky Mary R. Keyová v díle *Male/Female Language*, Barrie Thornová a Nancy Henleyová v díle *Language and Sex: Difference and Dominance*, Robin Lakoffová v díle *Language and woman's place*, ale i řada dalších, v práci již zmiňovaných, například čeští lingvisté Pavel Eisner, Marie Čmejrková nebo Jana Hoffmannová.

Vedle objektivních faktorů jsou funkční styly komunikace určeny i faktory subjektivními, jinak řečeno personálními. Mezi subjektivní faktory patří právě i pohlaví mluvčího. Stylistické diference způsobené pohlavím autora bychom jen těžko našli v komunikaci psané, nýbrž v komunikaci mluvené si již rozdílností všimnout můžeme. Jednoznačný rozdíl je ve výšce hlasu, existují však i rozdíly formální. Ženský přednes bývá modulovanější a rychlejší, obvykle dochází ke kombinaci znaků jazykových a mimicko-gestikulačních.<sup>55</sup> Rozdíly ve způsobu vyjadřování se vyskytují zejména v souvislosti s různými sociálními rolemi. Tato specifika se následně mohou projevit i v komunikaci pedagogické. Již realizované analýzy však potvrzují, že více než pohlaví zde rozhoduje typ osobnosti, její vlastnosti a jednání. Ze zjištěných specifík můžeme konstatovat, že muži se spíše snaží postihnout u žáků individuální schopnosti, podtrhují vlastní učitelskou tvořivost a odbornost, asertivitu ve vztahu k žákům a zdůrazňují osobní prestiž a profesní rysy. U žen naopak převažuje důslednost, spravedlnost a přísnost, dále kouzlo osobnosti, přirozenost, zdvořilost a upravenost.<sup>56</sup> Přes tato specifika však můžeme konstatovat, že rozdíly nejsou tak značné, abychom mohli hovořit o zvláštních jazykových systémech mužských a ženských.

V souvislosti s přefeminizováním českých škol je však zřejmé, že ženy v učitelských rolích jsou hodnoceny spíše negativně.<sup>57</sup> Jedním z možných vysvětlení je i rozdílné postavení v profesích, kdy zaměstnání, která se feminizují (mimo oblast školství se jedná i o sociální služby, zdravotnictví či administrativu) často ztrácí svou

---

<sup>55</sup> *Žena-jazyk-literatura: sborník z mezinárodní konference: Ústí nad Labem, 3. až 5. září 1996*, s. 299–300

<sup>56</sup> tamtéž, s. 314

<sup>57</sup> tamtéž, s. 316

hodnotu. Možným řešením se zdá být i vyrovnanější poměr mužů a žen v těchto profesích, který by měl mít za následek lepší hodnocení žen.

Důležitou úlohu má vedle učitele a samotného učiva i forma, jakou se dítěti informace poskytují a jakým způsobem jsou mu vysvětlovány.

## 2.5 Učivo a učebnice

Genderové stereotypy se k žákům dostávají jednak konkrétním učivem a jednak formou výuky, která obvykle závisí na vyučujícím. Koncepce předmětu je obvykle pouze subjektivním pojetím daného oboru, která má za úkol seznámit žáky s nejdůležitějšími informacemi, o učivu tedy můžeme mluvit jako o tzv. *sociálním konstraktu*.<sup>58</sup> Nesmíme zapomínat na to, že ačkoli učitelé vycházejí z jednotných učebních plánů a cílů, mají možnost formu a způsob předávání upravovat. Znovu tedy musíme připomenout roli učitele, který má neopominutelnou příležitost případný problém ukázat a objasnit.

V ideálním případě ve školách existují tzv. *předmětové komise*, které se skládají z vyučujících konkrétních předmětů a které by se měly zabývat nejen výběrem konkrétních učebnic, podle nichž se v hodinách vyučuje, ale také diskuzí nad doplňujícím učebním materiálem, písemnými pracemi a veškerými dokumenty, jež jsou předkládány žákům. Mimo příslušných učebních osnov se kontroluje i téma materiálu, konkrétní věty a příklady, jež mohou být například zatíženy genderovými stereotypy.

Než se však samotné učebnice dostanou do škol, nejprve musí projít schvalovacím procesem, na jehož základě jim může být udělena schvalovací doložka.

### 2.5.1 Udělování schvalovací doložky MŠMT

Před tím, než se učebnice do škol dostane, prochází řízením, na jehož základě může či nemusí získat tzv. *schvalovací doložku ministerstva školství*. Teprve v případě jejího obdržení se taková učebnice dostane na oficiální seznam učebnic. „*Ministerstvo může udělit schvalovací doložku pouze učebnicím a učebním textům určeným k využití při vzdělávání dětí zařazených do přípravných tříd základní školy, tříd přípravných stupňů základních škol speciálních a při vzdělávání žáků ve školách poskytujících základní*

---

<sup>58</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*, s. 26

*a střední vzdělávání.*<sup>59</sup> Ministerstvo zde kontroluje didakticky zpracované texty a grafické materiály, dále učební texty, které bezprostředně doplňují učebnice.

Pokud nakladatel chce pro konkrétní učebnici doložku získat, musí prostřednictvím podatelny postoupit žádost o udělení schvalovací doložky, a tím zahájí celý proces udělení. Schvalovací doložku může následně udělit ředitel odboru ministerstva, který odpovídá za obsah rámcového vzdělávacího programu, pro který je učebnice určena.<sup>60</sup> Právě ředitel příslušného odboru následně stanoví nejméně dva recenzenty, kteří posuzují vhodnost učebnice. Jeden z recenzentů je obvykle odborníkem z vysoké školy a další jsou pedagogičtí pracovníci, přičemž alespoň jeden z nich musí vyučovat na škole odborného zaměření a mít odbornou kvalifikaci pro daný vzdělávací obor.<sup>61</sup> U učebnic, které se zabývají aktuální a citlivou společenskou problematikou, může navíc ředitel příslušného oboru požádat o stanovisko věcně příslušné přímo řízené organizace MŠMT.<sup>62</sup>

Podmínkou pro udělení schvalovací doložky jsou tedy dva kladné doporučující posudky zpracované podle požadavků uvedených ve směrnici MŠMT. Následná doložka je udělena na dobu šesti let.

## **2.5.2 Podmínky nutné k udělení schvalovací doložky**

Učebnice se kontrolují na základě různých kritérií, jako například odborné správnosti, věkové přiměřenosti, sleduje se i metodické a didaktické zpracování, přičemž učebnice musí vyhovět ve všech částech. Recenzenti se řídí připravenými formuláři, ke kterým doplňují slovní hodnocení a odůvodnění. V recenzních posudcích musí být také zohledněna a komentována problematika různých duchovních i kulturních hodnot a tradic různých národností a kultur, zejména u vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura, Dějepis, Výchova k občanství a dalších si také nakladatel musí zajistit zpracování posouzení na konkrétní témata od příslušných institucí. Mimo již zmíněných zkoumaných rysů se jedná o kritéria:

---

<sup>59</sup> *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání 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*, s. 1

<sup>60</sup> *tamtéž*, s. 2

<sup>61</sup> *tamtéž*

<sup>62</sup> *tamtéž*, s. 3

- souladu s Ústavou a zákony ČR, zde se sleduje např. rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství,
- souladu se vzdělávacími cíli a směřování k rozvoji klíčových kompetencí,
- souladu s očekávanými přístupy vzdělávacího oboru rámcového vzdělávacího programu,
- souladu směřujícímu k toleranci, demokracii, uplatňování rovných příležitostí mužů a žen (zde se sledují například stereotypní přístupy mezi pohlavím), dále udržitelnému rozvoji života a ochraně zdraví a porozumění textu,
- obsahu objektivních a tolerantních názorů bez xenofobních postojů,
- obsahu textů a grafických materiálů, které nevedou k vytváření negativních stereotypů,
- souladu s jazykovými úrovněmi u učebnic cizích jazyků.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání 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, s. 8–13*



## 2.6 Shrnutí

Celý systém sociokulturních institucí, kterými je jednak stát, dále i škola nebo rodina, je v souvislosti s fungováním jazyka velmi úzce propojený a jednotlivé instituce na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Problematika genderové lingvistiky tak z oblasti jazyka výrazně proniká do různorodých sociálních oblastí a v těchto souvislostech se proto nemůžeme zaměřit na samostatný problém jazyka, nýbrž musíme respektovat i mnoho dalších kulturních i sociálních aspektů. Právě jazyk na jedné straně odráží hodnoty a uspořádání společnosti, na druhé straně by podle genderových lingvistek měl být prostředkem sloužícím k přeměně společnosti.

Vliv genderu na úrovni vlády, a zejména školství je poměrně složitou záležitostí. Česká republika se na rozdíl od ostatních západních států začala změnou tradičního pojetí jazyka zabývat o něco později, až po svém vstupu do Evropské unie. Od té doby vzniklo již několik programů podporujících genderovou rovnost, z nichž poslední, který si dává za cíl vzdělat vyučující i další zaměstnance MŠMT v oblasti genderu, považujeme za nejprínosnější.

Gender se ve školství projevuje hned v několika rovinách. Samotná škola je do jisté míry prostředím, v němž se spíše udržují tradiční hodnoty a uspořádání, které jsou na jednu stranu pro společnost důležité, na stranu druhou však přispívají k uchování patriarchálního rozdělení společnosti. To můžeme spatřit i v souvislosti s přefeminizováním českých škol, jež vede k devalvací hodnocení učitelské profese. Další rovinou je i působení rodiny, které se prostřednictvím žáků dostává i do školy. Právě vliv rodiny má na vývoj člověka nepopiratelný dopad a je jedním z důvodů, proč je změna stanovisek v oblasti rozdělení společenských rolí otázkou velmi pozvolnou.

Poslední rovinou, jejímž prostřednictvím gender na žáky působí, jsou učebnice a výukový materiál obecně. Pronikání genderových stereotypů do učenic by měla zabránit kritéria, jejichž pomocí se učebnice kontrolují a na jejichž základě učebnice může získat doložku ministerstva školství. Mezi těmito podmínkami pak najdeme mimo jiné i podmínku rovnosti pohlaví a rovné příležitosti mužů a žen, kde se sledují i stereotypní přístupy mezi pohlavími.

### 3 Kritéria pro posuzování genderové korektnosti učebnic

V poslední části práce se budeme zabývat analýzou konkrétních učebnic a čítanek.

Analýza vybraného materiálu může být zpracována z různých úhlů pohledu, materiál tedy můžeme zkoumat z hlediska struktury obsahu, věcného zatížení obsahu i textu, ale také se můžeme zabývat jednotlivými názory, jež jsou dětem vštěpovány. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, učebnice procházejí kontrolou z různých hledisek pro udělení schvalovací doložky MŠMT, kontrolují se na základě různých kritérií a měly by tedy splňovat veškeré požadavky, jež jsou na ně kladeny.

Zabývat se budeme zhodnocením konkrétních titulů tak, abychom mohli posoudit jejich genderové či stereotypní zatížení a případně další skutečnosti, které mohou během analýzy vyvstat. Budeme porovnávat učebnice od různých autorů i nakladatelů, dále učebnice aktuální, vydané v nedávné době, s těmi, které byly vydány před rokem 1989, a tedy v době, kdy otázky genderové korektnosti nebyly v povědomí společnosti. Budeme si všimnout, zda došlo ke změnám v oblasti výběru textů, formulace otázek a zadání i komplexním vnímání oblasti rovnosti mužů a žen.

Pro analýzu jsme tedy zvolili učebnice českého jazyka pro druhý a čtvrtý ročník nakladatelství Fraus, čítanku pro třetí ročník nakladatelství Nová škola, čítanku pro pátý ročník nakladatelství Prodos a dále učebnice českého jazyka pro druhý a čtvrtý ročník a čítanky pro třetí a pátý ročník nakladatelství SPN.

Hodnocení učebního materiálu vychází z kritérií, jež vystupují v rámci materiálu nazvaném *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic – doporučené otázky*<sup>64</sup>, který připravila Dr. Jana Valdrová, Ph.D., Mgr. Irena Smetáčková-Moravcová a PhDr. Blanka Knotková-Čapková, PhD. Tento materiál se stal dílčím výstupem z projektu *Posuzování genderové stereotypnosti učebnic*, jenž v roce 2004 zadalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

V rámci analýzy nebudeme sledovat pouze oblast genderu, ale budeme usilovat o komplexní rozbor celého materiálu a pochopení stěžejních idejí, které jsou dětem v učebnicích předkládány.

Ve výše uvedené příručce je zmíněno celkem šest otázek, které shrnujeme do tří celků:

---

<sup>64</sup> Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>.

## 1) Výběr učiva

Do této části shrnujeme otázky: *Výběr učiva: Jakou optiku pro vnímání a hodnocení světa učebnice nastavuje?*, *Zobrazování žen a mužů v učivu: Jsou ženy a muži spojováni pouze s omezeným okruhem vlastností, činností a zájmů?* a *Příklady pro výklad a procvičování učiva*, budeme si zde všimnout kompletní podoby předávaných informací a dále pro ni budeme užívat označení *Výběr a charakter informací*.

V první části se hodnotí zejména charakter, kterým je možno vnímat a hodnotit svět učebnice. Především jeho komplexnost, mnohovrstevnatost a plastičnost, dále možnost porozumění dané oblasti v dostatečné hloubce a potřebných souvislostech. Kontroluje se, zda nejsou opomíjeny souvislosti, zahrnující genderový aspekt, například vyrovnaná účast žen v dané oblasti či jejich srovnatelný podíl na vývoji dané oblasti, dále zobrazení sociálních skupin, tedy respekt vůči jejich zařazování a představování. Tato část se též zabývá způsobem zobrazování žen a mužů v učivu, zejména představení ženských a mužských rolí. Důraz je kladen na kontrolu zobrazení mužů a žen v alternativních životních stylech, nejen v tradičních rolích, tedy spojení žen s domácností a péčí o ni, mužů naopak s veřejnou sférou a mocí. A též se sleduje užívání příkladů, tzn. zařazení všech oblastí společenského života a každodenních životních situací. V neposlední řadě se sleduje stylizace žen a mužů, zda ženy nejsou stylizovány do pozice citlivých a bezradných a muži do pozice racionálních, emoce skrývajících.

## 2) Jazyk učebnice

Do druhé části shrnujeme otázky *Oslovování žáků a žákyní a Jazykový popis*. Budeme se zde zabývat i stylovou stránkou učebnic, z toho důvodu budeme dále užívat název *Jazyk a styl*.

Ve druhé části se kontroluje jak oslovování žáků, tedy zda se učebnice ve výkladu obrací na dívky i chlapce rovnocenně, tak i užívaný jazyk. Sleduje se odpovídající označení pro popisované sociální skupiny, obsahové používání nesprávného a negativně zabarveného jazyka při popisu genderově problematických témat. Kontroluje se případné spojení daného pohlaví s určitými stereotypně vymezovanými významy i použítá úsloví a pořekadla o mužích a ženách, jež by mohla potvrzovat tradiční charakteristiky.

### 3) Doprovodné ilustrace

Do třetí části zařazujeme otázku *Doprovodné ilustrace využívající žen a mužů*, okrajově se budeme zabývat i celkovou vizuální podobou učebnic, z toho důvodu budeme dále užívat označení *Ilustrace a vizualizace*.

V poslední části se řeší otázka využívání žen a mužů v ilustracích. Tedy zda jsou muži i ženy zobrazováni ve srovnatelných situacích i pozicích, dále zda neodkazují ženy výhradně do oblastí, jež jsou obvykle spojovány se ženami, například vaření, domácnost, móda, nákupy, muže naopak do sféry připomínající dominanci, zejména majetek a moc.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>.

## 4 Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus je největším nakladatelstvím v České republice, které se zaměřuje na učebnice a výukový materiál. Bylo založeno v Plzni roku 1991 Jiřím Frausem. V roce 2008 společnost prodala více než milion publikací a za dobu své existence získala také několik ocenění.

### 4.1 ČESKÝ JAZYK PRO 2. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Tato učebnice byla vydána roku 2008 v nakladatelství Fraus a jejími autorkami jsou Jaroslava Kosová a Arlen Řeháčková, o ilustrace se postarala Andrea Tachezyová.

Tato řada kromě učebnice obsahuje dva pracovní sešity, příručku pro učitele a nechybí ani zvuková nahrávka CD pro poslech vybraných textů a básniček. Samotná učebnice je řazena do dvaceti kapitol, které na sebe obsahově navazují. Na začátku najdeme úvodní slovo autorek a obsah učebnice, na konci rejstřík termínů a zařazení průřezových témat.

#### 4.1.1 Výběr a charakter informací

Už z obsahu zjistíme, že je učebnice řazena tak, aby svou tematikou kopírovala školní rok. Z hlediska horizontálního členění je učebnice řazena do navazujících kapitol, které jsou nejčastěji zaměřeny na aktuální roční období a důležité události s danou roční dobou spojené. Například první kapitola je proto nazvána *Loučení s létem*. Na začátku každé kapitoly najdeme úvodní text, na nějž se vztahují praktické otázky pro porozumění textu. Následuje vysvětlení několika gramatických jevů, na něž navazují úkoly na procvičení a každá lekce je zakončena krátkým diktátem.

Mimo klasických jazykových a mluvnických cvičení zde najdeme i mnoho odkazů na otázky, jež se primárně nevztahují k předmětu český jazyk. Důraz je mimo jiné kladen i na výchovu k občanství, nalezneme zde například zmínku o Evropské unii („*Naše republika je členem Evropské unie.*“, s. 6), v jiném cvičení mají děti za úkol doplnit do textu slova české státní hymny („*Doplň slova státní hymny České republiky.*“, s. 80). Většina textů je zaměřena na přírodu, najdeme zde otázku, zda děti rozumí turistickému značení („*Už umím turistické značky!*“ „*Značkám rozumíme, i když na nich není nic napsáno. Proč?*“, s. 6), ale i otázky a texty přírodopisné, např. o zvířatech („*Kapr obecný je jednou z nejhojnějších a nejrozšířenějších ryb...*“, s. 111; „*Viš, odkud přiletěly*

*vlaštovky a jiříčky? Proč u nás nejsou celý rok?*“, str. 88). Dokonce jsou zde informace z naprosto odlišné oblasti, než je český jazyk, důkazem je například recept na vánoční cukroví („*Přidejte se k nám a připravte si švestky v čokoládě.*“, s. 48). Děti jsou také motivovány ke zvědavosti a přemýšlení nad situacemi, se kterými se některé nemusejí běžně setkat („*Zjistěte, co všechno můžete koupit za 50 korun.*“, s. 23).

Obecně můžeme říct, že se v textech žáci nejčastěji setkají se stejně starými dětmi, rodinnými příslušníky a lidmi ze svého nejbližšího okolí. Učebnice se snaží nabourat zažitá stereotypy, například pomocí užití různých povolání a činností, a zařazuje do textů i činnosti a povolání, která můžeme považovat za netradiční (*řeznice*, s. 14, *tatínek vaří*, s. 34, *dědeček peče vánočku*, s. 49, *architektka*, s. 66, „*Šli jsme s babičkou na ryby.*“, s. 109, *programátor*, s. 14). Pouze v básničce *Kaluže* můžeme vidět náznak stereotypního smýšlení, kdy je muž vnímán jako člověk, který by měl skrývat své emoce a neměl by se ničeho bát („*Kdyby se muž louží bál, to by se mu každý smál...*“, s. 31).

#### 4.1.2 Jazyk a styl

Z hlediska vertikálního členění v učebnici nechybí značný poznámkový aparát i odkazy na informace, jež se primárně nevztahují k předmětu český jazyk a jejichž pomocí jsou děti vybízeny k získávání dalších informací od vyučujících. Text je členěn i typem písma, užívá různých typů i tučnosti, mimo jiné v některých úkolech najdeme i písmo psací. Pro snadnou orientaci využívá i podbarvení textu či různé typy odrážek.

Jazyk učebnice je striktně spisovný, plně respektuje spisovnou kodifikaci gramatickou i pravopisnou, jak vyžaduje daný funkční styl. Stejně tak výrazové prostředky jsou stylově i emocionálně neutrální. Způsob formulace je přizpůsoben věkové vyspělosti žáků a stupni již získaných vědomostí. Výrazy obecně české můžeme spatřit v dialozích (*bezva, čau*, s. 6), v básničkách najdeme například zdobněliny (*čuník, kopečka*, s. 11; *veverušku*, s. 14). Termíny a odborné názvosloví užitá v textu je, s ohledem na věk žáků, psáno česky.

Na první straně nás upoutá oslovení dětí „*Milí druháci*“ (s. 5). Vhodněji však působí oslovení chlapců i dívek, například oslovení *Milí druháci, milé druhačky*, nebo případně neutrální oslovení *Milé děti*.

Podobný problém užití generického maskulina můžeme vidět i v zadání úkolu „*Ptej se spolužáků...*“ (s. 7).

Věty zadání jsou nejčastěji tvořeny jednou větou, případně krátkým souvětím s nevyjádřeným podmětem, jež mají kondenzační charakter. Z důvodu aktuálnosti a nadčasovosti se užívá forma přítomného času. Najdeme zde i četná interogativa. Úkoly jsou zadávány ve druhé osobě singuláru, užívá se formy indikativu, případně otázky zjišťovací. Gramatické jevy jsou psány formou indikativu v první osobě plurálu. V samotných úkolech se využívá splittingové formy sloves (*jezdil(a)*, *poznal(a)*, *hrál(a)*, s. 7).

Po žácích se obvykle vyžaduje spolupráce nejen na jazykové, ale i logické úrovni („*Jak je to správně? Šišky rostou na dubu...*“, s. 27) a využívá se znalostí dětí z města i venkova. Cvičení jsou tvořena zajímavými úkoly, například doplňování slabik či samohlásek v hádankách. Je zde poměrně málo básniček, ale jsou nápadité a vyhýbají se klasickým jazykovým stereotypům.

#### **4.1.3 Ilustrace a vizualizace**

Na první pohled je učebnice velice barevná a nápaditá, díky množství užitých kompozičních prostředků i velice přehledná. Na úvodní straně nás zaujme zajímavá kombinace využití kreslené ilustrace spolu s fotografiemi, jejíž spojení se objevuje v celé učebnici. Najdeme zde mnoho ilustrací, děti jsou zde zobrazeny při různých aktivitách, ve skupinách, s rodiči či rodinnými příslušníky i se zvířaty. Mimo jiné je zde kladen důraz na zobrazení etnických menšin a dětí i dospělých se zdravotním postižením (např. s. 9). Další ilustrace jsou využívány i v jednotlivých jazykových úkolech. Barevné zvýraznění přispívá k celkové přehlednosti. Stejně jako v textu, i v ilustracích je v převaze zobrazení přírody, zvířat a věcí nad zobrazením mužů a žen, resp. chlapců a dívek.

## 4.2 ČESKÝ JAZYK PRO 4. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Učebnice byla v nakladatelství Fraus vydána roku 2010, jejími autorkami jsou Jaroslava Kosová a Gabriela Babušová. O ilustrace se postaral Rudolf Štorkán. Stejně jako předchozí učebnice, i tato obsahuje kromě samotné učebnice dva pracovní sešity, příručku učitele a audionahrávku CD.

Učebnice je řazena do kapitol, které jsou rozděleny do pěti velkých celků s nejdůležitější probíranou látkou čtvrtého ročníku, celkově je zde 20 kapitol. Na konci učebnice nalezneme přehled klíčových kompetencí a rejstřík lingvistických termínů, na začátku nechybí ani obsah. Na rozdíl od předchozí učebnice zde nenajdeme úvodní promluvu.

### 4.2.1 Výběr a charakter informací

V každé kapitole najdeme různé typy souvislých textů, jež mají kromě didaktické funkce i funkci informativní. Děti se z nich dozví například zajímavosti zeměpisné, s historickou tematikou („*Středověký spor*“, s. 18 „*Jak se tehdy žilo*“, s. 19), najdeme zde věty i celé texty týkající se běžného života (např. *návštěva knihovny*, s. 30, *znaková řeč*, s. 120), dále jsou zde texty zaměřující se na situace ve škole či rodině, s nimiž se děti mohou ve svém životě setkat a mohou pro ně být nepříjemné či psychicky skličující („*Je to šikana?*“, s. 88, „*manipulace*“, s. 47, *rozvod rodičů*, s. 100, „*Maminčin nový přítel*“, s. 104). Jsou zde proto i návrhy, jak se v takových situacích chovat nebo jak jim předejít.

Po stranách jsou zařazeny barevné rámečky s mezipředmětovými vztahy, aktivitami i vysvětlujícími texty. Mimo jiné se jedná i o otázky související s aktuálními společenskými tématy a problémy (např. „*Co si myslíte o tom, když někteří lidé odpad spalují?*“, *kouření*, s. 90). Autorky se snaží užívat ve cvičeních situace, s nimiž se mohou děti běžně setkat (např. „*Vypůjčený mobil*“, s. 14). Často zde najdeme i poznámky ke sloům, kterým děti nemusí rozumět. Zařazeny jsou i úkoly, jež nejsou primárně obsaženy v osnovách českého jazyka (např. „*Zjistěte název alespoň jednoho slovenského jídla*“, s. 38).

Oproti předchozí učebnici zde nenajdeme mnoho básniček, naopak více je zde přísloví, jež jsou vybírána citlivě, tak aby nenaznačovala ani neobsahovala stereotypní smýšlení. Obecně ale můžeme vidět snahu nabourat zažitá stereotypy pomocí užití nových či méně obvyklých povolání (*manažerka*, s. 58, *nadporučice*, s. 44) a rolí



(„*Tatínek... pracuje v maminčině firmě jako řidič autobusu. Maminka... manažerka... vede úspěšně svou cestovní kancelář.*“, s. 58). Jsou zde zmíněny i činnosti pro konkrétní pohlaví relativně netypické či netradiční (např. „*děda peče*“, s. 61, „*princezna šermovala oběma meči současně*“, s. 153).

Nejčastěji se zde setkáme se zobrazením rodinných příslušníků (např. *teta Lída*, s. 62, *sestřenice*, s. 83 *maminka, tatínek*, s. 84). Mimo ně i s etnickými menšinami (např. „*Je Rom a...*“, s. 22) a lidmi různých národností (např. „*Jmenuje se Mario Navrátil. Bydlel v Itálii...*“, s. 54), v této souvislosti i s otázkou řešení a předcházení rasovým konfliktům („*Vypravuj, jaké máš osobní dobré a špatné zkušenosti s lidmi jiné národnosti.*“, s. 22).

Dále jsou zde zobrazeny i děti s handicapem a spolu s tím je zde řešena i otázka předsudků ze strany společnosti a správné reakce na ně (např. „*Odchází s novými brýlemi. Filip si myslel, že se mu budou ve škole smát.*“, s. 89, „*...přijde do třídy na návštěvu neslyšící chlapec.*“, s. 116). Mimo ně je v učebnici kladen důraz na zobrazení dalších zdravotních i psychických problémů a nemocí, se kterými se děti mohou střetnout ve svém životě („*...dochází s tatínkem do logopedické poradny...*“, s. 119).

#### **4.2.2 Jazyk a styl**

Jazyk je, stejně jako u ostatních učebnic, striktně spisovný, pro aktuálnost využívá formy prezentu. Mimo spisovný jazyk zde však je zařazená i kapitola, v níž je pozornost zaměřena na nespisovnou podobu národního jazyka („*Vyhledej ve větách nespisovná slova nebo jejich tvary.*“, s. 39) a seznámení s některými slovenskými výrazy (s. 42). Stylová i emocionální neutrálnost je zřídka narušena citově zabarveným označením osob, je zde zejména časté užívání domácké a zdrobnělé podoby jmen (*Péťa, Matyášek, Klárka*), případně zařazením elektronických rozhovorů, jež zahrnují i užití nespisovných slov, psaní bez diakritiky a interpunkce, zkracování či užití tzv. emotikonů („*To ne :-*“, s. 26, „*CUSIK VITKU! NEMAM PARU CO JE ZA UKOL ZAJINY.*“, s. 40). Zařazení těchto textů zejména přispívá k aktivizaci zájmu žáků a aktualizaci textu. V českém jazyce se objevuje i lingvistická terminologie, jejíž význam je případně vysvětlen v poznámce.

Horizontálně je text učebnice řazen do kapitol nazvaných adverbii a najdeme zde i shrnutí dané lekce. Z hlediska vertikálního členění nechybí poznámkový aparát, jedná

se zejména o doplňující otázky, informace mimo osnovy českého jazyka, vysvětlení nejasných jevů nebo výslovnost anglicismů.

Zadání je tvořeno druhou osobou singuláru ve formě indikativu přítomného času, méně často i ve druhé osobě plurálu. Informace gramatické jsou psány v první osobě plurálu, dále je užito otázek zjišťovacích. Jedná se tedy o formu rodově nezátíženou. V zadáních i textech jsou užity *splittingové* formy substantiv (*řidič(ka)*, *manažer(ka)*, *lyžař(ka)*, s. 81), verb i celých vět („*Kdybych byl(a) vzorný(á) žák(yně)...*“, s. 87). V tomto konkrétním cvičení („*Jak dokončíš souvětí?*“, s. 87) si také můžeme všimnout, jak by vypadal text v případě důsledného používání *splittingových* forem v textu. Kromě *splittingu* je užito i dvojích tvarů („*lyžařky a lyžaři*“, s. 76), stejně tak se zde ale vyskytuje i generické maskulinum (např. „*Vyberte ve třídě dobrého čtenáře.*“, s. 133), kde by se forma jednoduše dala nahradit formou zdvojenou, například *Vyberte ve třídě dobrého čtenáře či čtenářku. Vyberte ve třídě dobrého čtenáře (čtenářku).*, a podobně.

Věty obecně tíhnou k syntaktické kondenzaci a kumulaci informací, časté je i užití interogativ.

V jednotlivých kapitolách najdeme různá gramatická cvičení, větné rozborů či úkoly na porozumění textu a opravu chyb. Úkoly jsou tvořeny i pomocí hádanek, doplňovaček či skládání slov. Na konci každé lekce je, stejně jako v předchozí učebnici, diktát, kde již nalezneme i složitější věty a souvětí.

### 4.2.3 Ilustrace a vizualizace

Učebnice je atraktivní a celkově přehledná, přesto, že na rozdíl od předchozí učebnice je zde výrazně více textu. Ilustrace jsou zde zobrazeny v menší míře, i vzhledem k vyššímu věku žáků, pro něž je určena. Na úvodní straně je zobrazena dívka a chlapec ve věku žáků čtvrtého ročníku. Celkově je zde méně zobrazených osob, nejčastěji zachycených při běžných činnostech, ale naopak nechybí zobrazení etnických menšin (např. s. 148). Další ilustrace a fotografie se zpravidla tematicky vztahují k textu a je jich využito i v některých cvičeních (např. „*Vyluštíš to?*“, s. 162).

Pro přehlednost je využito různých typů písma, tedy tiskací i psací, dále různé barvy písma i tučnost. Využívá se i podbarvení a další prostředky pro členění textu.

## 5 Nakladatelství Nová škola

Brněnské nakladatelství Nová škola na českém trhu působí od roku 1997 a specializuje se pouze na učebnice a pracovní sešity pro základní školy. Mimo tištěných učebnic vydává též multimediální interaktivní učebnice (MIUč+). Ty jsou určeny k práci na interaktivních tabulích nebo počítači, projektoru či tabletu a obsahují jak učebnici, tak i pracovní sešit.

Posláním Nové školy je jednak vybavit žáky poznatky, ale také dosáhnout u žáků základů tvořivého myšlení, logického uvažování a řešení problémů vyplývajících ze života v jejich okolí.

### 5.1 ČÍTANKA PRO 3. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Multimediální interaktivní čítanka byla vytvořena v nakladatelství Nová škola v roce 2017 a jejími autorkami jsou Mgr. Lenka Bičanová a Bc. Lucie Dymáčková. Graficky upravily Lenka Konečná, Bc. Barbora Kratochvílová, Dominika Postavová a o ilustrace se postarala Mgr. Markéta Matysová a Andrea Schindlerová. Recenzentkami této učebnice jsou doc. PhDr. Jana Bartůňková, CSc., a Mgr. Martina Sobotková.

Čítanka je řazena do devíti tematických kapitol, typický obsah zde však nenajdeme, naopak zde v samostatných oknech najdeme seznam jednotlivých kapitol, cvičení i obrázků a videí. Na konci čítanky však najdeme slovníček literárních pojmů, řešení užitých hádanek a testů, nechybí ani jmenný rejstřík ilustrátorů.

#### 5.1.1 Výběr a charakter informací

Čítanka začíná úvodním slovem autorek, v němž se dozvídáme, že se nejedná o typickou čítanku, nýbrž mezipředmětovou učebnici, která je propojena s prvoukou, výtvarnou výchovou, hudební výchovou a českým jazykem. Jako první nás upoutá oslovení „*Milé děti*“ (s. 2), které je zcela neutrální a zdvořilé. Najdeme zde vysvětlení užívaných značek a též informaci o rubrice „*Věděli jste, že...*“, v níž se děti dozví doplňující informace nad rámec výuky českého jazyka a literatury.

Dále je čítanka řazena celkově do devíti kapitol, které částečně reflektují sled školního roku. První kapitola je tedy nazvána „*I. Na cestě do školy a ve škole*“ (s. 3), je zde i kapitola o Vánocích nebo nadcházejících letních prázdninách. Zastoupena je jak próza, tak i poezie a drama, velmi častými motivy jsou příroda a zvířata, s tím souvisí

i značné zastoupení bajek, kdy jsou zejména zvířata nebo věci často stylizovány do role hlavních postav (*Zpátky do Afriky*, s. 32, *Hudební racek*, s. 34). Je zde zastoupeno mnoho pohádek a pohádkových i fantazijních příběhů, které často děti mohou znát z filmové produkce, ale i písňové texty, lidové písně („*Okolo Frýdku cestička*“, s. 38) a komiks (s. 97).

Užité texty a příběhy jsou více než v jiných čítankách zaměřeny na druhotnou funkci informativní a poučnou. Najdeme zde proto text nazvaný „*Základní pravidla společenského chování*“ (s. 11), na který navazuje odkaz k příslušné lekci v učebnici „*Já a můj svět 3*“, dále například příběh zaměřený na vysvětlení dopravních předpisů (s. 19), ale též informace z oblasti biologie, například „*Jak vznikají mraky*“ (s. 130), „*Koloběh vody*“ (s. 133), nebo krátké texty o různých zvířatech (s. 150). Velký důraz je v této čítance kladen na komplexnost a návaznost souvislostí mezi jednotlivými předměty, což by mělo vést k lepšímu využití poznatků z různorodých oblastí, ale též těsnějšímu sepejetí učiva s životní praxí. V již zmiňovaných mezipředmětových vztazích proto najdeme i informace o oslavách vánočních svátků u nás i v cizině (s. 68, 79), lidském těle (s. 156, 157) a správné stravě (s. 157) nebo planetách sluneční soustavy (s. 128, 129).

Najdeme zde i mnoho dalších informací, které primárně nepatří do literatury či výuky českého jazyka, jako čísla na integrovaný záchranný systém (s. 51), nebo pracovní postup (*Sněhová lucerna*, s. 66) a návod (s. 81).

Děti jsou též pomocí užitých textů vedeny k občanství a evropanství, jsou zde informace o evropských zemích (s. 30) i Evropské unii (s. 31) a euru (s. 30). Najdeme zde i příběh z benátského karnevalu v Itálii (s. 35) nebo příběhy z jiných zemí, zahrnuta je třeba „*Ukrajinská národní pohádka*“ (s. 84) nebo „*Indická pohádka o tom, jak se Rom stal Romem*“ (s. 115), pomocí nichž se zase děti dozví o různých kulturách i etnických skupinách. Pomocí úkolů jsou dále vybízeny k diskuzi a komunikaci („*Povídejte si o tom, jak by se k sobě měli lidé různých národností a etnických skupin chovat.*“, s. 16).

Mimo to se čítanka zabývá situacemi, které mohou hrát v životě dětí roli a mohou mít vliv na jejich psychiku („*Nejhorší den je poslední den červnový. ... Je pro tebe den, kdy se rozdává vysvědčení skutečně nejhorším dnem? Proč ano, proč ne?*“, s. 174), s tím souvisí i zaměření pozornosti na tíživé situace v rodině („*Přišlo mi to smutné a rozbřečela jsem se. Naštěstí mě nikdo neviděl. Nechci, aby si maminka kvůli mně dělala starosti.*“, „*Chvilí poslouchal – a pak se mu udělalo špatně. ... celý bledý, a ruka se sluchátkem se mu začala třást.*“, s. 163). Do příběhů jsou také zařazovány handicapované a nemocné děti („*Ještě loni chodil po škole o berlích. ... Ten jeho vozík je totiž paráda. Je*

*elektrický.“, s. 5, „Mamince řekli, že má chlapečka s Downovou chorobou. ... Čte se to „daunova“ a děti, které tu nemoc mají, se už nikdy neuzdraví. Budou vždycky jiné než ostatní.“, s. 164).*

Často se zde setkáme i tématem mužských a ženských rolí. Čítanka se snaží na konkrétních příbězích vysvětlit vhodnou rozdílnost chování mužů a žen (*„... že muž se k ženě nikdy nechová neurvale jako nějaký Kanadčan při hokeji, ale vždycky jemně a galantně, za což mu žena odplácí ... přece svou roztomilostí.“, s. 11*), obvykle jsou připojeny i doplňující otázky a úkoly, které dále rozvádějí tuto problematiku (*„Vyhledej a přečti, jak se má muž chovat k ženě a čím mu to má žena oplácet.“, s. 12*). Setkáme se zde s osobami vykonávajícími stereotypní činnosti (*„Švadlenka“, s. 45*) a se stereotypními představami o mužích a ženách (*„... Strojvůdce je opravdu správné povolání pro chlapy. ... Nic pro holky. Jde tu nakonec přece o techniku a té holky vůbec nerozumějí.“ Tohle Miki jednou slyšel v televizi a moc se mu to líbilo.“, s. 52*), ale převažuje zobrazení postav a osob, které se těmto vzorům vymykají (*„Andulka hrála krále Baltazara.“, s. 82, „Brankářka Růženka“, s. 46*), ačkoliv je to dostává i do nepříjemných situací (*„... kluci ve třídě se jí kvůli tomu posmívají. ... Vymýšlí si povolání náhradní: řidička nákladáku nebo bagru, chovatelka psů, taxikářka, kominice, sportovní reportérka...“ ... „Děvčata ... budou mít jednou docela jiná povolání: učitelka, zdravotní sestra, kadeřnice, prodavačka, úřednice, dětská lékařka...“ ... „Všechna (povolání) jsou fádni ve srovnání s kapitánkou zámořské lodi, s pilotkou, řidičkou kosmické lodi, s inženýrkou, která staví mosty – a s brankářkou.“, s. 46*). Díky tomu se však děti setkávají jednak s alternativními činnostmi i zájmy pro konkrétní pohlaví, a dále jak s typickými reakcemi na odlišnosti ze strany společnosti, tak i správnou odezvou na ně.

Naopak zřídka se setkáme s představou silného muže a slabé ženy (*„pofňukávala Alfa“, s. 133*), role zde nejsou rozděleny tak, že by dívky byly považovány za ty spořádané a kluci naopak za neukázněné (*„... až Klárka, která mu většinou dělá samé naschvály...“, s. 173*). Děti navíc nejsou rozdělovány do oddělených skupin, obecně jsou zde naopak nejčastěji ve skupinách bez ohledu na své pohlaví.

### **5.1.2 Jazyk a styl**

Jazyk čítanky je převážně spisovný, v závislosti na dané ukázce se však často využívá různých odchylek, slov expresivně zabarvených i hovorové a nespisovné češtiny, a to pro dotvoření obrazu prostředí konkrétního literárního díla (*„je to hrozný“, „nějaký strašně*

*tajný místo*“, s. 9, *vejtahu*, s. 61). S tím souvisí i ojedinělé zařazení oblastních tvarů slov (*na vandře*, s. 87). Stejně tak se objevuje i záměrná kumulace citoslovcí („*Ááááá...!!! Jauvájs!!!*““, s. 56). Najdeme zde i záměrně komolenou a deformovanou mluvu („*Klájka Žehožová z Pjahy čtyži!*“, s. 54 „*Ty-ty-ty jsi řekl s-s-soustíčko?*“, s. 153), a to opět jako prostředek navození atmosféry značící nějaký problém. Často se také využívá hovorové mluvy i výrazů, které jsou blízké dětem ve třetím ročníku (např. „*To by byl nářez!*“, s. 173).

Mimo češtiny zde najdeme na každé straně anglická slovíčka s vysvětlením výslovnosti, ta je též vysvětlena u autorských jmen cizího původu. Dále se zde zřídka objevují i anglicismy (*survivoři*, s. 61).

Žádná klasická zadání v čítance nenajdeme, naopak po každé ukázce následuje několik otázek doplňovacích či úkolů, které tematicky i logicky navazují na text. Jsou psány ve druhé osobě singuláru indikativu přítomného času a pokud je to nutné, užívá se i *splittingové* formy sloves („*Těšil/a ses po prázdninách do školy?*“, s. 3). Pokud se jedná o skupinový úkol, obvykle je položen ve druhé osobě plurálu. Stejně tak i doplňkové informace jsou sdělovány ve druhé osobě plurálu indikativu přítomného času. Dále se zde velmi často využívá otázek doplňovacích, a to jak otázek vztahujících se k literárním ukázkám, tak i otázek mezipředmětových, včetně mluvnice češtiny. Otázek se velmi často využívá jako prostředku vybudování k diskusi a komunikaci, jak mezi žáky, tak i vyučujícím. Právě terminologie související s těmito otázkami se též objevuje v češtině („*Spoj slova souznačná.*“, s. 19). Na konci čítanky též nalezneme slovník literárních pojmů, kde je užitá terminologie dále vysvětlena.

Vedle otázek se též často využívá úkolů, soutěží („*Zkus během tří minut vymyslet a napsat co nejvíce slov začínajících písmenem N. Zvítězí ten, kdo napíše nejvíce slov.*“, s. 10), doplňovaček, hádanek i jazykolamů.

Čítanka je členěna výrazně vertikálně, je zde skutečně velké množství poznámek, doplňujícího materiálu i odkazů, například i na webové stránky (např. *youtube.com*, s. 81). Na každé straně je zastoupeno několik cvičení, které jsou zařazeny do tzv. vyskakovacích oken, což umožňuje učiteli vybrat pouze konkrétní úkol a dalším se nevěnovat. Jednotlivé otázky a úkoly nejsou zařazeny pouze na konec ukázky, ale též mezi jednotlivé části úryvku, což zejména dotváří snazší orientaci v textu. Do poznámkového aparátu též můžeme zařadit vysvětlivky u zastaralých, nebo naopak neobvyklých slov.

V čítance se objevuje i generické maskulinum, a to jak v případech, kdy dle našeho názoru zcela plní zástupnou funkci („*Proč architekti zvolili tento tvar?*“, s. 29), tak i v případě, kdy tuto funkci neplní („... „*Julie, ty se taky chceš stát strojuvůdcem?*““, s. 53). Nejedná se však o žádný problém, protože i generické maskulinum je zde spíše prostředkem, který slouží k vysvětlení dané oblasti.

U každého ročního období najdeme příslušné pranostiky, které se ovšem týkají pouze přírody a přírodních či zvířecích motivů. Stereotypní metafory či přirovnání, které by nějakým způsobem potvrzovaly stereotypní a tradiční představy o mužích a ženách zde nenajdeme.

### **5.1.3 Ilustrace a vizualizace**

Tato čítanka je výrazně odlišná od klasické knižní podoby učebního materiálu. Jak již bylo zmíněno, jedná se o interaktivní čítanku, která využívá práci s interaktivní tabulí či počítačem a tabletem. Nachází se zde velké množství interaktivních odkazů, které lze využít při vyplňování cvičení, psaní poznámek nebo počítání. Vyučující mají též možnost do čítanky vložit své vlastní materiály a vytvářet vlastní cvičení. Čítanka je vybavena i audiovizuálně, jsou zde zastoupeny animace a množství interaktivních cvičení, které je možné ovládat buď myší, nebo prstem na dotykové obrazovce. Najdeme zde audionahrávky zejména s výslovností anglických slovíček či hypertextové odkazy na příslušné webové stránky.

Jednotlivé texty a úkoly je možné si přiblížit a pracovat pouze s konkrétní částí, aniž by nás vizuálně rušil zbytek strany či dvojstrany.

Čítanka je výrazně ilustrovaná, je zde velké množství obrázků a ilustrací od množství autorů, což přidává na atraktivnosti, vynikají zde zejména ilustrace Adolfa Borna. Celkově převládá zobrazení přírody, zvířat a věcí nad konkrétními osobami. Zřídka, zejména u pohádkových textů, se zde setkáme i s typickým či stereotypním zobrazením mužů a žen (např. s. 36, 37), občas dochází též k nelogickému zobrazení dívek, například u příběhu „*Brankářka Ruženka*“ (s. 46–47) je zobrazena dívka v šatech, s rozpuštěnými vlasy, vedle dokonce hraje fotbal v oblečení, které výrazně připomíná sukni. Najdeme zde ale i opačné příklady, třeba dívku s výrazně chlapeckým oblečením a prakem v kapse kalhot (s. 8) a celkově se zde nejčastěji setkáváme se skupinami dětí různého pohlaví.

Ilustrací se využívá i při práci s textem. Je zde zastoupen i komiks a též se v některých případech obrázky umisťují na místo textu (např. s. 40–41).

Vizuálně je text členěn i pomocí písma a podbarvení textu. Využívá se různé tučnosti, kurzívy, barevnosti i velikosti písma, stejně tak i podbarvení, což znovu přispívá k snazší orientaci v textu a celkovému uspořádání stran i kapitol.



## 6 Nakladatelství Prodos

Nakladatelství Prodos vydává učebnice od roku 1990 a dnes nabízí více než 250 titulů učebnic v ucelených řadách. Od začátku svého vzniku se snaží poskytovat trhu zejména nové a kvalitní materiály, jako první například vytvořilo komentované verze učebnic pro učitele. Též se stalo prvním nakladatelstvím, jež přišlo s novou kompletní sestavou učebnic a metodické podpory pro výuku dle RVP.

### 6.1 ČÍTANKA 5

Autorem čítanky je Radek Malý, básník a autor literatury pro děti a mládež, spolu s ním se o průvodní texty postarala Jitka Cardová a o ilustrace a grafickou úpravu Tomáš Kopřiva. Vyšla v olomouckém nakladatelství Prodos roku 2008. Čítanka je součástí tzv. *Modré řady* učebnic Českého jazyka pro první stupeň. Její součástí je též příručka pro učitele a pracovní sešity.

Čítanka využívá tzv. *narrativní model* výuky, který má podle autora hned několik kladů. Zejména rozvíjející příběh by měl děti motivovat k pokračování ve výuce a taktéž propojovat stránku literární se znalostmi gramatickými. Text je členěn do tematicky laděných kapitol, na konci najdeme seznam literatury a pramenů, nechybí ani obsah.

#### 6.1.1 Výběr a charakter informací

Na začátku čítanky najdeme úvodní slovo, kde se nám představí muž jménem Knihoděj. Z úvodu zjistíme, že se jedná o postavu Knihovníka z obrazu italského malíře Giuseppa Arcimbolda. O této postavě se v průběhu čítanky již nic nedozvíme, ačkoli představuje čistě mužskou postavu, nezaujímá žádná zobecněná stanoviska k mužům či ženám. Tato postava je zde čistě v pozici informátora, pomocí něhož se dozvídáme o obsahu dané kapitoly, a především stručné literární teorii.

V básni Vítězslava Nezvala nazvané *Škola*, na niž narazíme v úvodu čítanky, se můžeme setkat s typickým rozdělením rolí, kdy je muž, otec, zobrazen v roli učitele („*Můj otec má skříňku s papoušky tabuli glóbus a křídou...*“, s. 4), zatímco žena, matka, vykonává typické ženské činnosti („*Matka se ukryla v almaře a vaří...*“, s. 4).

Čítanka dále zahrnuje jak ukázky z klasické literatury pro děti a mládež, tak i novější tvorbu. Je zde zařazena literatura česká i světová, poezie i próza. Důraz je kladen i na zařazení ženských autorek, které bývají často opomíjeny. V každé kapitole proto

najdeme alespoň jednu ženskou autorku, která je buď přímou autorkou textu, nebo se na něm podílela. Důležitým prvkem literárního textu je pro mladší děti hrdina, který má jistým způsobem zprostředkovat emocionální zážitek. Zde se můžeme setkat s rozdílnými preferencemi mezi dívkami a chlapci, kdy chlapci obvykle vyžadují mužského hrdinu a texty populárně naučné či dobrodružné, zatímco dívky častěji tíhnou k emočně zaměřené četbě o lásce, vzájemných vztazích a přátelství. Obecně však můžeme říct, že dívky bývají přizpůsobivější, a kromě dívčích hrdinek obvykle neodmítají ani hrdiny chlapecké. Toho využívá i autor čítanky, který zařazuje různorodé texty, například s dobrodružnou tematikou (*Dobrodružství Toma Sawyera, Co vyprávěla dlouhá chvíle, Lovci mamutů*), pohádkové (*Fimfárum*), dále ukázky z knih, které děti mohou znát z filmové produkce (*Hobit aneb cesta tam a zase zpátky, Karlík a továrna na čokoládu*), nebo texty písňové (*Písně Jaromíra Nohavici od A do Ž*).

Řada textů má kromě funkce literární i druhotnou funkci informativní a naučnou. Dozvídáme se zde informace o různorodých kulturách, náboženstvích, dále informace zeměpisné, některé texty se též dotýkají aktuálních společenských témat. V první kapitole (*Co se může stát i vám: příběhy z našeho světa*) jsou zařazeny texty demonstrující různorodá etnika i kultury. V úryvku knihy Navy Semelové (s. 9–11), izraelské autorky, můžeme vidět ukázkou tolerance mezi národnostními menšinami („...jeden pocházel z Polska, druhý z Turecka. Polský holič mluvil se svými zákazníky jidiš, turecký ladino.“, s. 10), s židovským motivem se též setkáme ve dvou pojetích příběhu o rabim Löwovi (*Jak rabi Löw stvořil golema*, s. 49–52; *Legenda o Golemovi*, s. 52–54), na jejichž konci nechybí vysvětlení pojmů z oblasti judaismu a jidiš (*jidiš, ladino, kabala, pogrom*), židovských svátků (*purim*) a zvyků. Naopak v ukázce romské autorky Tery Fabiánové (s. 11–12) se setkáme s rasovou nesnášenlivostí („Už jako dítě jsem věděla, že my romové jsme nejposlednější z posledních.“, s. 12). Mimo kultury židovské a romské se setkáme například i s příběhem z prostředí Indiánů (s. 13). Nejen v první kapitole se ale setkáme též s problémy moderní společnosti („Tehdy začala vinit divadlo z toho, že na ni rodiče nemají čas a že od nich tatínek odešel.“, s. 25), a dále například obecnou důležitostí vzdělání a morálních hodnot (např. *Podivuhodná cesta Nilse Holgerssona*, s. 96–99).

Dále se v čítance setkáme s častými motivy zvířat a přírody (zejména v kapitole *Co se hraje a zpívá: hudba a písničky*), orientálními a cizokrajnými („... všude kolem byl už jen křovinatý buš a v dálce prales.“, s. 71), ale i různorodou formou textů, například komiksem (*Záhada hlavolamu*, s. 115) či vizuální experimentální poezií (*Krabička s překvapením*, s. 60; *Trychtýře*, s. 84). Zařazena jsou i díla klasická, například Erbenova

Polednice (s. 58) či libreto ke klasické opeře Bedřicha Smetany, jehož jazyk je upraven pro dětského čtenáře (*Bedřich Smetana: Prodaná nevěsta*, s. 31–32).

S genderovými stereotypy se zde příliš nesetkáme, díla jsou vybírána pečlivě, střídají se chlapečtí hrdinové i dívčí hrdinky. Velice zřídka se setkáme se stereotypy v chování postav, například v Kiplingově díle *Knihy džunglí* (s. 19–21) můžeme vidět typické rysy matky – ochránitelky v postavě Vlčice. Obecně ale můžeme říct, že texty nejsou zatíženy genderovou problematikou a v jednotlivých oblastech jsou muži i ženy zastoupeny rovnoměrně.

### 6.1.2 Jazyk a styl

Čítanka je řazena do jednotlivých kapitol podle žánrů ukázek. Na začátku každé kapitoly najdeme úvodní slovo, autor se však vyhýbá případnému nerovnoměrnému zaměření, z toho důvodu je úvod psán ve druhé osobě plurálu a nenajdeme zde ani žádné oslovení či pozdrav adresovaný někomu konkrétnímu. Užitý je čas přítomný, zejména kvůli nadčasovosti. Jazyk je striktně spisovný, v jednotlivých úryvcích se však setkáme s mluvou hovorovou i nespisovnou, v závislosti na typu ukázky. Zřídka najdeme otázky doplňovací.

V textech se často setkáme s různými termíny či slovy cizího původu, jež jsou na konci daného textu vždy vysvětleny (např. „*gouvernantka – vychovatelka*“, s. 118). Kromě českého jazyka se zde setkáme i s romštinou (s. 11). V textech se setkáme s mluvou nespisovnou i záměrně deformovanou („...*utíkej se umejt!*“, s. 11, „...*jak žereš?*“, s. 111, „...*A protože deformační likvidián zakmitačil lajsnu vrzmonož, není uvedený akvabác ničím jiným nežli superšlupickou cachtovodní karambolou pokolenajdoucího ponoru neuvěřitelné pindy.*““, s. 111), obecnou, hovorovou, ale i knižní, což má obvykle naučný či sociální charakter a dotváří konkrétní dílo.

S genderovými prostředky se zde opět setkáme ve velmi malé míře. Například v díle Tery Fabiánové, *Jak jsem chodila do školy*, se můžeme setkat s typickým příkladem vespolečného maskulina („... *ale já byla silnější a rychlejší. A taky větší darebák.*“, s. 11). Celkově je jazyk užíván citlivě, vyhýbá se negativně citlivému zabarvení (výjimku tvoří texty, v nichž negativní zabarvení tvoří podstatu sdělení), postavy nejsou spojovány pouze s tradičními činnostmi či chováním. Citlivě jsou vybírána i rčení a úsloví („*chodí spát se slepicemi*“, „*Nemaluj čerta na zed*“, „*do všeho strká nos*“, s. 80), jež si podržují

jistou míru výrazové expresivity, ale nenaznačují genderové rozdělení rolí ani potvrzení tradiční mužské a ženské charakteristiky.

### **6.1.3 Ilustrace a vizualizace**

Na první pohled je čítanka velice atraktivní, hned na úvodní straně spatříme ilustraci chlapce a dívky, kteří společně čtou z jedné knihy. Nejčastěji se v celé učebnici setkáváme s postavou Knihoděje, jenž je zvýrazněn především plnovousem a krátkými vlasy, a představuje tedy typického muže. Další ilustrace se obvykle pojí k vybraným textům, ani zde tedy nemůžeme mluvit o jakémkoliv náznaku genderové stereotypnosti.

Dále je v čítance využito různých typů písma, zejména doplňující informace jsou psány kurzívou, využívá se i různé velikosti a barvy písma. Z dalších znaků využívá čítanka tři tečky, které označují zkrácení dané ukázky. Celý text je členěn do kapitol a odstavců, což přispívá ke kompletní přehlednosti.

## 7 Státní pedagogické nakladatelství

Nakladatelství SPN patří mezi významné nakladatelské a vydavatelské instituce v České republice a navazuje na tradici novátorských činů Marie Terezie z roku 1775. Vydává učebnice pro základní a střední školy i učebnice pro širokou veřejnost. Za dobu činnosti byla vydána celá řada titulů, mimo jiné i první český slabikář a významné pedagogické časopisy, z nichž část existuje dodnes (např. Učitelské noviny).

Od 1. 1. 1956 se SPN mění na národní podnik Státní pedagogické nakladatelství, kdy v průběhu let nakladatelství plnilo svůj úkol monopolního vydavatele učebnic, jenž se řídí státními i stranickými direktivami. Svou činnost oficiálně ukončilo v roce 1993.<sup>66</sup>

### 7.1 ČESKÝ JAZYK PRO DRUHÝ ROČNÍK

Učebnice byla vydána roku 1973 ve Státním pedagogickém nakladatelství, její první vydání však vyšlo už roku 1965. Autory učebnice jsou Bohumil Klement, dr. Hynek Kohoutek a Štěpán Štěpánek, o ilustrace se postarala Eva Feiglová a graficky upravila Vanda Suková. K učebnici patří i čítanka, na niž najdeme v učebnici četné odkazy.

Učebnice je řazena do devíti kapitol podle probírané látky, na konci učebnice najdeme obsah.

#### 7.1.1 Výběr a charakter informací

V celé učebnici převažují motivy přírody a zvířat (např. „*Máte rádi les?*“, s. 6; „*V zoologické zahradě.*“, s. 165). Stejně tak i přirovnání a básničky, jež nejsou v učebnici časté, se tematicky dotýkají přírody a zvířat, proto zde nemůžeme mluvit o genderové nerovnosti. Mimo klasických gramatických jevů je zde kladen důraz na druhotnou funkci jazykových cvičení. Pod souvislým textem vždy najdeme otázky na porozumění textu, a také doplňující otázky, jež se vztahují k danému tématu. Děti jsou motivovány k zodpovědnosti a pomoci ostatním (např. „*Vyprávějte, jak sami pomáháte rodičům.*“, s. 51; „*Přečtěte, jak se máte chovat ke kamarádům.*“, s. 157; „*Jak můžeme pomoci lidem nemocným nebo zmrzačeným?*“, 112) i úctě k druhým („*Starší lidé zasluhují úctu.*“, s. 111). Dále zde najdeme výzvy k ekologii („*Sbírejte papír.*“, s. 34; „*Pomozte našim*

---

<sup>66</sup> HALADA, Jan. *Encyklopedie českých nakladatelství 1949-2006*, s. 313

lesům.“, s. 35) i texty, jež se snaží přiblížit dětem typická povolání („*Co dělají družstevníci na polích?*“, s. 163), dále například chov zvířat i pěstování rostlin („*Vypravujte podobně, jak pečujete o nějaké zvířátko doma, ...*“, s. 108; „*Jak jsme seli hrách.*“, s. 120; „*Ošetřujeme květiny.*“, s. 87). V neposlední řadě zde najdeme texty, jež se snaží přiblížit každodenní situace a aktivity („*Na poště.*“, s. 126; „*V biografu.*“, s. 139; „*Návštěva v JZD.*“, s. 178; „*Jak si čistím zuby.*“, s. 132; „*Karel se chystal do školy.*“, s. 133).

V textech si můžeme povšimnout typického stereotypního rozdělení mužských a ženských rolí, zejména je zde žena vnímána jako pečovatelka, tedy ta, která se stará o domácnost, děti a plní roli matky, a muž jako člověk, který pracuje a vzdělává se, se kterým je zábava a je hlavou rodiny („*jak tě maminka chystá do školy*“, s. 19; „*Co dělá? (maminka) Žehlí prádlo v kuchyni.*“, s. 22; „*Otec čte. Matka peče maso.*“, s. 50; „*Evo, oloupej brambory.*“, s. 85; „*Mezinárodní den žen. ... (maminka) Dostane košíček na šici potřeby.*“, s. 94–95; „*Máma strouhá, krájí, cedí, vaří..., Tatínek si často se mnou hraje. S tatínkem je vždy veselo.*“, s. 212–213). Dále zde můžeme vidět příklad typického stereotypního smýšlení, kdy je od muže automaticky předpokládána fyzická síla („*Tátův pomocník. ... Máma říká: Jen se tuž, podívej se na tátu!*“, s. 47).

Mimo stereotypních myšlenek zde však najdeme i náznak úsilí o jejich nabourání, zejména užitím stejných možností zaměstnání („*Žena pracuje jako muž. ... Povězte a napište, jak nazýváme ženy, které dělají stejnou práci.*“, s. 198–199) a použitím méně typických povolání (např. „*...ředitelka a školnice.*“, s. 191). Obecně také děti nejsou rozdělovány podle pohlaví na ženy a muže, resp. dívky a chlapce, ale obvykle se účastní stejných aktivit („*Jak Eva přesazovala s Jendou pelargónii.*“, s. 158).

Neopominutelným motivem učebnic z doby před rokem 1989 je nános komunistické ideologie (např. „*Dědeček vypravuje,*“ s. 87), děti se zde proto velmi často setkají s texty a hesly posilujícími vedoucí úlohu Komunistické strany a Sovětského svazu („*My chceme mír.*“, s. 32; „*Všichni dobří lidé na světě chtějí mír.*“, s. 122; „*Jaký voják? – udatný, mladý, zdravý, nebojácný, ...*“, s. 63; „*Devátý květen.*“, s. 129; „*Naše armáda.*“, s. 116; „*Partyzáni směle bojovali s fašisty.*“, s. 138; „*Popisujte, jak jste vy slavili 1. máj...*“, s. 168).

### 7.1.2 Jazyk a styl

Učebnice je řazena do kapitol, jež zahrnují procvičení několika gramatických jevů, k přehlednosti přispívá rozdělení každé kapitoly do odstavců i využití odrážek.

Jazyk učebnice je spisovný, nenajdeme zde žádné odchylky od normy. Časté je pouze užívání domácké a zdobné podoby jmen (např. *Alenka, Toník, Jiřík*), méně častá jsou expresivně zabarvená slova (např. „*Tak si mě, bábo, chyt*“, s. 26). Zadání je tvořeno nejčastěji ve druhé osobě plurálu ve formě imperativu, informace gramatické jsou psány v první osobě plurálu indikativu, zadání ani doplňující otázky tedy neopomíjí ženy ani muže. Časté je též užití otázek doplňovacích, zejména po přečtení souvislých textů následuje množství otázek, jednak na porozumění textu, opakovaně se zde vyskytují i otázky vztahující se ke čtenářovým kamarádům či spolužákům.

Typičtější je používání generického maskulina, i zde ale můžeme spatřit snahu o nabourání, zejména díky užití dvojích tvarů („*Žáci a žákyně...*“, s. 110; „*Dejte chlapcům a dívkám na obrázcích jména...*“, s. 143).

V učebnici najdeme kromě souvislých textů i množství hádanek, říkadel, doplňovacích cvičení a v menší míře jsou zařazeny i básničky. V poslední kapitole nalezneme úkoly k procvičování a souhrnná cvičení.

### 7.1.3 Ilustrace a vizualizace

Na první pohled je učebnice pěkně ilustrovaná, mimo kreslených ilustrací zde najdeme i černobílé fotografie. V učebnici je využito různých typů písma, mimo tiskacího i psací, užívá se různé tučnosti i podbarvení textu. Zejména gramatické jevy jsou podbarveny růžově, což přispívá k rychlé orientaci.

Na úvodní straně je zobrazena dívka ve věku žáků, pro něž je učebnice určena. Často jsou na ilustracích vyobrazeny děti a zvířata, což souvisí i s nejčastěji zařazenými motivy v celé učebnici. Děti jsou opakovaně zachyceny se spolužáky a rodinnými příslušníky. Ilustrace se nejčastěji vztahují k daným tématům a je jich využito i v úkolech (např. „*Pozorujte obrázky a popisujte, co chlapec dělá. Popište, jak postupujete při šití ubrousku vy.*“, s. 172). I na použitých ilustracích si však můžeme všimnout stereotypního dělení mužských a ženských rolí. Stejně jako v textu, i zde jsou ženy zobrazeny při domácích činnostech, muži naopak při různorodých aktivitách a hře s dětmi.

## 7.2 ČESKÝ JAZYK 4

Učebnice českého jazyka pro čtvrtý ročník byla v nakladatelství SPN vydána roku 1973, jedná se však o její dvanácté vydání. První vydání této učebnice vyšlo již roku 1961. Učebnice je dílem Bohumila Klementa, Vlasty Podhorné a Stanislava Vysloužila, o ilustrace se postaral Jan Černý.

Úvod je zde nahrazen básní J. V. Sládka *Rodné mluvě*, jež popisuje českou řeč jako největší a nejdůležitější odkaz našich předků. Na konci nalezneme slovník a obsah učebnice. Samotná učebnice je řazena do kapitol, jež jsou tvořeny vysvětlením a následným procvičením konkrétního slovního druhu či jiného gramatického jevu. Na konci každé kapitoly najdeme též souhrnná cvičení.

### 7.2.1 Výběr a charakter informací

Na začátku učebnice najdeme opakování učiva ze třetího ročníku, další kapitoly jsou pojmenovány podle daného probíraného jevu, nejčastěji tedy konkrétního slovního druhu. Mimo jiné zde najdeme i úryvky děl a básně od slavných českých autorů a autorek (např. K. V. Raibe, s. 105; J. V. Sládka, s. 5, 59; B. Němcové, s. 87).

Nejdůležitější funkcí učebních textů je nejen snaha děti naučit konkrétním gramatickým problémům, ale také je poučit a přinést druhotné informace o typických povoláních, činnostech a rolích. V naprosté převaze jsou zde zmiňováni konkrétní chlapeci a muži, jejich zaměstnání a zájmy, na rozdíl od žen a dívek, které obvykle zmiňovány nejsou, případně se o nich mluví jako o skupině („„*Ale řekni nám, kde budete pracovat vy, dívky?*““ „*My budeme všude, kde budete vy,*“ *volala děvčata.*“, s. 58). Ženy jsou též nejčastěji zobrazovány v roli matek – pečovatelek, jež vykonávají typicky ženské činnosti, jako je výchova dětí a péče o domácnost („*Ženy odklízely prádlo, které vybilily na sluníčku.*“, s. 31; „*Milada pomáhá mamince mýt podlahu.*“, s. 34; „*Při konečném úklidu pomohou i naše maminky.*“, s. 49). Často můžeme vidět i stereotypní rozdělení činností mezi mužem a ženou, kdy je muž vnímán jako ten, kdo chodí do práce a žena, která zůstává doma a stará se o domácnost („*Horníci uhlí kopou, ... Zemědělci sejí, ... Maminka doma vaří, ... Učitel pomůcky připravuje, ...*“, s. 68; „*Takový ptačí tatínek aby si ulítal křídla, zatímco ptačí maminka musí doma opatrovat děti.*“, s. 112), jsou zde také zmiňována typicky mužská povolání (např. pokrývač, zedník, horník), a dokonce se zde daleko častěji setkáme s učitelem – mužem, než učitelkou – ženou. Dalším stereotypním



motivem této učebnice je zobrazení ženy jako slabé a křehké (např. „*Děvčátko usedavě vzlykalo.*“, s. 33). I zde však najdeme snahu o nabourání těchto typických stereotypů, i když jen velmi zřídka. Takovým příkladem může být text o dívce, která se raději zajímá o nové jízdni kolo, než o módu („... *krásné jízdni kolo, ztělesnění všech Blaženčiných tužeb.*“, s. 26).

Kromě těchto stereotypních modelů zde najdeme mnoho motivů zaměřených na přírodu a zvířata, můžeme zde spatřit i snahu o částečné reflektování sledu školního roku, především díky textům o nadcházejícím jaru a probouzející se přírodě. Z dalších témat se jedná například o pionýrství, kdy je pionýr popisován jako pomyslný dětský vzor (viz *Pionýr*, s. 50) či zobrazení situací a míst z každodenního života (*Žně*, s. 32; *Půjdu do divadla*, s. 60; *Jarní návštěva v zoo*, s. 101). Dále zde najdeme texty výchovné („*Jak se chovat při vstupu do místnosti?*“, s. 10) a poučné, například o historii (*Příchod Čechů*, s. 92; *Jan Žižka*, s. 106), ale i dalších různorodých oblastech (např. *Co víme o zvířatech*, s. 82; *Jak vzniká cukr, Jak se seje*, s. 93). Jsou zde i výzvy k pomoci přírodě a ekologii („...*vyzvat vás k soutěži ve sběru lesních semen.*“, s. 38; *sběr papíru*, s. 43).

Stejně jako v ostatních učebnicích, vydávaných před rokem 1989, zde najdeme velké množství textů, cvičení i diktátů, jenž jsou zatíženy komunistickou ideologií (např. *Zlepšovatelé a budovatelé*, s. 26; *Povstání na Slovensku*, s. 120; *Sovětská armáda jede na pomoc Praze*, s. 54; „*Napište jako diktát. Klement Gottwald*“, s. 113). V množství textů najdeme též budovatelská hesla (např. „*My všichni bojujeme za mír*“, s. 34), ale též texty, které se snaží vyvolat strach („*Každoročně bývá zraněno, a někdy i usmrceno... mnoho dětí...*“, s. 94). Dále zde najdeme věty, jež mají za cíl nabourat křesťanskou víru („*Povězte, proč pionýr nevěří, že jsou strašidla, vodník, nebe, bůh, peklo, čert*“, s. 55).

## 7.2.2 Jazyk a styl

Učebnice je psána striktně spisovným jazykem a odchylky od spisovné normy zde nenajdeme. Časté je užívání zdvojnásoběné a domácké podoby jmen dětí, například *Míša, Jirka, Blažka, Baruška*, můžeme zde vidět i různé obměny jednoho jména, například *Jenda, Jeník* (s. 72). Dalším jevem je i časté používání zdvojnásoběné podoby jmen příbuzenských, například *maminka, tatínek, bratříček, sestřička*. V zadání se nejčastěji setkáme s formou druhé osoby plurálu, v souvislých textech se jedná o formu první osoby plurálu. Užívá se indikativ přítomného času. U některých souvislých textů najdeme též otázky doplňovací, z toho důvodu jsou zde častěji zastoupeny i interogativa.

Méně často můžeme ve větách pociťovat emocionální zatížení dané skutečnosti (např. „*Mamí, já chci jíst!*“, s. 21), velmi časté je naopak užívání generického maskulina („*Říkejte, co tito pracovníci dělají: ... slévač, řidička, průvodčí, krmíčka, ...*“, s. 10; „*Za pionýry čtvrté A třídy Jiří Novák Věra Malá*“, s. 89) a s tím související orientace textů na maskulinum. Je zde užito mnoho rčení, přísloví a přirovnání, které se ale nedotýkají rodu, můžeme je tedy hodnotit jako genderově nezatížená. V rozhovorech můžeme spatřit i příklad vykání („*Vidíte mě, babičko, vidíte?*“, s. 41).

V učebnici najdeme časté odkazy na čítanku, jež tvoří součást této výukové řady, zastoupeny jsou i básně a úryvky literárních děl. Využívá se cvičení doplňovacích i spojovacích.

### **7.2.3 Ilustrace a vizualizace**

Na přebalu knihy můžeme vidět ilustraci české krajiny, dále zde však ilustrace ve větší míře zastoupeny nejsou. Stejně jako text, i ilustrace jsou zatíženy genderovými stereotypy, nejčastěji se zde proto setkáme se zobrazením chlapců a mužů, dívky a ženy jsou zobrazeny v menší míře a při typicky ženských činnostech (např. s. 90). Dívky můžeme vidět i při jiných činnostech, obvykle jsou však zobrazeny v sukních či šatech. Další ilustrace se nejčastěji vztahují k danému textu, i zde proto můžeme vidět zasažení dobovým ideologismem.

Grafická podoba celé učebnice je jednodušší, užity jsou různé typy odrážek nebo zvýrazněné gramatické informace, zřídka se používají různé typy písma.

## 7.3 ČÍTANKA PRO TŘETÍ ROČNÍK

Čítanka pro třetí ročník byla vydána ve Státním pedagogickém nakladatelství v Praze roku 1982 jako páté vydání, poprvé vyšla již roku 1978. Sestavila ji Dr. Vladimíra Gebhartová a Dr. Zdeněk Vykopal, CSc., ilustroval Josef Paleček a graficky upravil Bohuslav Blažej.

Čítanka je rozdělena do tří celků – *Doma a ve škole*, *Náš rok* a *Malý čtenář*, které jsou dále děleny do dalších kapitol. Úvodní slovo nahrazuje báseň Františka Halase *První výlet*, stejně tak úvod na začátku každého celku zde nahrazují tematicky laděné básně, které naznačují obsah následujícího celku. Na konci již najdeme pouze obsah celé čítanky.

### 7.3.1 Výběr a charakter informací

Jsou zde zařazeny jak texty od známých autorů (K. J. Erben, B. Němcová, A. Jirásek) a ukázky klasických literárních děl (Staré pověsti české, Špalíček pohádek, Babička), tak i díla méně známá, zejména od autorů z ruskojazyčných zemí. Celkově převažují autoři – muži, přesto je zde zastoupeno i dost ženských autorek. Zastoupena je jak próza, tak i poezie a drama.

Čítanka částečně reflektuje sled školního roku, zejména kapitola *II. Náš rok* je řazena podle toho, jaké období v době výuky probíhá (*Loučení s prázdninami*, s. 10; *Šťastný nový rok*, s. 76). V celé čítance převažují motivy přírody a zvířat, stejně tak i užitá obrazná pojmenování, tedy přísloví a rčení se vztahují k přírodním motivům (např. „*Březem, za kamna vlezem*“, s. 88; „...*přijel Martin na bílém koni*.“, s. 70). Z toho důvodu jsou i postavami často zvířata a věci, které bývají personifikovány („*Ježek si koupil v bazaru gramofon*.“, s. 108; „*Musím budít přesně, říká si a těší ho, že uvažuje jako dospělý budík*.“, s. 183). Z dalších postav se zde nejčastěji objevují rodinní příslušníci – matka, otec, babička, děda, častěji se zde setkáme s chlapeckými hrdiny, a dokonce s chlapci v roli vypravěče („*Napiš, kdo je vypravěčem příběhu*.“, s. 13), naopak dívky a ženy jsou zde zastoupeny výrazně méně.

Většina textů má vedle funkce naučné i funkci výchovnou, je zde kladen důraz na jednání hlavních postav, které přináší mravní ponaučení. Děti jsou obvykle vedeny k zodpovědnosti a správnému chování („*Promiňte mi, že jsem seděl pod lavicí. ... Dneska ses choval velmi pěkně a vůbec jsi nevyrušoval*.“, s. 13), zařazeny jsou i texty, které

připomínají nějaký partnerský, rodinný či společenský problém (např. „*Vzpomeň si na jiné známé pohádky, v kterých si rodiče toužebně přejí děťátko.*“, s. 84), nebo občanské normy („*„A co je to zákon?“*“, s. 206). Jsou zde ale i texty s technickým a zemědělským zaměřením (*Kombajn, Kosa*, s. 118; *Kleště*, s. 119). Znatelný je zde i záměr vést děti k občanství, zařazena je i československá státní hymna (s. 47) a texty podporující republiku (např. *Bud', republiko, zdráva*, s. 102), stejně tak motivy návratů domů (např. *Cestička k domovu*, s. 46). Naopak výrazně méně je zde textů podporujících socialistické zřízení, přesto zde stále takové texty najdeme (např. *Tank číslo 23*, s. 99), též se objevují texty z prostředí Sovětského svazu („*Na podzim se v každé gruzínské vesnici...*“, s. 63). Častým tématem je zde též připomínání minulosti (*Povídej, dědečku, jen povídej*, s. 31).

Již jsme zmiňovali, že osob je zde zastoupeno méně, než zvířata a příroda. Přesto se zde setkáváme s typickým stereotypním rozdělením ženských a mužských rolí a celkově jsou muži a chlapci zmiňováni častěji. Dívky jsou obvykle považovány za klidnější, spořádanější („*A paní učitelka řekla Brittě, aby si sedla za katedru a byla tam místo ní. Protože Britta je řádná žákyně.*“, s. 219), naopak chlapci za ty dobrodružnější až nevychované („*A když se Britty ptala, jestli byly děti hodné, řekla Britta: „Kluci ne.*““, s. 219), ale taky *silnější* psychicky i fyzicky („*...je to kluk a nic si nevynucuje brekem jako třeba holky.*“, s. 211). Dívky a ženy se obvykle starají o děti a zvířata, vaří a vykonávají domácí práce. Muži naopak obvykle manuálně pracují („*Děda lovil do síti ryby, babka si předla svou přízi.*“, s. 135). Opět se zde také setkáváme s pomyslým nebojácným dětským vzorem – pionýrem („*Budu pionýrka a pionýři se už nebojí.*“, s. 29). Najdeme zde však i výjimky vybočující z těchto stereotypů (*Malý zahradník*, s. 92; (kapitán) „*Nechtěl, aby ho někdo viděl, jak pláče.*“, s. 25; (otec) „*Dal se do pláče, když nás k sobě přitiskl...*“, s. 42), právě v těchto ukázkách si však můžeme všimnout typických očekávání ze strany společnosti.

### 7.3.2 Jazyk a styl

Čítanka je řazena do tří tematicky laděných celků, jednotlivé ukázky jsou dále členěny do přehledných odstavců. Psána je spisovným jazykem, odchylky od normy jsou pouze prostředkem k dotvoření charakteru konkrétního díla. Vedle psané podoby spisovného českého jazyka se tak objevují i prvky hovorové a nespisovné („*Kampak se asi poděl ten starej fousatej, ...*“, s. 180), ale i prvky zastaralé („*Kočka vracejíc se z lovu...*“, s. 71). Stejně tak se v čítance objevují i texty ve slovenštině (např. s. 98, 103) a najdeme zde

prvky přejaté z ruského jazyka (*čurčchely*). Zřídka se objevuje i hra s jazykem („*MEBAL-DAN-ÍTSÚ JE DOCELA OBYČEJNÉ ÚSTÍ NAD LABEM, JENŽE OBRÁCENĚ.*“, s. 180).

Nenajdeme zde žádné oslovení, ani pozdrav, naopak bývají texty mnohdy orientovány na skupinu dětí rodově nerozlišenou („*A svět dětem vždycky znova do té hromádky se schová.*“, s. 127). Často se objevují zdobnělá jména dětí (*Jarka, Vašík*) a též zdobnělá podoba jmen příbuzenských (*maminka, tatínek*), což naznačuje kladné emocionální zabarvení textu.

V čítance najdeme mnoho doplňujících otázek i poznámek, které žáky vybízejí k získání dalších informací, jež se zpravidla vztahují ke konkrétním textům. Tyto úkoly jsou psány ve druhé osobě singuláru indikativu přítomnosti, případně jsou tvořeny formou otázky doplňovací. Přesto, že tato forma je ve většině případů nepříznačová, je zde znatelné zaměření na maskulinum („*Jak bys Ohňojedovi odpověděl...*“, s. 178) a výjimkou není ani užívání generického maskulina („*příprav se spolužákem rozhovor*“, s. 109; *Malý čtenář*, s. 125).

Naopak jako nepříznačová můžeme hodnotit užívaná obrazná pojmenování – přísloví a rčení, která se vztahují k přírodním motivům, stejně tak se užívá i přirovnání s přírodními motivy („*Na podzim lžíce deště, konev bláta.*“, s. 50). V neposlední řadě autoři zařazují i lidové hádanky, které bývají taktéž vybírány citlivě („*Čtyři rohy, žádné nohy, chaloupkou to pohne.*“, s. 106).

### 7.3.3 Ilustrace a vizualizace

Čítanka je na první pohled výrazně barevná, ilustrací zde najdeme velmi mnoho. Na úvodní straně nás upoutá ilustrace malých školáků – dívky a chlapce, kteří jsou typicky oblečeni, tzn. dívka v šatech a s mašlemi ve vlasech, chlapec v modrých kalhotách. Stejně jako v textu, i mezi ilustracemi převažuje zobrazení přírody a zvířat nad konkrétními osobami. Celkově však můžeme hovořit o typickém zobrazení žen, všechny ženy a dívky na sobě mají šaty či sukni, obvykle dlouhé vlasy nebo šátek.

Vzhledem k tomu, že se ilustrace vztahují k užitým textům, zde najdeme i obrázky naznačující podporu Sovětskému svazu, například sovětské tanky ničící nacistické barikády (s. 99).

Kompozice čítanky je velice přehledná a jasná, využívá se různých druhů i velikosti písma, čímž se oddělují hlavní informace od doplňujících.

## 7.4 ČÍTANKA PRO PÁTÝ ROČNÍK

Čítanka pro pátý ročník, s níž jsme pracovali, vyšla ve Státním pedagogickém nakladatelství v roce 1979, jako její šestnácté vydání. Prvně byla vydána již roku 1963. Jejími autory jsou Bedřich Foltýn, Zdeněk Adla a Věra Adlová. Graficky upravila a obálku navrhla Vanda Suková a ilustroval Orest Dubay.

Čítanka je celkově řazena do osmi tematických kapitol, v nichž najdeme žánrově podobné texty. Úvodní slovo je nahrazeno československou státní hymnou a básní *Píseň práce*. V čítance jsou též umístěny barevné přílohy od Josefa Lady, Karla Svolinského a dalších, na konci čítanky proto najdeme vedle obsahu právě i seznam barevných příloh.

### 7.4.1 Výběr a charakter informací

Čítanka je rozdělena do tematicky laděných kapitol, nenajdeme zde však žádný komentář ani poznámku, proč jsou zvoleny právě tyto ukázky. Vybrané ukázky jsou často dílem autorů, kteří se podíleli na budování socialistického zřízení, nebo byli v této době socialistickým zřízením preferováni. První básní, v kapitole *Každý máme někoho*, je báseň *Mír je ve vás* (s. 7) od Františka Hrubína. Právě téma míru a války je velice častým motivem, který se objevuje v průběhu celé čítanky. Celkově jsou vybírány ukázky od různých autorů i autorek, českých i zahraničních. Jsou zde zastoupena kanonická díla české literatury, například ukázka z *Babičky* či *V zámku a v podzámčí* od Boženy Němcové, *Polednice* od Karla Jaromíra Erbena nebo *Lovci mamutů* od Eduarda Štorcha. Stejně tak i ukázky z dobrodružné literatury, například ukázku z knihy *Dobrodružství Toma Sawyera* od Marka Twaina (s. 103) nebo *Z Čech až na konec světa* (s. 99) od Aloise Jiráska. Dále jsou zde zastoupeny texty písňové, pohádkové i klasické řecké báje.

Stejně jako v ostatních učebnicích a čítankách, i zde mají ukázky druhotnou funkci poučnou, informativní. Vedle tématu míru a války je zde připomínána i okupace („*Na čem záleží*“, s. 26) a velice často se setkáme s ideologicky motivovanými texty („*Rudá armáda v těžkých bojích vyháněla nepřítele z vlastní země.*“, s. 58), zobrazování jsou hrdinové, kteří přežili fašismus a žili v bídě, nebo děti, které ve válce přišly o příbuzné („*Dětství*“, s. 44; „*Valentinka ztratila oba rodiče i bratříčka ve Velké vlastenecké válce*“, s. 58). Obecně je v ukázkách vyzdvihován Sovětský svaz („*Sleduj v rozhlase a v televizi vysílání o nových dokonalých strojích v Sovětském svazu i u nás.*“, s. 63; „*... osvobozovala Sovětská armáda slovenskou vesnici.*“, s. 149; „*hrdinní*

osvoboditelé“, s. 151). Častým motivem je ale i téma přírody (viz kapitola VII. *Ven do polí a do lesů!*, s. 22) a užívání obrazných pojmenování, nejčastěji přírovnání s přírodními a zvířecími motivy (*jako studánka vody, jako když vánek vane*), dále jsou zastoupeny příběhy a ukázky děl z různých oblastí, například železniční dopravy (s. 30), povrchového dolu (s. 176), hutnictví (s. 180) nebo různých továren a podniků (s. 182). Hlavními postavami ukázek jsou též často děti – pionýři. Častěji jsou však hlavními hrdiny ukázek a textů muži a chlapci, dívky se objevují výrazně méně. S představiteli konkrétních zaměstnání se zde setkáme jen v malé míře, obvykle však splňují typické role – muž – dělník, člověk pracující, žena – matka, pečovatelka.

Připomínána je důležitost vzdělání, zejména základního (*„Pak jsem v dětství velmi milovala školu.“*, s. 121), a četby (*VIII Pojd' s námi do knihovny...*, s. 204). Důraz je též kladen na podporu řemesel a technického vzdělání (*„Čím být“*, s. 64), a především je vyzdvihována důležitost práce (*„Práce, jen a jen práce činí z nadaného člověka nakonec člověka velkého, ...“*, s. 167). V této souvislosti je nutné zmínit i podporování dělnické třídy na úkor šlechty (*„Čím dokázal chalupník svou chytrost a panstvo hloupost?“*, s. 78).

Často se zde setkáme s typickým rozdělením mužských a ženských rolí, především jsou děti často rozdělovány do skupin podle pohlaví (*„Přece jsme dávno mluvili o tom, že já chci bratra. Ona sama o tom nikdy nic neříkala, ale já vím, že si tajně přeje mít sestřičku.“*, s. 10), dívky a ženy jsou stavěny do typicky ženských rolí a mají dělat typicky ženské činnosti (*„Holčičky mají všechno růžové...“*, s. 10; *„„Raději děvčata.“ ... „Umiš šít?““*, s. 16), chlapci a muži jsou naopak ti odvážnější, organizující práci i zábavu (*„Přečti znovu, jak Jirka zorganizoval práci.“*, s. 19), ženy a dívky jsou obvykle těmi bojácnějšími (*„„A nebál ses, Jirko?“ vydechla maminka“*, s. 73). I zde však najdeme výjimky, kdy jsou těmi odvážnějšími dívky (*„Konečně Zuzka sebrala odvalu.“*, s. 16), nebo děti pracují společně na stejné činnosti bez ohledu na své pohlaví (např. s. 18). Obecně jsou ale muži a chlapci zobrazeni jako ti silnější a toužící po dobrodružství (*„Chlapci se vžijí do úlohy detektivů a připravují přesný plán na dopadení „zločince“.“*, s. 22), dívky a ženy velice často zobrazeny nejsou, i z toho důvodu, že je důraz více kladen na vyzdvihování kladů Sovětského svazu než zobrazení konkrétních postav, proto zde můžeme mluvit o tzv. *zneviditelňování žen*.

Již v této době se však hovořilo o problému nerovnosti mezi muži a ženami. Důkazem je i text o Boženě Němcové, v němž se autor (Julius Fučík) zamýšlí nad životem spisovatelky a úlohou žen ve společnosti (*„A proč vlastně tenkrát nikdo opravdu vydatně nepomohl Boženě Němcové? ... protože to byla žena... Podle tehdejšího zpátečnického*

*mínění nebylo děvče rovno chlapci, muž byl vždycky něco víc, i když to byl třeba líný hlupák, vedle schopné a pracovité ženy.... takovéhle nazírání je nejenom nespravedlivé, ale také velmi škodlivé pro celou lidskou společnost, protože odsuzuje mnohé velké ženské talenty, aby zakrněly někde v domácnosti, aby byly jen služkami svého muže a nemohly se uplatnit ve prospěch lidského celku.“, s. 168–169).*

#### **7.4.2 Jazyk a styl**

Čítanka je řazena do jednotlivých kapitol, které však nejsou nijak blíže obsahově přiblíženy, celkově jsou však řazeny do odstavců, což přispívá k celkové přehlednosti a lepší orientaci v textu. Na začátku některých ukázek je pouze stručně shrnut děj, případně přiblížen obsah ukázky. V čítance nenajdeme žádné úvodní slovo ani pozdrav, jenž by byl někomu adresován.

Jazyk čítanky je striktně spisovný, jeho hovorové či nespisovné podoby je využíváno pouze v konkrétních ukázkách děl, pro dotvoření konkrétního charakteru díla. Vedle jazyka českého zde najdeme i ukázky v jazyce slovenském (např. „*Debnárova dievka*“, s. 79). Užíván je čas přítomný, úkoly jsou formulovány nejčastěji ve druhé osobě singuláru, obvykle v indikativu. Zřídka je v úkolech využíváno i otázek doplňovacích. Otázky a úkoly jsou však obvykle formulovány ve formě maskulina a na maskulinum se též obrací („*Přednášej tak, jako bys vyprávěl.*“, s. 14). S tím souvisí i problém nadužívání generického maskulina, a to i v případě, kdy hovoří jednoznačně žena či dívka („*Spisovatel skládá knihu a jiný spisovatel ji čte, aby ji posoudil... Robinsonku jsem tvořila zrovna tak usilovně a napjatě...*“, s. 120–121), i zde však již najdeme výjimku, zejména pokud se jedná o jednu konkrétní ženu („*Národní umělkyně Jarmila Glazarová...*“, s. 164).

Na konci ukázek se vždy nachází ekvivalenty k nespisovným, zastaralým či archaickým výrazům, případně slovům přejatým z nářečí a slangu, v případě cizích slov a jmen nechybí ani vysvětlení správné výslovnosti a jejich český překlad (např. „*pasovaný fěrtoch – zástěra lemovaná pruhem jiné barvy*“, s. 13; „*Mark Twain – čti mark tvejn*“, s. 107). Zejména v ukázkách, jejichž hlavními hrdiny jsou Rusové, najdeme též užívání rusismů a slov ruských („*Nět, babuška*“, s. 154).

Velmi časté je užívání zdvojnásobě a domácké podoby jmen (*Kuba a Hanička, Stáňa, Terka*), stejně tak i zdvojnásobě podoby jmen příbuzenských (*maminka, babička, tatínek*), ale i dalších oslovení, jež mají emocionální zabarvení (např. *babka*).



Již zmiňovaná obrazná pojmenování, především přirovnání jsou nejčastěji přírodního či zvířecího charakteru, ani úsloví se neobrací na konkrétní pohlaví (např. „*děti neměly na růžích ustláno*“, s. 28), v tomto případě proto nemůžeme hovořit o jakémkoli potvrzování tradičních charakteristik.

### **7.4.3 Ilustrace a vizualizace**

S ilustracemi se v čítance setkáme pouze v omezené míře, využívá se nejčastěji menších ilustrací, které se vztahují ke konkrétním ukázkám. Stejně jako v textu, i zde se proto nejčastěji setkáváme s motivy přírody, nebo naopak motivy technickými, továrenskými. Stejně jako v textu, i zde převažuje zobrazení chlapců a mužů, na úkor žen a dívek, osoby však nejsou nijak blíže charakterizovány.

V čítance se nachází celkem čtyři velké barevné přílohy, které se opět vztahují k daným ukázkám a na něž najdeme v textu odkazy. Zde již můžeme hovořit o charakterističtějším vykreslení jednotlivých postav, kdy jak muži, tak ženy potvrzují stereotypní představy, tzn. ženy a dívky jsou vyobrazeny v šatech, starající se o děti, muži jsou naopak zobrazeni při těžké manuální práci (viz přílohy na stranách 128 a 160).

Grafická a vizuální podoba je, stejně jako u ostatních učebnic z tohoto období, jednodušší, nalezneme zde například různé typy písma, jež rozlišují hlavní a důležité informace od poznámek a odkazů, názvy ukázek či děl jsou obvykle rozlišeny i barvou písma. Využívá se tedy různé velikosti, barvy i typů písma.

## 8 Shrnutí analýzy učebnic

V rámci analýzy jsme podrobně prostudovali celkem osm typů učebnic a čítanek, z nichž dvě učebnice a dvě čítanky byly vydány v letech 2008–2017 a zbylé v letech 1973–1982. Naší snahou bylo vybrat různá nakladatelství i autory, proto jsme zvolili nakladatelství Fraus, Prodos, Nová škola a SPN. Uvědomujeme si, že se jedná pouze o malý reprezentativní vzorek, z jinak velmi rozsáhlé nabídky učebního materiálu, naším cílem však bylo především postihnout základní rozdíly a změny ve výběru a charakteru informací, jazyce i obecném vnímání mužských a ženských charakteristik.

Ačkoliv je tato práce zaměřena na gender a genderovou lingvistiku, považujeme za důležité vnímat celou problematiku komplexně, a zaměřit se proto na učebnici jako celek. Z toho důvodu jsme se v analýze nezabývali pouze genderovou stránkou materiálu, ale snažili jsme se postihnout veškeré informace, které jsou v učebnicích i čítankách dětem předkládány a které následně tvoří základ pro formování názorů i celkovou sociální zkušenost dětí.

Mezi základní společné znaky zkoumaného materiálu patří užívání spisovného jazyka. Rozdíly spatřujeme v častějším využívání hovorových, nespisovných a živě užívaných výrazů v učebnicích a čítankách aktuálních, které by měly přispět k aktivizaci zájmu žáků, naopak v dřívějších učebnicích je kladen větší důraz na spisovnou normu jazyka. Mezi nová řešení patří též běžné používání splittingových forem substantiv i verb v aktuálních učebnicích. Jak v materiálu dřívějším, tak i aktuálním se setkáme s generickým maskulinem, posun vidíme především v míře jeho užívání a také upuštění od dřívějšího obecného zaměření textů na maskulinum. Užívaná zadání i otázky jsou obvykle tvořeny formou, která je rodově nezatížená, přesto však v dřívějších učebnicích i čítankách můžeme spatřit i příznakové zaměření textů na maskulinum, což je v aktuálním materiálu výrazně potlačeno.

Společnými rysy všech učebnic i čítanek je alespoň částečné reflektování školního roku. To se odráží i v zastoupených tématech textů, kterými je převážně příroda. S tím souvisí i užívaná obrazná pojmenování, rčení a pranostiky, které se vztahují k přírodě a zvířecím motivům. Všechna užitá obrazná pojmenování tedy můžeme hodnotit jako citlivá a genderově nezatížená, ani v jednom případě nedošlo k potvrzení tradičních charakteristik mužů a žen. Dalším společným rysem je též snaha podat informace nad rámec výuky českého jazyka a literatury a informace o situacích každodenního života.

Ve výběru dalších témat se však učebnice i čítanky výrazně rozcházejí. Nejvýraznější vlastností aktuálních učebnic i čítanek je důraz na provázanost jednotlivých školních předmětů a s tím související mezipředmětové vztahy (MPV), které by měly mít za následek zejména rozvoj logického myšlení a motivaci ke zvědavosti a zjišťování dalších informací a vědomostí. Děti jsou dnes daleko více motivovány k logickému myšlení a přemýšlení nad různými situacemi. V textech se obvykle klade důraz na zobrazení různých etnik i kultur, národních i náboženských zvyklostí, děti jsou vedeny k občanství a evropanství, zařazují se texty představující společenské i osobní problémy a konflikty, a klade se důraz na komunikaci a představení modelových řešení a předcházení těmto situacím. I v učebnicích a čítankách dřívějších najdeme podporu České, resp. Československé, republiky, dále se však nejčastěji vyzdvihuje a podporuje socialistické zřízení a komunistické ideologie.

Rozdílnost mezi materiálem aktuálním a dřívějším spatřujeme i ve vnímání mužů a žen. Přesto, že ve všech zkoumaných učebnicích i čítankách je čteněji popisována příroda, obecně můžeme říct, že v učebnicích i čítankách dřívějších jsou daleko častěji zmiňováni muži a chlapci, dochází zde tedy především ke zneviditelnování žen. Celkově jsou v učebnicích dřívějších představována klasická povolání, situace a charakteristické role. Naopak aktuální učebnice i čítanky si kladou za cíl zobrazovat vedle tradičních rolí i role moderní či alternativní. I v učebnicích a čítankách dřívějších se však autoři zabývali otázkou znevažování žen, naopak i dnes se se stereotypními představami setkáme, nemůžeme proto jednoznačně rozdělit učebnice na genderově zatížené dříve a nezatížené dnes. Důležitým posunem v aktuálních učebnicích je podle nás zejména časté využití těchto stereotypů jako prostředku k diskuzi a komunikaci nad touto problematikou.

Na závěr bychom chtěli podotknout, že ačkoliv jsme tyto rozdíly sledovali a upozorňovali na ně, nepovažujeme oblast genderu v učebnicích za výrazně problematickou. Na případné nedostatky v aktuálních učebnicích a čítankách jsme upozorňovali zejména z toho důvodu, že pokud se autoři snaží docílit maximální korektnosti v oblasti rovnoměrného zobrazení mužů a žen, využívají i splittingové formy vět nebo dvojí tvary substantiv, nečekali bychom zde žádné odchylky, které se zde ovšem zřídka objevují. Za důležitější změnu tak považujeme spíše důraz na provázanost jednotlivých předmětů, rozvoj kritického a logického myšlení nebo časté diskuze.

Ukazuje se také, že je dnes možná ještě více než dřív důležitá role učitele, který by jednak měl být prostředníkem k otevření těchto diskuzí, měl by se žáků ptát na jejich

názor a zkušenosti, ale současně by měl být jakýmsi vzorem a ukazatelem otevřených a *správných* názorů.

Z našeho pohledu tato analýza dokázala, že většinu otázek, týkající se rovnosti žen a mužů, si společnost začíná uvědomovat, tyto otázky a postřehy se dostávají do povědomí společnosti, a přesto, že se jedná o proměnu pozvolnou, k ní dochází.

Pozitivním výsledkem této analýzy pro nás je i skutečnost, že otázky rovnosti mezi ženami a muži či jejich rovné zobrazení se zřídka objevují již v učebnicích a čítankách vydaných před rokem 1989. Znamená to tedy, že tyto otázky nejsou pouze uměle nastoleny současným školstvím či evropskými nařízeními, ale že si je společnost skutečně uvědomuje a sama na ně upozorňuje.

## Závěr

Bakalářská práce se člení na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části bylo jednak objasnit oblast genderové lingvistiky a jednak shrnout, jakým způsobem tato problematika proniká do činnosti českého školství. Zjistili jsme, že otázky, jež si genderová lingvistika klade, jsou mnohdy skutečně komplikované. Především zaznamenáváme rozkol mezi tím, zda je nutné nejprve změnit jazyk, pomocí něhož změníme myšlení lidí, nebo naopak změnit myšlení lidí, díky kterému se následně změní i jazyk. My osobně se spíše přikláníme ke druhé variantě, i z toho důvodu považujeme doporučení genderových lingvistek za dočasné řešení, které nemůže fungovat trvale. Současně jsme si však vědomi toho, že tyto změny mohou být pouze otázkou zvyku.

V oblasti školství se tato problematika projevuje v obou variantách. Na jedné straně zde můžeme spatřit snahu změnit uvažování prostřednictvím vzdělávání zaměstnanců, na druhé straně i jazyk prostřednictvím jazykových příruček. Právě orientace v jednotlivých projektech a jejich výstupech pro nás byla poměrně složitá až nepřehledná, celkový přehled mezi jednotlivými příručkami a jejich následným využitím, či stažením tak nebyl zcela snadný.

Působení genderových stereotypů v učebnicích a čítankách jsme následně sledovali i v praktické části. Jejich pronikání, respektive nepronikání, by mělo být upraveno prostřednictvím kritérií, která zaručují získání doložky ministerstva školství. Zde jsme však zaznamenali komplikace, kterých jsme se obávali již v teoretické části, a to skutečnosti, že absolutní dodržování rodových paralelismů je velmi problematické, a přesto, že se v aktuálních učebnicích využívá forem, které by měly mít za následek jejich naprosté dodržení, sporadicky se zde setkáme jak s generickým maskulinem, tak i dalšími prostředky, které slouží k souhrnnému označování mužů a žen. Na tomto místě také musíme podotknout další myšlenku, nemyslíme si totiž, že by důsledné výčty femininních a maskulinních tvarů měly výrazný vliv na celkové vnímání žen. Za důležitější v tomto směru považujeme spíše předávání jistých zkušeností a diskuze na tato témata, což by spolu se zaměřením naší pozornosti na psychiku žáků mohlo vést ke změně obrazu *charakteristických rolí*.

Obecně však nepovažujeme otázku genderu v učebnicích za problematickou, ale naopak si myslíme, že by učebnice měly jistým způsobem reflektovat současnou společnost. Jestliže tedy dochází k proměně postavení žen ve společnosti a naše společnost přijímá pronikání žen do *mužského světa*, tyto změny by se měly objevit

i v učebnicích. To se dle našeho názoru děje především prostřednictvím zařazování obrazu žen v rozmanitých rolích i povoláních, ale i rovnoměrným oslovováním mužů a žen. Naopak za výrazně problematické nepovažujeme užívání generického maskulina, proto i v naší práci s tímto i dalšími prostředky pracujeme a jednotně nedodržujeme ani pořadí jmenovaných osob.

Rádi bychom připomněli náš prvotní podnět, kterým byla básnička Jiřího Žáčka, i spíše skeptický názor na celou problematiku kolem genderové lingvistiky. Zejména naše stanovisko k genderové lingvistice se relativně změnilo. Diskuze, které se genderu i genderové lingvistiky týkají, považujeme za důkaz otevřenosti současné společnosti i pokročilosti jejích názorů. Současně však za důležité považujeme nejen souhlasný či pozitivní pohled na tuto problematiku, ale i názor negativní, který pokládá gender a genderovou lingvistiku za zbytečnou. Právě diskuze, které se těmito tématy zabývají a které jsou živeny touto rozdílností stanovisek, totiž podle našeho názoru mohou přinést především nová řešení i názory, ale také budou mít za následek další zviditelňování tohoto oboru i jeho postřehů mezi širokou veřejností.

Co se týče básničky uvedené na začátku této práce, musíme konstatovat, že ačkoliv rozumíme kritice obsažených stereotypních představ, nemyslíme si, že by konkrétně obraz ženy jako matky v učebnicích byl nesprávný. Větší rovnosti bychom mohli dosáhnout spíše častějším zobrazováním mužů v roli otců, ale vedle toho též nabídkou různorodých rolí pro ženy i muže, a to včetně možnosti žen matkou nebýt. V orientaci současné genderové lingvistiky však vidíme spíše jednostranné úsilí, jak přiblížit ženy mužům, zejména prostřednictvím původně mužských činností a rolí. Nezaznamenali jsme však tendence opačné, tedy převzetí původně ženských rolí muži. Z našeho pohledu by ale mělo jít spíše o vzájemné využití i vyzdvihnutí předností každého pohlaví, ale i možné následné přebírání těchto pozitiv druhým pohlavím, obáváme se však, že zdůraznění těchto rozdílností a rozmanitostí je dnes považováno za značně negativní. Nejedná se ovšem o problém pouhé genderové lingvistiky, nýbrž nazírání současné společnosti na téma rovnosti obecně. Neměli bychom se následně dostat do situace, kdy budeme považovat jednu z možností, tedy zobrazení ženy jako matky, muže jako otce, nebo naopak jejich zpodobnění jako *nerodiče*, za jedinou správnou.

## Seznam literatury

### Monografie:

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-859-5946-1.

BOURDIEU, Pierre. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-718-4775-5.

HALADA, Jan. *Encyklopedie českých nakladatelství 1949-2006*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-165-3.

IGGERS, Georg G. *Dějepisectví ve 20. století: Od vědecké objektivitě k postmoderní výzvě*. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-7106-504-8.

*Jazykovědné aktuality*. 2012, XLIX (3 a 4). ISSN 1212-5326.

KOMÁREK, Miroslav. *Mluvnice češtiny (2): Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986.

MOLDANOVÁ, Dobrava, ed. *Žena-jazyk-literatura: sborník z mezinárodní konference: Ústí nad Labem, 3. až 5. září 1996*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1996. ISBN 80-704-4147-X.

*Nový akademický slovník cizích slov*. Dotisk. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1415-3.

RENZETTI, Claire. *Ženy, muži a společnost*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X.

*Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání 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.* Praha: MŠMT, 2013, ročník 2013, číslo 34616.

STRNADLOVÁ, Alice. *Problematika genderu ve výuce základních škol.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-198-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

### **Elektronické zdroje:**

ADAM, Robert. Co je špatného na genderové příručce MŠMT. In: *Filozofická fakulta Univerzity Karlovy* [online]. Praha [cit. 2018-05-12]. Dostupné z: <http://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/Adam2010d.pdf>

ČMEJRKOVÁ, Světlá. Žena v jazyce. *Slovo a slovesnost* [online]. 1995, **56**(1), 43-55 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3614>

ČMEJRKOVÁ, Světlá. Rod v jazyce a komunikaci: specifika češtiny. *Slovo a slovesnost* [online]. 2002, **63**(4), 263–286 [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=4086>

DANEŠ, František. Ještě jednou "feministická lingvistika". *Naše řeč* [online]. 1997, **80**(5), s. 256–259 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7412>

DRAGOUN, Radek. Z holek mají být maminky, stojí v čítance. Jste genderové džihádistky, vzkázal kritičkám básník. *Aktuálně.cz* [online]. 15. 1. 2017 [cit. 2018-07-01]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/z-holek-maji-byt-maminky-stoji-v-citance-jste-genderove-dzih/r~edeb82ded9a811e6aa860025900fea04/>

Genderová rovnost. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2018 [cit. 2018-07-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost>



HOFFMANNOVÁ, Jana. Feministická lingvistika? *Naše řeč* [online]. 1995, **78**(2), s. 80-91 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7234>

Kultura genderově vyváženého vyjadřování. In: *Idnes.cz* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: [http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125\\_BAR\\_GENDER\\_PRIRUCKA.PDF](http://data.idnes.cz/soubory/studium/A100125_BAR_GENDER_PRIRUCKA.PDF)

NEKULA, Marek a Jana VALDROVÁ. FEMINISTICKÁ LINGVISTIKA. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Masarykova univerzita, Brno: LN, 2017 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FEMINISTICK%C3%81%20LINGVISTIKA>

NEKVAPIL, Jiří. SOCIOLINGVISTIKA. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Masarykova univerzita, Brno: LN, 2017 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/SOCIOLINGVISTIKA>

Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic. In: *Ministersvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>

Přechylování příjmení. In: *Mgr. Jana Valdřová, PhD.* [online]. [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <http://www.valdrova.cz/2015/12/prechylovani-prijmeni/>

*Příručka pro užívání genderově senzitivního jazyka v komunikaci TA ČR* [online]. In: Praha [cit. 2018-05-31]. Dostupné z: [https://www.tacr.cz/gender/160324\\_prirucka\\_gender\\_jazyk.pdf](https://www.tacr.cz/gender/160324_prirucka_gender_jazyk.pdf)

*Technologická agentura České republiky* [online]. [cit. 2018-05-31]. Dostupné z: <https://tacr.cz/index.php/cz>

VALDROVÁ, Jana. K české genderové lingvistice. *Naše řeč* [online]. 1997, **80**(2), 87-91 [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7365>

VALDROVÁ, Jana. GENERICKÉ MASKULINUM. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017 [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/GENERICK%C3%89%20MASKULINUM>

VALDROVÁ, Jana. GENDEROVÁ LINGVISTIKA. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Masarykova univerzita, Brno: LN, 2017 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/GENDEROV%C3%81%20LINGVISTIKA>

VALDROVÁ, Jana. "Žena a vědec? To mi nejde dohromady." Testy generického maskulina v českém jazyce. *Naše řeč* [online]. 2008, **91**(1), 26-38 [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7976>

**Učebnice a čítanky:**

BIČANOVÁ, Lenka a Lucie DYMÁČKOVÁ. *Čítanka pro 3. ročník základní školy: Multimediální interaktivní učebnice plus*. Brno: Nová škola, 2017. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-900-5.

FOLTÝN, Bedřich, Zdeněk ADLA a Věra ADLOVÁ. *Čítanka pro pátý ročník*. 16. vyd. Praha: SPN, 1979. ISBN 11-03-05/16.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra a Zdeněk VYKOPAL. *Čítanka pro třetí ročník*. 5. vyd. Praha: SPN, 1982. ISBN 40-040-82.

KLEMENT, Bohumil, Hynek KOHOUTEK a Štěpán ŠTĚPÁNEK. *ČESKÝ JAZYK pro druhý ročník*. 8. vyd. Praha: SPN, 1973. ISBN 14-028-73.

KLEMENT, Bohumil, Vlasta PODHORNÁ a Stanislav VYSLOUŽIL. *Český jazyk pro čtvrtý ročník*. 12. vyd. Praha: SPN, 1973. ISBN 14-017-73.

KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ, Lenka RYKROVÁ a Jitka VOKŠICKÁ. *Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-934-6.

KOSOVÁ, Jaroslava a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk: pro 2. stupeň základní školy*. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-717-5.

MALÝ, Radek. *Čítanka 5*. Olomouc: Prodos, 2008. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-195-9.