

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Mužská identita a její vývoj v aktuálních podmínkách institucionální výchovy

Bakalářská práce

Autor: Noemi Sáričková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Historie se zaměřením na vzdělávání
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor:

Noemi Sáříčková

Studium:

P131002

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Historie se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce:

Mužská identita a její vývoj v aktuálních podmínkách institucionální výchovy

Název bakalářské práce AJ:

Male identity and its development in the current conditions of the institutional education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část práce popisuje aktuální stav institucionálního vzdělávání ve vztahu k formování mužské pohlavní identity žáků, popíše a porovná rozličné přístupy a názory z pohledu různých odborníků (psycholog, kulturní antropolog, sociolog, pedagog). Praktická část práce bude vedena cílem identifikovat významné momenty ve vývoji pohlavní identity mladých mužů v kontextu institucionální výchovy.

BIDDULPH, Steve. Kniha o mužství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 278 s. ISBN 978-80-262-0012-3. BIDDULPH, Steve. Výchova kluků. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 155 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-161-1. JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 285 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. KINDLON, Daniel J., THOMPSON, Michael a BARKER, Teresa. Kainova výchova: jak ochránit emoční život chlapců. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. 338 s. ISBN 978-80-7387-395-0. PONĚŠICKÝ, Jan. Fenomén ženství a mužství: psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy. Praha: Triton, 2003. 204 s. Psychologická setkávání; sv. 5. ISBN 80-7254-350-4.

Garantující pracoviště:

Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce:

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Oponent:

Mgr. Anežka Volková

Datum zadání závěrečné práce:

11.2.2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 25. 4. 2016.

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D. za podnětné návrhy a připomínky, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

Děkuji svému manželovi a širší rodině za podporu a vytváření příjemných podmínek při tvorbě.

Anotace

SÁRIČKOVÁ, Noemi. *Mužská identita a její vývoj v aktuálních podmínkách institucionální výchovy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové, 2016. 71 s. Bakalářská práce.

Tématem předkládané práce je mužská pohlavní identita. Vysvětleny jsou její historické kořeny, ale je zmíněn také ontogenetický vývoj jednotlivců. Hlavním záměrem teoretické části práce je vystihnout, jak se dnes muži cítí a jakými problémy jejich identita prochází. Tyto aspekty jsou následně reflektovány z hlediska školy. Upozorňuje na vybrané společenské podmínky, v nichž se aktuálně chlapci vyvíjejí a na jejich možné negativní důsledky pro rozvoj jejich pohlavní identity (např. feminizace ve školství, rozpad rodin, předsudky učitelů). Cílem praktické části bylo analyzovat vybrané učebnice občanské a rodinné výchovy z pohledu přítomnosti záměrů rozvíjejících mužskou pohlavní identitu a s ní související kompetence.

Klíčová slova

muž, chlapec, identita, vývoj, škola, pohlaví, gender, občanská a rodinná výchova, učebnice.

Abstract

SÁRIČKOVÁ, Noemi. *Male identity and its development in the current conditions of the institutional education*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2016. 71 p. Bachelor Degree Thesis.

The topic of the presented thesis is the current state of the male gender identity. It does not only explain its historical roots, but also covers the ontogenetic development of individuals. The main goal of the theoretical part of this thesis is to depict how men feel about themselves nowadays and what kind of problems their identity deals with. It points out to the increasing percentage of women in the education system, problems of broken families, teachers` possible gender prejudices or potential misinterpretation of boys` behavior based on those prejudices. The aim of practical part was to analyze chosen textbooks dealing with civic and family education/training from the point of view of today concerning purpose of development of male gender identity and related competence.

Keywords

Man, boy, identity, development, school, sex, gender, civic and family education, textbook.

OBSAH

1. Úvod.....	1
2. Teoretická část.....	3
2.1 Vymezení pojmu pohlavní identita	3
2.2 Vývoj pojetí identity v historickém kontextu.....	5
2.3 Aktuální problémy v pojetí identity a diskuze o podmíněnosti	9
2.4 Základní poznatky o ontogenetickém vývoji mužské identity	11
2.5 Škola jako prostředí formující identitu	14
2.6 Současné otázky vývoje chlapců a vlivu školství na ně.....	20
2.7 Specifika v chování a prožívání chlapců.....	27
3. Praktická část.....	35
3.1. Metodika výzkumu.....	37
3.1.1. Výběr výzkumného souboru učebnic	37
3.1.2. Použité metody a technika sběru dat.....	37
3.2. Vyhodnocení výzkumu	41
3.2.1. Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, nakladatelství Olomouc	41
3.2.2. Výchova k občanství, nakladatelství Nová škola.....	46
3.2.3. Občanská výchova, Rodinná výchova 8, Nakladatelství Fraus.....	50
3.2.4. Diskuze výsledků.....	54
4. Závěr.....	56
5. Použitá literatura	58

1. ÚVOD

„Muž není doma, odešel na dalekou cestu.“ (Bible, kniha Přísloví 7,19)

Současná doba přináší mnoho změn v životě mužů. V minulosti byli chlapci chloubou a příslibem budoucnosti, a proto se k nim upínala veškerá pozornost, především ostatních mužů. Chlapci se od starších učili moudrostem, dovednostem, ale také svému budoucímu sociálnímu postavení. Jejich výchova byla odlišná od výchovy dívek, procházeli tvrdými zkouškami, v nichž měli potvrdit své mužství.¹ Generačně předávaná představa tohoto mužství byla něčím jasným a nezpochybnitelným.² V dnešní době se mužské vedení a vzory v životech chlapců začaly vytrácet.³ Došlo také k významnému znejistění mužů. Mezi širokou veřejností se začíná mluvit o nejistotě, kterou prožívají, jako o *krizi mužství*.⁴ Změnili se muži? Nebo se změnil svět kolem, ale podstata mužství zůstala stejná?

Záměrem předkládané práce je prozkoumat rozvoj mužství ve věku, kdy je muž ještě *nehotový* a tedy ovlivnitelný. V období dětství. Jakým způsobem jsou chlapci okolní společností formováni? Jaké příklady jsou jim dávány a jaké požadavky jsou na ně kladeny? Jakožto budoucí učitelku mne zajímá především vliv, který má v tomto ohledu škola. Jde o jedno z nejdominantnějších socializačních prostředí, kterým prochází významná většina populace.

V teoretické části práce se zamyslím se nad změnou, jež se odehrála v průběhu dějin ve vývoji mužství. Jelikož se mužství nevyvíjí pouze v rámci generací, ale i v průběhu života, popíši základní aspekty ontogenetického vývoje identity chlapců od dětství až k rané dospělosti, kdy má ještě přímý vliv škola. Na základě těchto poznatků popíši současnou podobu mužského sebepojetí. Úkolem druhé části teoretické práce proto bude popsat a vysvětlit pouze dílčí současné problémy vývoje mužství, jež jsou deklarovány v současné literatuře a vztahují se ke školní výchově. Jde o aspekty, jež mohou být školou ovlivňovány nebo mohou samy proces výchovně-vzdělávacího procesu ovlivňovat.

¹ BIDDULPH, S. *Výchova kluků*. Praha: Portál, 2006, s. 23.

² BADINTER, S. *XY-O mužské identitě*. Litomyšl: Paseka, 2005, s. 19.

³ BIDDULPH, ref. 1, s. 29.

⁴ VRBOVÁ, J. *Krise mužské identity: realita nebo mediální fikce?* [online], Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012. [vid. 2016-03-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130085340/?lang=cs.>, s. 24-28.

Praktická část pak bude zaměřena na rozbor učebnic předmětu občanské a rodinné výchovy pro osmý ročník základních škol z hlediska jejich vlivu na vývoj mužské identity. Pro tento rozbor jsem použila metodu kategoriální analýzy dokumentu. Vybrané učebnice budou hodnoceny z hlediska kategorií, vycházejících z teoretické části práce a jí vymezených problematik současného vývoje mužství.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 VYMEZENÍ POJMU POHLAVNÍ IDENTITA

Pro porozumění vývoji mužské identity neboli pohlavní identity mužů, je třeba nejprve vysvětlit tento pojem obecně. Začneme pojmem **identita**. Osobní identita je jednou z nejdůležitějších součástí lidské osobnosti. Má mnoho podob. Psychologický slovník vymezuje identitu jako „(..) *prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních*“.⁵ Můžeme ji tedy chápat ve smyslu jakési vnitřní osobnostní integrace, sebeuvědomění či určení vlastní totožnosti. Vědomí toho, kým jsem, za koho se považuji. Identitu získává jedinec během svého vývoje mnoha složitými procesy vymezování se na základě podobností s jedněmi a odlišnostmi od druhých. Jinými slovy, mladý člověk se učí orientovat ve společnosti, začleňuje se do těch skupin lidí, se kterými cítí jistou podobnost a může se s nimi ztotožnit. Tento proces se odborně nazývá identifikace. Zároveň se také vymezuje vůči jiným skupinám, které jsou od něj odlišné. Dítě se tak učí pozorováním a napodobováním svého okolí a zároveň na něj toto okolí už od jeho narození klade jisté nároky dle vlastních představ. Uvádí jej do specifické role toho, co se od něj očekává, s ohledem na jeho sociální status.⁶ Psychologický slovník v tomto kontextu nabízí ještě jinou definici identity. Chápe ji jako „(..) *soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině*“.⁷ Identita proto není jen soukromou vnitřní záležitostí osobnosti, ale je výrazně ovlivňována prostředím a společností, v níž jedinec žije a vyvíjí se v průběhu socializace. Osobnost člověka si v důsledku rozličných životních rolí, do kterých je zasazena, vytváří hned několik identit najednou (známe například identitu národní, skupinovou atd.)

Jedním z důležitých životních úkolů každého jedince je nalezení **identity pohlavní**, kterou se budeme v této práci zabývat primárně. Psychologický slovník ji definuje jako „(..) *výchovou osvojené pojetí sebe sama jako muže nebo ženy; jedinec se může ztotožňovat se svým biologickým pohlavím, nemusí však nutně přebírat všechny, s daným pohlavím spojené role, které mu daná společnost předepisuje; utváří se v průběhu socializace.*“⁸

Každý člověk se rodí jako pohlavní jedinec. To znamená, že má fyzicky určitelné jisté znaky svého pohlaví. Nejzákladnějším a nejuznávanějším z těchto znaků jsou

⁵ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 221.

⁶ NAKONEČNÝ, *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademia, 2009, s. 31-34.

⁷ NAKONEČNÝ, *ref. 6*, s. 31-34.

⁸ HARTL a HARTLOVÁ, *ref. 5*, s. 222-223.

pohlavní orgány. Rozdíly ale bývají viditelné i například v tónu hlasu, rysů v obličeji apod. Tyto vizuální vjemy poté ovlivňují, jakým způsobem společnost jedince vyhodnotí a jaké strategie jednání vůči němu zvolí. Na základě pohlaví okolí (rodiče, učitelé, ale i vrstevníci) určí, jaké požadavky bude klást na jeho vlastní chování. Tomuto chování poté společnost jedince vědomě či nevědomě učí tím, že odměňuje to, co se s jeho představou shoduje, a sankciuje opak. Rozvíjející se člověk je veden k tomu, aby naplnil ideál mužství či ženství uznávaný v jeho kultuře. Lze říci, že se učí hrát společenskou roli odpovídající jeho pohlaví. Nejde ovšem o pouhé vnučování vnějších představ. Dítě je v tomto ohledu samo aktivní. Když hledá své místo ve společnosti, většinou je najde mezi příslušníky stejného pohlaví, identifikuje se s nimi a jako protipól k nim začne vnímat opačné pohlaví, vůči kterému se začne vymezovat. Tím zesiluje vliv svého okolí, protože aktivně přijímá podněty stejného pohlaví a odmítá podněty pohlaví opačného.⁹

Rozvíjející se člověk ale není pouze pasivním přejímačem společenských modelů, nýbrž sám aktivně hledá to, co je jemu samotnému blízké a co pro něj konkrétně znamená být mužem či ženou. S vyšším věkem mohou přijít méně a méně společností ovlivněné odpovědi. Teprve ztotožnění se s vlastní představou mužství či ženství lze nazvat pohlavní identitou. Ta je ve svém celku ovlivněna jak vnějšími společenskými vlivy, tak vnitřním vývojem jedince.¹⁰

⁹ WEISS, P. *Poruchy pohlavní identity* [online]. Praha: Sexuologický ústav VFN a LF UK, 2012. [vid. 2016-04-16]. Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2012/03/03.pdf>.

¹⁰ Tamtéž.

2.2 VÝVOJ POJETÍ IDENTITY V HISTORICKÉM KONTEXTU

Pro pochopení současné podoby mužské pohlavní identity je potřeba získat alespoň základní představu o jejím historickém vývoji a změnách, které vedly až k současnému pohledu mužů na sebe sama.

Nejpřirozenější cestou k porozumění historii mužství bude postupný pohled na muže v jednotlivých epochách vývoje společnosti. Začneme **tradiční společností**. Od nejranějších časů až do předminulého století byli muži v západní společnosti v dominantním postavení. Už samotná podstata lidství se odvozovala od mužů. Ti představovali univerzální podobu člověka, z níž se teprve sekundárně odvíjí žena.¹¹ Bůh podle Bible nejprve stvořil Adama – muže a až později, z jeho žebra, vytvořil Evu – ženu.¹² V tradičně náboženské společnosti mělo dobové porozumění příběhu stvoření člověka velký význam. Tezi potvrzuje i fakt, že některé jazyky, například angličtina a francouzština, používají totožný výraz pro muže i pro člověka obecně (v řečtině *hommo*, v angličtině *man* a ve francouzštině *homme*).¹³

Ani rozdíl mezi muži a ženami ovšem nebyl pojímán v dnešním slova smyslu. Biologicky byli muž a žena považováni za totožné, věřilo se, že žena má stejné genitálie jako muž, pouze jsou ukryté uvnitř těla. Tím, co muže a ženy odlišovalo, byl jejich sociální status. Tedy to, jaké místo ve společnosti mají.¹⁴ Muži zaujíмали postavení dominantní a od něho také odvozovali svou pohlavní identitu. Být mužem znamenalo *vládnout*. Muži byli vůdčí a hnací silou společnosti, řídili ji a byli centrem jejího zájmu. Jejich dominance se však ne vždy projevovala na první pohled viditelnými znaky síly, či snad dokonce hrubým zacházením s okolím. Měla navíc mnoho podob a v průběhu historie se výrazně měnila i ve vztahu k ženám a jejich vlastnostem. Například podle Johna Beynona existovalo šest různých vzorových typů mužské maskulinity. Pro příklad uveďme několik z nich. Jedním je muž hrdina, válečník starověkého Řecka, jehož mužství se zakládá na odmítání feminních znaků jako je jemnost, citlivost apod. Druhým typem je muž duchovní, středověký mnich či kněz, projevující se naopak zcela nenásilnou podobou mužství, v mnohém výše uvedené znaky přijímající. Beyond také uvádí typ muže rytířského, vyznačujícího se čestností a statečností, ale také galantností, vnímajícího ženu nejen jako

¹¹ BADINTER, E. *XY- o mužské idenitě*. Praha - Litomyšl: Paseka, 2005, s. 17-19.

¹² *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad*. 10. vyd., (8. přeprac.) [vyd.]. Překlad Miloš Bič, Josef Bohumil Souček. Praha: Česká biblická společnost, Genesis 2, 18-22.

¹³ BADINTER, ref. 11, s. 17-19.

¹⁴ Tamtéž.

předmět touhy, ale také ochrany a oddanosti, někdy až pro muže ponižující. Protikladnost těchto typů ukazuje, jak rozdílní mohli muži v minulosti být.¹⁵

Důležitým momentem byl konec 18. století, kdy významný rozvoj biologické vědy přinesl nové poznatky o podobě mužských a ženských pohlavních orgánů. Bylo zjištěno, že jsou skutečně jiné. Důraz na odlišnost společenskou proto byl doplněn ještě zdůrazňováním odlišnosti fyzické. Ženy a muži začali být vnímáni za rozdílné v každém směru.¹⁶ Následující období industrializace přináší široký okruh dalších, pro společnost velmi významných změn. Začíná se rozvíjet **společnost moderní**.

V devatenáctém století docházelo k výrazné urbanizaci. Mnohem více rodin se dostávalo do měst, kde žily vytrženy ze své původní komunity. Rodiny se zmenšovaly a čím dál častěji se skládaly již jen z manžela, manželky a jejich dětí.¹⁷ Veřejná a soukromá sféra se od sebe oddělovaly. Zatímco dříve pracovali muž a žena společně na poli či v dílně, v této době muži odcházeli daleko za prací a ženy zůstávaly doma s dětmi. Muži tak ztráceli svoji rodičovskou funkci a kontakt s dětmi. Stávali se pouze *nedělními otci*, oddělili se od svých synů. Naproti tomu se pro ně stala mnohem důležitější role živitele rodiny. Práce a kariéra byly nyní středobodem jejich života.¹⁸

Ženy se ocitly ve velice obtížné situaci. Bylo-li mužovo povolání dobře placené, byla jeho manželka nucena trávit svůj čas většinou doma, oddělena od společnosti i od svého manžela, v roli matky a hospodyně. Naopak, nedostával-li manžel dostatečný plat pro uživení rodiny, nebo pokud žena ovdověla, musela pracovat, bez ohledu na své zdraví, dlouho do noci, často ve fyzicky velice náročných podmínkách. Ženy proto začaly usilovat o změnu své role. Koncem devatenáctého století vznikala první ženská emancipační hnutí. Ženy nastupovaly do škol, získávaly nová pracovní uplatnění a snažily se stát společensky rovnocennými svým partnerům.¹⁹ Díky této aktivitě začínala být pohlaví vnímána za rovnocenná, ovšem nikoli totožná.²⁰ Muži tak ztráceli svoji vedoucí pozici ve společnosti, a tedy i to, co je doposud výrazně definovalo. Začali ztrácet svou identitu. Jak uvádí Elizabeth Badinterová, problémem není ani tak skutečnost ženské emancipace jako to, že po mnoha letech vyšlo najevo, že se pod slupkou moci žádné další pevné jádro mužské

¹⁵ BEYON, J. *Masculinities and Culture*. Buckingham: Open University Press, 2002, In: ŠNOKHOUS, P., *Strach ze ztráty maskulinity u českých mužů*. Praha: 2008. Závěrečná bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze: Fakulta humanitních studií, s. 19-20.

¹⁶ BADINTER, ref. 11, s. 18.

¹⁷ Podle VOŠAHLÍKOVÁ, P. *Jak se žilo za časů Františka Josefa I*. Praha: Svoboda, 1996.

¹⁸ BADINTER, ref. 11, s. 88.

¹⁹ Podle VOŠAHLÍKOVÁ, ref. 17.

²⁰ BADINTER, ref. 11, s. 18.

identity, o které by se muži dnes mohli opřít, neskrývá.²¹ Badinterová nabízí pro to, co se stalo, ještě další vysvětlení, když říká, že maskulinita a feminita jsou relačními konstrukcemi – definice jedné definuje i druhou. A proto, pokud se začne proměňovat ženství, mužství se destabilizuje. Právě emancipace a proměna žen v devatenáctém a posléze i dvacátém století takovou změnu přinesla.²²

Na **přelomu dvacátého a dvacátého prvního století** se tak muži najednou ocitají v mnoha nejistotách ohledně své identity. Především laická veřejnost začíná mluvit o tzv. *krizi mužské identity*.²³ Tento trend je v západních zemích široce diskutován již od 70. let 20. století. V této době začali muži přemýšlet o své identitě a zakládat spolky zaměřené na její hledání.²⁴ Dnes vznikají spolky a organizace na podporu mužů také v Čechách.²⁵ Muži najednou docházejí k závěru, že nevědí, jak sami sebe definovat, ztratili své *orientační body*.²⁶ Psycholog Martin Jára, hlavní představitel Ligy otevřených mužů, jedné z nejvýznamnějších organizací věnujících se mužům, říká, že mužství dnes nemá jasný tvar. Mužská identita zůstává *nejistá a rozmlžená*.²⁷

Podle Jana Poněšického posledních čtyřicet let muže „(..) stále více trápí *pochybnosti o sobě a o své potenci v širokém slova smyslu, stahují se do sebe, stávají se nespolehlivými a nezodpovědnými, přenechávají ženám starost o rodinný život i o výchovu dětí, vyhýbají se konfliktům, potlačují své emoce*“.²⁸ Svou ztracenou sebejistotu se muži snaží nahrazovat tím, že se o sebe příliš nestarají, nevěnují pozornost svým pocitům a nepečují o své zdraví.²⁹ Mužskou nejistotu ohledně sebe sama ovšem ovlivňuje ještě jedna věc. Emancipované ženy začínají klást na muže nové nároky. K tomu stále ovšem na různých úrovních přetrvávají i požadavky původní. Od mužů je očekáváno, že se stanou citlivými, chápacími lidmi se zájmem o rodinu. Vedle toho ale mnohdy přetrvává

²¹ BADINTER, ref. 11, s. 16.

²² Tamtéž, s. 20.

²³ VRBOVÁ, ref. 4, s. 15.

²⁴ GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2004, s. 169.

²⁵ V ČR v posledních letech občanských sdružení bojujících za práva mužů: od 2006 *Liga otevřených mužů (LOM)* – zaměřující své výzkumy i do oblasti školství (viz projekt - *Muži do škol*), Dostupné z: <http://ilom.cz/temata/muzi-do-skol/>; dále např. *Unie otců* Dostupné z: <http://www.unie-otcu.cz/>; vedle těchto organizací fungují na našem území také různé tzv. mytickoepické neinstanční organizace organizující besedy, víkendy, rituální obřady apod. např. *Chlapi.cz* Dostupné z: www.chlapi.cz; *Mužský kruh* Dostupné z: www.muzskykruh.cz. Náboženské mužské organizace v ČR nemají přílišnou podporu, mezinárodně ale získala mnoho členů kupř. křesťanská skupina *Promise Keepers* Dostupné z: <https://promisekeepers.org/>. [Vše vid. 2015-12-07].

²⁶ BADINTER, ref. 11, s. 14.

²⁷ KRAMULOVÁ, D. *Mužská identita je nejistá* [online]. Portál, s.r.o. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24980>.

²⁸ PONĚŠICKÝ, J. *Fenómén ženství a mužství: psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy*. Praha: Triton, 2003, s. 61.

²⁹ Tamtéž, s. 61-62.

požadavek síly a statečnosti spolu s úkolem uživit rodinu.³⁰ Dvojakost ideálů a především jejich nesplnitelnost přivádí muže do rozpaků a snižuje jejich sebevědomí. Z uvedeného tedy vyplývá, že to, co je dnes lidmi nazýváno krizí mužské identity, není primárně otázkou vnějších společenských poměrů (v mnohých oblastech si muži stále vedou lépe než ženy³¹), nýbrž jejich vlastního nitra, které ztratilo své sebevědomí a jistoty.³²

Jistým vodítkem k pohledu na dnešní muže mohou být i statistické údaje. Muži častěji trpí civilizačními chorobami a pětkrát více se jich uchyluje k sebevraždě, přičemž se rozdíl mezi počtem sebevražd žen a mužů stále zvyšují.³³ Více také páchají násilí na druhých. Podle údajů ČSÚ z let 2005 až 2007 je naprostá většina trestných činů (znásilnění, ale také únos, loupež, vražda atd.) spáchána muži.³⁴

A jaký je obecně současný pohled na mužskou identitu? Dnešní doba počátku dvacátého prvního století bývá někdy označována jako **postmoderní** a přináší s sebou další změny v myšlení, ovlivňující pohled na mužství, ženství a jejich odlišnost. Jak uvádí například sociolog Zygmund Bauman, postmodernita se projevuje nevírou v jeden dokonalý projekt a spíše vytvářením mnoha rozdílných projektů, které jsou ovšem vnímány jako relativní.³⁵ Také představy o mužských a ženských ideálech se dnes stávají mnohem relativnějšími než kdykoli dříve. Představa o správném muži (i ženě) se liší člověk od člověka. Tento trend výrazně ovlivnil také současný vědecký náhled na otázku pohlavní identity.

³⁰ JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, s. 20.

³¹ Ženy stále pocítují společenskou diskriminaci více než muži, Genderovou optikou viz s. 35, rozdíl v platech mezi ženami a muži také stále přetrvávají. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Mzdová statistika z hlediska*

Genderu [online]. Praha. [vid. 2016-04-13] Dostupné z: http://www.feminismus.cz/download/Mzdova_statistika_z_hlediska%20genderu.pdf.

³² JONES, S., *Y - původ mužů*. Paseka, 2008, s. 209.

³³ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sebevraždy* [online]. Praha: 2015. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/sebevrazdy_zaj.

³⁴ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Oběti a pachatelé vybraných trestných činů v roce 2005, 2006, 2007 (struktura podle pohlaví)* [online]. Praha: 2014, s. 12-13. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/gender/1-gender_kriminalita.

³⁵ BAUMAN, Z. *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*. Praha: Academia, 2008.

2.3 AKTUÁLNÍ PROBLÉMY V POJETÍ IDENTITY A DISKUZE O PODMÍNĚNOSTI

Jak již bylo řečeno, v poslední době se vědecké zkoumání mužství a ženství podstatně změnilo. Na tuto změnu mělo, mimo jiné, velký vliv rozšíření oboru kulturní antropologie, které přineslo mnoho nových poznatků o národech s jiným nahlížením společenských vztahů. Ty jsou v různých společenských či etnických skupinách rozdílné. Vlastnosti, které západní svět považuje za maskulinní, tak mohou být jinde vnímány výrazně žensky a naopak.³⁶ Vedle kulturně antropologických výzkumů přinesly mnoho nového také psychologické studie tzv. transsexuálních jedinců, totiž lidí, kteří nosí ženské tělo, ale cítí se být muži a naopak.

Tyto nově objevené skutečnosti, poukazující na možnost velmi rozdílné realizace mužství a ženství, přinesly obrovské znejistění v chápání podstaty mužskosti a ženskosti. Rozdíly mezi pohlavími na základě biologie a na základě kulturně-společenském se začaly opět vnímat odděleně. Je totiž zjevné, že biologické rozdíly, tedy především vizuálně pozorovatelné znaky, jsou všem národům, kulturám a rasám společné a jsou všude víceméně stejné. V různých společnostech se od sebe ale jednotlivá pohlaví liší v oblasti chování, prožívání a společenského postavení. Právě tyto aspekty proto začaly být vnímány jako oblasti kulturně-společenské, tzn. ovlivněné společností, ve které jedinec žije. Na úrovni biologie a jí podmíněných odlišností používá věda nadále termín pohlaví. Pro oblasti kulturně-společenské se začal používat nový termín – gender.³⁷ Je třeba ještě podotknout, že, jak uvádí Thomas Hylland Erikson, rozdíly mezi muži a ženami jako takové existují ve všech lidských společnostech. Jsou pojmově označeny a jsou považovány za důležité.³⁸ Podle Pavlíny Janošové jsou navíc v pojetí každé kultury role mužů a žen vnímány jako komplementární, tj. navzájem nepostradatelné.³⁹

Zmíněné poznatky prokázaly, že rozdíly mezi muži a ženami nejsou dány pouze přírodou a jsou z vysokého procenta kulturně vytvořené, a tudíž umělé. Vedle kulturní antropologie ovlivňuje současný pohled na pohlaví také stále se rozvíjející zkoumání genetiky a genetické podmíněnosti. Vzniká proto nová otázka. Jsou behaviorální,

³⁶ ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008, s. 158-159.

³⁷ Gender je sociální konstrukt. Lze jej chápat jako sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem muže nebo ženy. Konkrétní náplň tohoto souboru ženských a mužských charakteristik je kulturně a historicky proměnlivá. (SMETÁČKOVÁ, I. a K. VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005, s. 10)

³⁸ ERIKSEN, ref. 36, s. 158.

³⁹ JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 13.

kognitivní a jiné rozdíly zapříčiněny čistě kulturním prostředím, nebo na ně mají vliv také vrozené předpoklady? A pokud ano, do jaké míry? Je velmi těžké to poznat, protože pokusy s mozkem jsou možné až od tří let věku dítěte, které je ale tou dobou už výrazně ovlivněno svým okolím.⁴⁰ Na druhé straně v oblasti genetické se zase můžeme ptát, zda je podoba lidského těla přírodou daná a neměnná? Socioložka Lucie Jarkovská se například domnívá, že i fyzický rozdíl v síle mezi muži a ženami je sociálně konstruovaný, jelikož jsou chlapci vedeni od malička ke sportovním aktivitám a posilování svého těla více než dívky.⁴¹

Názory vědců se v tomto ohledu velice liší. Vzniká mnoho různých úhlů pohledů a představ, ze kterých vycházejí. Přesto je možné vyčlenit dvě základní paradigmaty, která se v dílech rozdílných badatelů mohou různě prolínat:

1. Esencialismus – dle esencialistické teorie stojí za sociálními jevy vždy nějaké biologicky podmíněné přirozené jádro. Tedy existuje nějaká objektivní podstata mužství a ženství. Za vyhrocenou formu esencialismu považuje socioložka Lucie Jarkovská biologický determinismus.⁴²
2. Konstruktivismus – považuje sociální svět za nikoli objektivní, ale uměle vytvořený v procesu sociální interakce a komunikace. Biologické rozdíly konstruktivismus nepopírá, ale omezuje je pouze na oblast tělesnou a nepovažuje je za determinanty rozdílu sociologického. Z konstruktivistické teorie vycházejí současná genderová studia.⁴³

Závěrem lze říci, že pohlavní identita, či pochopení sebe sama na základě vlastního pohlaví, prošlo během historie mnoha proměnami u mužů i žen. Muži po dlouhou dobu vnímali sami sebe jako dominantní složku společnosti. Ženy byly oproti tomu submisivní. Postupem času se, vlivem mnoha okolností, začínají role měnit směrem k rovnosti. Muži ztrácejí svou sebejistotu a vědomí vlastní úlohy ve společnosti. Nynější doba na ně klade vysoké požadavky směrem ke starým představám silných vůdců i novým rolím citlivých partnerů. Pro muže je velice těžké v takovéto situaci obstát a potřebují získat novou, jasnou představu vlastního já. Hledání dnešní definice mužské pohlavní identity je součástí úkolu

⁴⁰ VALDROVÁ, J. *Jakým jazykem promlouvá škola*. In: BABANOVÁ, A. a J. MIŠKOLCI, *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu *Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007, s. 32.

⁴¹ JARKOVSKÁ, L. *Jsou chlapci od přírody živější a aktivnější než dívky?* In: NOVÁ, A. a J. MIŠKOLCI, *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu *Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007, s. 17-18.

⁴² Tamtéž, s. 11-13.

⁴³ Tamtéž.

současné vědy. Její odborníci na pohlavní identitu nahlízejí s rozdílným přesvědčením o jejím genetickém původu.

2.4 ZÁKLADNÍ POZNATKY O ONTOGENETICKÉM VÝVOJI MUŽSKÉ IDENTITY

Identita mužů se vyvíjí v různých historických podmínkách různými způsoby. Není ovšem konstantní ani v rámci života jednotlivce. V průběhu dětství, dospívání a koneckonců i v dospělosti procházejí muži různými etapami vývoje, které ovlivňují jejich současné i budoucí chování a prožívání. Tato kapitola má za cíl přiblížit nejprve ony etapy, které předcházejí školní docházce, protože zkušenosti z nich výrazně ovlivňují to, s jakými předpoklady dítě do školy přichází, dále pak etapy vývoje v dobách mladší a starší školní docházky a rané dospělosti. Tedy ty, které souvisejí s obdobím, kdy na dítě působí mezi jinými aspekty také škola.

Geneticky je pohlaví určeno již od **početí a prenatalního stádia** na základě vývoje chromozomů. Určující je při tom přítomnost chromozomu Y. Není-li chromozom Y přítomen, spojí se dva chromozomy X a plod se začne, v převážné většině, vyvíjet v ženu. Spojením chromozomu X s chromozomem Y vzniká obvykle chlapec. Od sedmého týdne se u chromozomálně mužského zárodka (tj. XY) začnou z dřene vytvářet varlata. Jakmile jsou varlata vytvořena, začnou produkovat mužský pohlavní hormon – testosteron, který pak ovlivňuje tělesný vývoj. Mužské pohlavní hormony (androgeny) jsou pro vývoj muže důležitější než ženské pohlavní hormony (estrogeny). Někteří autoři⁴⁴ tak považují mužské pohlaví za primárně se vyvíjející k ženství a až sekundárně, působením mužského hormonu, se proměňující v mužské. Tento názor ovšem není všeobecně přijímán.⁴⁵

Jednou ze základních teorií vzniku pohlavní identity v období po narození, tedy v **raném dětství**, je teorie vycházející z psychoanalýzy S. Freuda.⁴⁶ Po narození si dítě utvoří specifický vztah ke své pečující osobě. Podle Matějčka jí nemusí být pokaždé matka, jde spíše o míru interakce, než o biologické příbuzenství.⁴⁷ Díky porodu a funkci kojení to ovšem matka povětšinou je. Dítě se tedy napojí na svou matku a ztotožní se s ní. Neuvědomuje si svou pohlavnost a upne se k pečující osobě bez ohledu na pohlavnost její.⁴⁸ Pokud je dítě biologicky stejného pohlaví jako pečující osoba, zůstane mu ztotožnění s její pohlavní identitou na celý život. V případě chlapců však povětšinou o totožné pohlaví

⁴⁴ PONĚŠICKÝ, ref. 28, s. 63.

⁴⁵ LIPPA, R. A., *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, s. 140-147.

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 33-35.

⁴⁷ MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*, Praha, Portál, 1994, s. 12.

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, ref. 46, s. 34-35.

nejde, chlapci si proto postupem času začnou uvědomovat svou odlišnost od matky. Pochopení této skutečnosti je podle S. Freuda pro chlapce nejprve traumatizující, protože pochopí, že až vyroste, nebude moci být v jádru podobný matce. Před nejistotou se brání změnou podstaty svého vztahu k ní. Chlapec se s matkou již neztotožňuje, nýbrž ji začne vnímat jako potenciální partnerku. Zůstává jí tak nablízku, ale zároveň se od ní vnitřně odděluje. Z role ochraňovaného dítěte přechází do role partnera. Chlapec se do své matky zamiluje a otce začne vnímat jako svého soka, ze kterého má strach, a se kterým svádí boj o matčinu přízeň. Nastává tzv. oidipální stadium. Tím, že si chlapec přisvojuje roli galantního partnera, umožňuje matce propustit ho z role batolete a z mateřské symbiózy, připomíná matce mimoděk svou mužnost a ta ji v něm začne podporovat. S uvědoměním si své mužskosti prožívá chlapec také strach z její ztráty, tzv. kastrací úzkost. Vnitřní konflikt mezi ženskostí a mužskostí nakonec chlapec řeší tak, že se od matky plně reorientuje na otce jako identifikační vzor. Přijme jej jako ideál vlastního pohlaví, od něhož odvozuje, jak má vnímat sám sebe. Učí se od svého otce, jak být mužem.⁴⁹ V tomto období, většinou okolo šestého roku života, je blízký vztah s otcem, či jiným mužským identifikačním vzorem, klíčový pro budoucí chlapcův vývoj. Chlapec sám vyvíjí aktivní úsilí, aby mohl se svým otcem trávit co nejvíce času. Otcův vzor pomáhá chlapci vytvořit si představu o své vlastní budoucnosti. Chlapec přebírá otcovy hodnoty a snaží se být jako on. Až po úspěšném ztotožnění se s otcem chlapec plně přijímá své mužství a je schopen vytvořit sexuální partnerství s dívkou.⁵⁰

V období **adolescence**, začínajícím okolo čtrnácti let života, prochází chlapci důležitou změnou. Začínají rychleji růst a hladina testosteronu v jejich krvi se zvyšuje. Ovlivněno je také jejich chování a prožívání, stávají se hádavými, neklidnými a náladovými. Tyto projevy jsou výsledkem nejistoty, kterou chlapci (i dívky) procházejí. Vstupují do dospělého života a do jisté míry předurčují, jaký smysl a směr tomuto životu dají. Hledají nové životní výzvy. Učí se být zdatnými dospělými muži. Mladý dospívající v tomto věku potřebuje získat prostor pro své tvořivé úsilí a záliby, které mu pomohou rozvinout se. Chlapci jsou připraveni přijímat roli dospělého muže a potřebují si to dokázat. Touží *to někam dotáhnout*. Navzdory tomu jsou však často drženi v rutinní školní

⁴⁹ PONĚŠICKÝ, ref. 28, s. 63.

⁵⁰ BIDDULPH, ref. 1, s. 13-16.

práci a všedním rodinném životě. Nedostanou-li správný směr svého úsilí, mohou ho začít kompenzovat riskantním chováním či experimentováním s alkoholem nebo drogami.⁵¹

Úspěšným překonáním období adolescence přechází chlapci do **rané dospělosti**. Jde o počátky dospělého života, kdy je hlavním úkolem mladého člověka identifikovat se s rolí dospělého, upevnit a vyjasnit své životní cíle. Oprostit se od závislosti na rodičích a hledat životního partnera. V této době mladí muži navazují trvalé vztahy s ženami, které mohou vydržet již na celý život.⁵² Podle Jana Poněšického je pro takovýto vztah velmi důležité, zda muži již skutečně našli pevnou jistotu ohledně své mužské identity a dojrání vztahu s matkou. Nedožrálí muži totiž mohou svou citovou a emocionální závislost na ženě, doposud matce, přenést na svou partnerku. Stávají se nesamostatnými lidmi, závislími na partnerčině pomoci, mimo jiné v navazování společenských vztahů. Někdy se nechají ženou zcela manipulovat. Sám Poněšický pro ně užívá lidový termín muži *pod pantoflem*.⁵³

⁵¹ BIDDULPH, ref. 1, s. 21-22.

⁵² KREJČÍŘOVÁ, D. a LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, s. 161-162.

⁵³ PONĚŠICKÝ, ref. 28, s. 64-65.

2.5 ŠKOLA JAKO PROSTŘEDÍ FORMUJÍCÍ IDENTITU

Jak již bylo uvedeno, na formování identity jedince má velký vliv okolní prostředí, které vědomě či nevědomě formuje jeho osobnost a pomáhá mu v začlenění do společnosti. Odborným termínem lze říci, že napomáhá jeho socializaci. Primárním prostředím, kde k tomuto procesu dochází, je zřejmě rodina. Ta je nejužší jednotkou, do které dítě náleží. Působí na něj už před jeho narozením a povětšinou i dlouho do dospělosti. V případě dobře fungujících rodinných vztahů se osobní atmosféra uvnitř stává pro dítě základem v porozumění mezilidským vztahům. Rodinná výchova a její intimnost je stále zcela nepostradatelná. Vedle ní má na dítě vliv i mnoho dalších společenských institucí, osob, se kterými se dítě setkává, vrstevníků a podobně. V pozdějším stadiu vývoje se formujícím prostředím stává také škola, působící na osobnost mladého člověka v mnoha směrech. Její důležitost zvyšuje i to, že škola čím dál víc roli rodiny supluje. Postmoderní rodina předává mnoho svých dřívějších odpovědností státu. „*Takový stát se chtěj nechtěj stává státem sociálním, což občany svádí k tomu, aby ho považovali za jakousi obrovskou náhradní rodinu.*“⁵⁴ Škola ovšem může převzít pouze některé funkce rodiny, vždy bude méně osobní, méně zainteresovaná.⁵⁵

Pokud okolní prostředí na jedince působí vědomě a cíleně se snahou napomoci jeho vývoji ve všestranně rozvinutou osobnost, nazývá se toto působení výchovou.

Výchova chlapců podléhá změnám stejně jako jejich identita. Po mnoho staletí bývala dominantou mužů. Dospělí muži předávali své znalosti a zkušenosti mladíkům, aby se stali dobrými a silnými vládci ve společnosti i ve vlastní rodině. Chlapci vyrůstali v mužské komunitě, ve škole, ale i v běžném životě. Pomáhali svému otci při výkonu zaměstnání, učili se od něj jak praktickým dovednostem, tak životní moudrosti. Domácnosti byly velké a celé obce žily ve vzájemné pospolitosti. Chlapci tak byli obklopeni mnoha dalšími dospělými muži. Sami také aktivně vytvářeli chlapecké vrstevnické skupiny.⁵⁶

Spolu se zmenšováním rodinných jednotek, od počátku modernizace, tato široká pospolitost z okolí chlapců mizí.⁵⁷ Rodiny mají mnohem méně přátel. Otcové z důvodu

⁵⁴ MATOUŠEK, O. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál, 1997, s. 13.

⁵⁵ MATOUŠEK, ref. 54, s. 13.

⁵⁶ BIDDULPH, ref. 1, s. 23.

⁵⁷ MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1. vyd. 2006, s. 23.

zvyšující se rozvodovosti často v rodinách zcela chybějí.⁵⁸ I v případě úplných rodin však bývají zaneprázdnění pracovními povinnostmi nebo svými koníčky a rodině se příliš nevěnují. Častým důvodem je jejich vlastní nejistota.⁵⁹ Chlapci přitom touží po mužském zájmu, porozumění a přátelství. V mladším školním věku se také často nemají po odklonu od matky s kým identifikovat, nemají vzor svého vlastního pohlaví a mohou zůstat v nezdravém napojení na matku.⁶⁰ I v dalších letech rodič stejného pohlaví v jejich životech velice chybí.

Nemají-li chlapci dostatečný kontakt se svým otcem, když je buď daleko nebo zaneprázdněný, potřebují jiné vzory. Mohou je najít mezi učiteli, trenéry apod.⁶¹ Těch, kterým je takový úkol svěřen, je od chlapcova narození většinou velmi málo. Postupně při příchodu na vyšší stupeň školy či do různých kroužků jich sice přibývá, málokdy jsou si ale svého úkolu, stát se chlapci průvodcem na cestě, vědomi nebo se sami neumí k chlapcům dostatečně přiblížit a stát se pro ně oporou.⁶² Podle Janošové může nedostatek mužských vzorů vést také k tomu, že si chlapci začnou hledat vzor mužského jednání mezi svými vrstevníky a v masmédiích. Mediální a knižní hrdinové však nejsou skutečně reálnými představiteli mužské role.⁶³ Vlastnosti skutečných mužů, kteří mohou být pro chlapce dobrými vzory, skvěle charakterizuje psycholog a ředitel *Ligy otevřených mužů* Martin Jára. Dle něj by měli mít ohled na druhé a dávat najevo svůj pozitivní vztah k ženám. Pokud vedou, měli by to dělat rozvážně a spravedlivě, pokud možno bez fyzických trestů, aby chlapcům ukázali, že muži mohou *vládnout moudře* bez používání násilí. Chlapci potřebují vhodné vzory i proto, aby se oni sami jednou stali *přítomnými otci*.⁶⁴

Trend *mizejících otců* v současné době také zvyšuje důležitost přítomnosti mužských vzorů alespoň na **školách**. Bohužel právě mužů-pedagogů za posledních dvě stě let výrazně ubylo a stále ubývá.

Ještě v první polovině 19. století přitom byli učitelé výhradně muži. Postupem času ale učitelství vyžadovalo stále více času a učitelé již neměli možnost si k němu přivydělávat, nemohli tak uživit své rodiny. Ve stejném století se, často z důvodu

⁵⁸ ZADRAŽILOVÁ, N. *Dospívání bez otce očima mladých mužů* [online]. 2014 [vid 2016-04-17]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/383817/ff_b/.

⁵⁹ CORNEAU, G. *Chybějící otec, chybující syn; Jak absence otce ovlivňuje utváření mužské identity*: Praha, Portál, 2003.

⁶⁰ CORNEAU, ref. 59, s. 23-24.

⁶¹ JÁRA, M. *Hydepark ČT24* [online]. Česká televize. [vid. 2016-01-14] Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10252839638-hyde-park-ct24/213411058080531-hyde-park/>.

⁶² BIDDULPH, ref. 1, s. 25-26.

⁶³ JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 104.

⁶⁴ JÁRA, ref. 61.

nedostatečných příjmů pro rodinu, stále více žen angažovalo v civilním zaměstnání. Učitelství bylo považováno za ideální volbu, neboť se u žen předpokládaly dobré vlastnosti pro výchovu dětí. Dvě světové války a odchod mužů do armády pak výraznou angažovanost žen ve školství dovršily.⁶⁵ V současné době je podíl pedagožek a pedagogů velmi nevyrovnaný, ačkoli i tyto rozdíly jsou závislé na stupních vzdělání. V mateřských školách činí podíl mužů učitelů jen kolem 2%. Výraznou menšinu, 14%, tvoří učitelé také na základních školách, většinou ovšem až na 2. stupni. Na středních školách je složení pedagogického sboru závislé na typu zaměření školy.⁶⁶

Stejně jako prošlo školství výraznou obměnou z hlediska zastoupení učitelů, **proměnilo se také složení žáků/žákyň.**

Od roku 1774, spolu se zavedením Všeobecného školského řádu Marií Terezií, se stala výuka ve škole povinnou jak pro chlapce, tak pro dívky.⁶⁷ Ty ji ovšem podstupovaly v mnohem menší míře. V průběhu 19. století se dívky postupně začaly angažovat ve vzdělání více. V Českých zemích bylo založeno první dívčí gymnázium – Minerva, jehož studentky byly také prvními absolventkami vysokých škol.⁶⁸ Postupně se děvčata a ženy staly mužům na všech úrovních škol rovnocennými partnerkami. V současné době se dívky účastní vzdělávání po boku chlapců a v mnohém ohledu jsou dokonce úspěšnější. Dostávají lepší známky a dosahují v průměru vyššího vzdělání.⁶⁹ Chlapci ve školní úspěšnosti oproti dívkám zaostávají a jsou častěji zastoupeni v učňovském školství bez maturity. Lucie Jarkovská však upozorňuje na skutečnost, že někteří chlapci z privilegovaných a etnických skupin ve škole dosahují skvělých výsledků. Domnívá se, že u chlapců se více než u dívek projevuje efekt otevírajících se nůžek, a tak jejich horší úspěšnost nesvědčí primárně o rozdílu mezi pohlavími, ale spíše o rozdílu mezi samotnými chlapci s ohledem na jejich sociální původ.⁷⁰ Vzdělání napomáhá udržování mužů z elitních sociálních skupin na vyšších společenských příčkách a naopak muže ze

⁶⁵ RENZETTI, C. M. a D. J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003, s. 126.

⁶⁶ KLEŇHOVÁ, M. (a kol.). *Školství pod lupou 2010* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. [vid. 2016-04-01] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/skolstvi-pod-lupou>. ISBN 978-80-211-0619-2.

⁶⁷ MORKES, František. *Největší reforma školství v dějinách, 230. výročí Všeobecného školního řádu* [online]. © Copyright 2010 – 2013 Učitelské noviny, ČTK. [vid. 2016-04-15] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731>.

⁶⁸ DRAHOTUŠSKÁ, Z. *Dívčí středoškolské vzdělání v Českých zemích na přelomu 19. a 20. Století* [online]. Univerzita Pardubice, s. 6. [vid. 2016-04-12] Dostupné z: <http://www.feminismus.cz/download/drahotusska.rtf>.

⁶⁹ MŠMT, *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. S. 9-16. [2016-04-12] Dostupné z: www.msmt.cz/file/31791/download/.

⁷⁰ JARKOVSKÁ, L., *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: SLON, 2013, s. 41.

znevýhodněných sociálních skupin posouvá zpět na společenské dno. V případě části chlapců tak opravdu lze mluvit o znevýhodnění, a to dokonce jak vůči dívkám, tak vůči členům vlastního rodu. Stále však zůstávají některé oblasti školství v dominanci mužů, např. některé odborné střední školy, učiliště apod.⁷¹

Dominanci žen na školách podporuje i to, že školní požadavky v současné době odpovídají spíše ženskému modelu. Pozitivně jsou hodnoceny především takové projevy chování v ní, které jsou od malička vštěpovány především dívkám. Například nenápadnost, poslušnost, pečlivost. Na druhé straně určitá samostatnost a rušivost, vlastnosti, které se dopředu očekávají u chlapců, jsou považovány za projevy zcela nevhodné. Očekávání, která byla již v předškolním věku kladena na dívky, se tedy nemění. Chlapci jsou ale často vystaveni zcela odlišným požadavkům, než o kterých slyšeli v rodinách. Musejí mnohdy potlačit mnohé své projevy chování, ve kterých byli doposud podporováni výchovou, mediálními vzory nekonvenčních hrdinů i všeobecným očekáváním.⁷² Tuto skutečnost ovlivňuje i fakt vyššího procenta žen v učitelské profesi. Pro ně je požadované chování přirozené, samy k němu byly od malička vedeny, a tudíž je také mohou striktněji požadovat. Učitelkám-ženám je zkrátka přirozeně bližší chování dívek, než chlapců. Chování svých žáků mnohdy nerozumějí a v důsledku toho je i špatně interpretují, často jako neposlušnost.⁷³ I ze strany chlapců může být vysoký podíl žen v učitelském sboru problémem. Je pro ně totiž náročné akceptovat ženu ve vedoucí pozici, mohou prožívat úzkost ze symbolické ztráty vlastní mužské identity. Sotva se vymanili z podřízenosti matce, jsou znovu nuceni akceptovat jako svou plnou autoritu ženu, ačkoli v jiné pozici. V pozdějším věku, během středního vzdělání, je pro mladé muže jednodušší podřídit se učiteli než učitelce, a to především u žáků ze slabších sociálních vrstev, kde dochází častěji k nerovnocennému postavení mužů a žen. Chlapci z nižších sociálních vrstev navíc často nejsou vedeni k rovnosti mezi muži a ženami, a tak pro ně může být náhlá nutnost podřídit se ženské autoritě šokem. Mohou se proto začít snažit dávat najevo svou nadřazenost nad učitelkami.⁷⁴

Předávání mužských vzorů však naštěstí není nejdůležitější funkcí školy. Tou je především předávání znalostí a dovedností, tedy vzdělávání, které je pro budoucnost dětí

⁷¹ MŠMT, *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Portál, s.r.o., s. 12-13, 16-17. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31791/download/>.

⁷² JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 149-150.

⁷³ MERTIN, V. *Jsou holky skutečně chytřejší, než kluci?* Učitelské noviny. 2015, 6, s. 13.

⁷⁴ JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 150.

nesmírně důležité. „Vzdělání člověku umožňuje uvědomit si své postavení ve společnosti a tím mu také dává moc toto postavení změnit. Vzdělání má velkou moc i v tom, jak dokáže lidi v jejich společenských pozicích naopak fixovat.“⁷⁵

Hlavním cílem, který současná škola pro své vzdělávání vytyčuje, je ekonomická hodnota pro vzdělávaného jedince či pro stát. Lucie Jarkovská pro tento fenomén používá termín *marketizace školství*, říká, že se „(..) hlavním požadavkem kladeným na školy stává to, aby na pracovní trh dodala adekvátně připravené jedince...Prostřednictvím zdůrazňování principů meritokracie je jedinec činěn zodpovědným za svůj vlastní úspěch. Škola je pak volána za ekonomický úspěch státu.“⁷⁶ Lze to vidět již při pohledu na slibované výstupy, které školy nabízejí svým absolventům a jejich rodičům. Základní školy deklarují za svůj cíl přípravu žáků na střední školy. Střední a vysoké školy odkazují při svých přijímacích řízeních na tzv. *profil absolventa*, informující o tom, jaký typ práce bude moci jedinec vykonávat. Studenti sami si tak často vybírají školu právě kvůli svému budoucímu uplatnění. Jde samozřejmě o aspekt důležitý a do jisté míry i tradiční. Již od počátku lidstva vstupovali učni do učení, aby získali práci v oboru. Na druhé straně se ovšem ze škol vytrácí hodnota učení se pro samo porozumění světu a dění kolem. Mnozí žáci se již učí pouze proto, aby získali dobré uplatnění na pracovním trhu, nikoli proto, aby se stali lepšími lidmi. Výchova k občanské angažovanosti, otázka kvality života, se stávají vedlejšími.⁷⁷ Tento trend bývá navíc ještě posilován v rodinách, které se často snaží vést své děti ke kariéře od nejtělejšího věku.⁷⁸

Zvláště chlapcům bývá vštěpováno to, že jejich hlavním životním úkolem je získat kvalitní práci s pokud možno vysokým platovým ohodnocením. Jejich kariéra se stává centrem jejich života. Mnoho dospělých mužů proto později velmi těžce nese ztrátu zaměstnání.⁷⁹ Pracovní úspěch se pro mnohé muže stává důležitější než zájem o rodinu. Na druhé straně ovšem poslední doba přináší mnoho změn v pohledu na mužskou roli v rodině. Stále více párů se snaží rovnoměrně podílet na péči o své děti. Existuje mnoho organizací zabývajících se pomocí mužům aktivním v péči o děti a rodinu, tzv. *aktivnímu otcovství*.⁸⁰ Je tedy velká naděje, že se mladí muži budou angažovat v rodinách čím dál více. Škola by tento trend měla podporovat. Muži totiž v sobě mají obrovský potenciál pro

⁷⁵ RENZETTI a CURRAN, ref. 65, ref. 54, s. 124.

⁷⁶ JARKOVSKÁ, ref. 70, s. 36.

⁷⁷ Tamtéž, s. 36.

⁷⁸ PONĚŠICKÝ, ref. 28, s. 82.

⁷⁹ VALDROVÁ. In: BABANOVÁ a MIŠKOLCI, ref. 40, s. 31.

⁸⁰ SEDLÁČEK, L. a K. PLESKOVÁ (editoři). *Aktivní otcovství* [online]. Brno: Nesehnutí Brno, 2008, [vid. 2016-03-20] Dostupné z: www.tatadoma.cz/download/aktivni-otcovstvi.pdf.

kvalitní rodinný život a vztahy se svými dětmi, a to už od raného věku dítěte. Jak píše ve své knize Zdeněk Matějček: „*Muži jsou vůči malému dítěti vybaveni týmiž mechanismy jako ženy... otcův zájem o malé dítě v kojeneckém věku je vydatnou prevencí rozvodu a podstatným činitelem rodinné soudržnosti*“.⁸¹ Později se pak chlapci mohou jako přítomní a zajímaví se otcové stát dobrými vzory pro své syny.

⁸¹ MATĚJČEK, ref. 47, str. 13.

2.6 SOUČASNÉ OTÁZKY VÝVOJE CHLAPCŮ A VLIVU ŠKOLSTVÍ NA NĚ

Následující kapitola má za cíl popsat některé aspekty a problémy vývoje chlapců, vnímané současnými psychology a sociology za důležité a zároveň se nějakým způsobem týkající vlivu, který má na chlapce škola. Nejde v žádném případě o souhrnný rozbor všeho, co současní chlapci prožívají a co je trápí. To by ani nebylo možné. Životy každého z nich provázejí odlišné prožitky a zkušenosti. Jednotliví chlapci také používají rozdílné způsoby, jak se svými zkušenostmi pracují. Jejich osobnosti se proto od sebe výrazně liší. Níže vytyčené problémy jsou něčím, co se mezi chlapci velice často objevuje. Přesto se mohou některých chlapců týkat ve větší míře a jiných téměř vůbec.

V případě školní práce s chlapci je důležitým a nejlépe ovlivnitelným aspektem samotný přístup **učitelů** k chlapcům. Ačkoli se mnoho učitelů považuje za spravedlivé ke všem a také o takovou spravedlnost usiluje, nejsou a ani nemohou být zcela nestrannými lidmi. Každý z nich v sobě má zakotvené různé názory a představy o genderu. Tedy o tom, jak by měl vypadat správný muž a správná žena, co se pro ně hodí a co nikoli. Ve škole tyto představy dávají najevo například v užívání tzv. genderově zabarveného jazyka, tj. výrazů jasně definujících právě onu představu muže či ženy. Žena za volantem, chlap v kuchyni. Dle svých představ pak posuzují žáky s ohledem na jejich pohlaví.⁸² Podle konstruktivistů je takový přístup špatný, protože podporuje uměle vytvořenou představu o existenci společenských rozdílů mezi muži a ženami.⁸³ Esencialisté naopak zastávají názor, že jistá míra rozdílného přístupu k chlapcům a dívkám je přirozená a dobrá. Výrazné rozdělování pohlaví, jejich světů a rolí ale nepodporuje ani jeden z těchto směrů.⁸⁴ Učitelé by měli nechat dívkám i chlapcům jistou volnost, aby sami rozpoznali, co je pro ně dobré a co se jim samotným líbí.

Každý učitel má jiné životní zkušenosti, názory a poznatky. Proto není možné najít modely chování, které by byly všem společné. Současní vědečtí pracovníci přesto poukazují na některé oblasti, vykazující z hlediska jednání učitelů problémy. Jedním z nich je rozdíl v **komunikaci** s chlapci a s dívkami. Učitelé chlapce většinou považují za bystřejší, častěji je vyvolávají, kladou jim sofistikovanější otázky a chválí je za intelektuální výkony. Chlapci od nich dostávají kvalitnější zpětnou vazbu. V případě dívek je naopak častěji oceňována pilnost, způsobilost a upravený zevnějšek.⁸⁵ Chlapci se ukazují

⁸² JARKOVSKÁ. In: BABANOVÁ a MIŠKOLCI, ref. 41, s. 25.

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ Tamtéž, s. 11-13.

⁸⁵ JARKOVSKÁ, ref. 70, s. 40.

být v komunikaci při hodinách aktivnější než dívky, takže interakce s nimi zabírá větší část vyučovacího procesu.⁸⁶

V tomto ohledu si chlapci vedou zajisté lépe. Jsou, na rozdíl od dívek, vychovávaní k zájmu, diskuzi a schopnosti sebeprosazení. Dívkám je přiznáván statut méně inteligentních stvoření, jejichž hlavní hodnotou je jemné chování a vzhled. To, co je naopak obvykle považováno za slabinu chlapců, je chování. Chlapci bývají častěji považováni za neklidné a zlobivé děti. Obvykleji vyvolávají učitelův hněv a bývají, především na základní škole, častěji **trestáni**. Jejich tresty bývají ve větší míře než u dívek vykonávány veřejně.⁸⁷ Chlapci jsou totiž, díky své neochotě projevovat city, považováni za silnější, a proto se většina učitelů domnívá, že aby pro ně byl trest trestem, musí být silnější. Takovéto vidění není správné. Učitelé by měli pamatovat na to, že chlapci jsou stejně citliví jako dívky, tedy i trest je pro ně stejně těžký jako pro jejich spolužačky.⁸⁸

Dalším častým rozdílem mezi chlapci a děvčaty ve škole je **hodnocení jejich výkonu**. Chlapci mívají v průměru horší známky než dívky, a to přesto, že ve vědomostních testech dosahují často lepších výsledků.⁸⁹ Jde o zajímavý jev v souvislosti s učiteli tolik oceňovanými intelektuálními schopnostmi chlapců. Vědomostní testy a jejich nástroje mohou být genderově zkreslující, je ovšem nepravděpodobné, že by chlapci byli méně inteligentní, a tedy si své horší hodnocení zasloužovali.⁹⁰ Dle výsledků výzkumů by se dalo usoudit, že rozdíly nejsou způsobeny znalostmi, ale odlišnou psychickou vyrovnaností, samostatností, adaptabilitou a schopností soustředit se.⁹¹ S touto skutečností může souviset také to, že jsou chlapcům častěji připisovány různé druhy specifických poruch učení. Mužské pohlaví početně převažuje na školách se speciální výukou, kde chlapci tvoří také většinu u studentů zařazených do kategorie mentální retardace. Teorie o vyšším výskytu dědičných poruch u chlapců jsou ale zpochybňovány novými lékařskými výzkumy, které potvrzují, že poruchy učení jsou mezi oběma pohlavími rozloženy stejnoměrně. Přichází tedy na řadu otázka, zda na základních školách nepřevažuje tendence připisovat specifické poruchy učení spíše chlapcům než dívkám.⁹² Například vlivem

⁸⁶ JARKOVSKÁ, ref. 70, s. 39.

⁸⁷ RENZETTI a CURRAN, ref. 65, s. 134.

⁸⁸ KINDLON, D. J. a M. THOMPSON. *Kainova výchova: jak ochránit emoční život chlapců*. Praha: Triton, 2011., s. 77-78.

⁸⁹ SMETÁČKOVÁ a VLKOVÁ, ref. 37 s. 77-78.

⁹⁰ JARKOVSKÁ, ref. 70, s. 40.

⁹¹ OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 65-78.

⁹² RENZETTI a CURRAN, ref. 65, s. 133.

pomalejšího rozvoje verbálních dovedností a vyšší aktivity chlapců. Vráťím se k tomuto tématu v konkrétních kapitolách.

Jedním z dalších typických rozdílů utvářených ve škole mezi chlapci a dívkami je **předpoklad rozdílného studijního zájmu**. U dívek se předpokládá vyšší zájem o jazykové a humanitní předměty, jsou v nich více rozvíjeny a očekávají se od nich lepší výsledky. Chlapci jsou naopak dlouhodobě spojováni s přírodovědnými a matematickými obory. Také oni jsou ke *svým* předmětům od malička vedeni. Ve skutečnosti jsou ale chlapci i dívky ve schopnosti uspět v jednotlivých předmětech vyrovnání.⁹³

Mnoho učitelů předpokládá, že chlapci jsou při vstupu do školy oproti dívkám **vývojově opožděnější**. Na rozdíl od předchozího je tento předpoklad možná založen na pravdě, je totiž potvrzován řadou vědců. Pomalejší vývoj může způsobit chlapcům mnoho obtíží při zvládnání potřebných úkolů a může snižovat sebevědomí chlapců. Například Steve Biddulph v knize *Výchova kluků* upozorňuje na pomalejší vývoj verbálních dovedností a jemné motoriky. Vysvětluje, že chlapci setrvávající na úrovni hrubé motoriky prožívají velké nutkání používat velké svaly a hýbat se. Dlouhodobé sezení na školních hodinách je pro ně proto velice obtížné. Ještě ne plně rozvinutá schopnost jemné motoriky naopak omezuje chlapce ve schopnosti naučit se psát. Sám autor proto navrhuje, aby chlapci nastupovali do školy o rok později než dívky.⁹⁴ Názory na problematiku pozdního vývoje chlapců ovšem nejsou mezi vědci jednotné. Ne všichni chlapci totiž projevují jasnou opožděnost a rozdíly v tomto ohledu odpovídají sociálně-kulturnímu pozadí. Chlapci ze sociálně výše postavených rodin často při nástupu do školy za dívkami v podstatě v ničem nezaostávají, chlapci z níže postavených rodin naopak zaostávají jak za dívkami, tak za některými chlapci.⁹⁵

Je tedy zřejmé, že rozdílné přístupy k chlapcům a dívkám ze strany učitelům existují a ne vždy je to dobře. Nově se rozvíjející obor gender studies nabízí řešení v podobě tzv. nesexistické výchovy. Ta neznevýhodňuje ani jedno pohlaví a vede děti k nestereotypnímu způsobu uvažování. Odmítá genderové stereotypy především v chování a v jazyce. Naopak preferuje prezentování nestereotypních vzorů, podporuje děti v trénování

⁹³ SMETÁČKOVÁ a VLKOVÁ, ref. 37, s. 27.

⁹⁴ BIDDULPH, ref. 1, s. 56-57.

⁹⁵ WATSON A., KEHLER M. a W. MARTINO. *The Problem of Boy's Literacy Underachievement: Raising Some Question* [online]. Journal of Adolescent & Adult Literacy 53(5), February 2010, doi:10.1598/JAAL.53.5.1, © 2010 International Reading Association. [vid. 2016-03-20] Dostupné z: <http://bit.ly/1XKyWBb>.

všech jejich dovedností, nejen těch, které jsou vnímány za odpovídající jejich genderu. Důležité při této výchově je s dětmi hojně o genderových stereotypech komunikovat, otevírat jim oči a zároveň je na genderově nespravedlivý svět připravovat. Učitel sám by si měl uvědomit, jaké genderové stereotypy si uchovává a měl by je podrobit důsledné kritice.⁹⁶

Na druhé straně nesmí být opomenuto, že ačkoli je odlišnost chování chlapců a dívek dána z větší části kulturně, vždy již nastupují do školy s určitou historií výchovy, která je často genderově stereotypní. I z tohoto důvodu se chlapci skutečně v jistém ohledu od děvčat liší. Některé rozdílné přístupy jsou tedy stále ještě potřeba, především v oblasti porozumění a interpretace původu chlapeckého chování.⁹⁷

Kromě vystižení učitelského vlivu na žáky by bylo chybou opomenout vliv **vrstevníků**, se kterými se chlapci v hojně míře setkávají také ve škole. Již od mateřské školy se vrstevnické skupiny pro děti stávají jedním z nejdůležitějších zdrojů vztahů a poznání světa ostatních i sebe sama. Děti si hrají ve smíšených skupinkách často na to, co vidí u dospělých. Vytvářejí umělé svatby a představují *rodiče*. Počátkem staršího školního věku přichází do jejich vztahů zlomový bod. Děvčata a chlapci, kteří si doposud hráli dohromady, se začínají odlišovat. Jejich zájmy se naprosto oddělí a již je nebaví hrát si s dětmi opačného pohlaví. Především chlapci začnou výrazně inklinovat ke svému rodu a stará přátelství s dívkami opouštějí. Malí muži se snaží aktivně naplňovat to, co považují za společností hodnocené jako maskulinní. Cítí potřebu naplňovat koncept mužství. West a Zimmermann tento trend v roce 1987 nazvali *doing gender*.⁹⁸ To, že se chlapci více než dívky snaží vyhraňovat a vytvářet uzavřený mužský svět, považuje např. Poněšický za zcela přirozené, související s nejistotou spojenou s hledáním vlastní identity v době, kdy se chlapci vymaňovali z upoutanosti na matku a hledali svůj nový vzor v otci – muži. Tím, že svou novou identitu získali teprve nedávno, zůstává tato identita křehká a chlapci se bojí její ztráty. Snaží se tedy aktivně budovat to mužské a nenechat se *zviklat* ničím ženským.⁹⁹ Lucie Jarkovská naopak tvrdí, že toto oddělování je uměle vytvořené společností, která tak chlapce a dívky škatulkuje a tím omezuje prostor pro jejich sebeuplatnění. Poukazuje přitom na skutečnost, že již od raného věku jsou dětem jasně vymezena pravidla toho, co je a co není vhodné pro jejich pohlaví. Pro chlapce pak tato pravidla platí přísněji než pro

⁹⁶ VALDROVÁ. In: BABANOVÁ a MIŠKOLCI, ref. 40, s. 32-36.

⁹⁷ PONĚŠICKÝ, ref. 28, s. 32-35.

⁹⁸ JARKOVSKÁ. In: BABANOVÁ a MIŠKOLCI, ref. 41, s. 22.

⁹⁹ PONĚŠICKÝ, ref. 28, s. 63-64.

dívky. Dospělí jasně vymezují údajné *chlapecké* činnosti a vše *dívčí* tvrdě napadají. Nikdo se například nepohoršuje nad tím, že dívka jezdí po pokoji s autíčkem. Malý kluk převlékající panenku ale stále ještě vzbuzuje pohoršení. To je podle autorky pravým důvodem toho, proč si chlapci v pozdějším věku tak důsledně střeží svou domnělou maskulinitu.¹⁰⁰

Je pravděpodobné, že snaha oddělit se od ženského chování a najít svoji mužskou identitu je zvláště v předškolním a mladším školním věku přirozená a potřebná. Chlapci potřebují informace o tom, co je mužské a čeho se mají držet. Dospělí jim však skutečně často nechávají jen velmi zúžený prostor a strach z ženského posilují. Je důležité, aby začali ve své interakci s žáky naopak otevírat možnost vzájemné otevřenosti mezi pohlavími. Používali genderově nestereotypní příklady a podporovali žáky v tom, co je baví, nikoli v tom, co je pro ně z genderového hlediska vhodné. Mohou pomoci chlapcům najít vlastní identitu na základě osobní touhy a morálního cítění, ne na základě diktátu společnosti.¹⁰¹

Po oddělení se od dívek začnou chlapci vyvářet uzavřené čistě **chlapecké skupiny**. Ty by se daly nejlépe vystihnout výrazem *parta* a vším tím, co se pod tímto pojmem běžnému člověku vybaví.¹⁰² Chlapecká přátelství bývají vícečetná, na rozdíl od dívek, které se většinou obklopují pouze jednou nebo dvěma kamarádkami. Pochopit strukturu chlapeckých skupin je pro učitele velice důležité. Třída je totiž jedním z nejčastějších prostorů, kde se chlapecké party vytvářejí.

Parta je uspořádána hierarchicky. To znamená, že má svého vůdce, jeho blízké kamarády a ostatní členy, nacházející se spíše na okraji skupiny. Okrajoví členové jsou mnohdy s partou spojeni svým přátelstvím pouze s několika jejími členy. Sociální status ve skupině je pro chlapce velice důležitý. Je ale proměnlivý, a proto o něj musí neustále bojovat. Na druhou stranu tím, že mají chlapci větší množství kamarádů, nejsou jejich přátelství tolik ohrožena příchodem nového člena.¹⁰³

Chlapci nebojují za svou mužnost pouze u sebe, ale snaží se koncept mužství, osvobozený od ženského, udržovat i u ostatních chlapců. A to do té míry, že přátelství chlapce s dívkou se v kolektivu chlapců rovná zradě. Tento fenomén bývá některými

¹⁰⁰ JARKOVSKÁ, ref. 70, s. 26.

¹⁰¹ JARKOVSKÁ in: BABANOVÁ a MIŠKOLCI, ref. 41, s. 20.

¹⁰² JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 142.

¹⁰³ Tamtéž.

autory nazýván *gender policie*. Stejně jako policie v reálném životě hledá a trestá přestupky proti zákonu, mají také chlapci jistou potřebu kontrolovat své kamarády, zda jednají správným způsobem. Za přestupek se v tomto případě počítá vše, co by mohlo být považováno za ženské či zženštilé. Jakýkoli takovýto prohřešek se trestá vyloučením z chlapecké skupiny.¹⁰⁴

Podle některých autorů jako Rogge, Mähler¹⁰⁵ a Kindlon, Thompson¹⁰⁶ je fenomén *gender policie* jedním z původců vzájemné **chlapecké šikany**. Druzí jmenovaní dokonce mluví o *udržování světa násilí* uvnitř chlapecké skupiny. Představa mužského světa odděleného od ženského je totiž pro chlapce především tvrdá. Zájem o druhé, pomoc a empatii považují za typicky ženské vlastnosti, stejně jako projev smutku či bolesti. Chlapci se mnohdy domnívají, že by neměli podlehnout tlaku nebo se nechat zranit. S odstrčením všeho, co se považuje za ženské, totiž nezbude nic jiného než bezcitné a mnohdy až kruté jednání.¹⁰⁷

Kolem desátého roku života chlapci při svých hrách přestanou spolupracovat, začnou soupeřit. Bojují nejen o podání lepšího výkonu, ale také o dominantní postavení ve skupině. Chtějí se dostat dopředu. Jde o zcela přirozený a dobrý jev pomáhající jim najít si své místo mezi ostatními. Ve velké míře si při tom chlapci neubližují, spíše spolu zápolí a soutěží. Kdo podá lepší výkon ve sportu, při hře i jinde. Záleží ovšem na způsobu boje, který chlapci používají. V souvislosti s neschopností empatie a porozumění citům druhých se totiž může stát, že se obyčejná zábava zvrtné v poměrně kruté zacházení s druhými. Chlapci si mnohdy vykládají své chování jako nevinnou zábavu, přestože oběť už velice trpí. Mohou ubližovat, aniž by to tušili, dovedou proto zraňovat velice dlouho a hluboce. Dospělí přesto často projevy šikany nechávají bez odpovědi, protože i oni považují chlapecké škádlení za obyčejnou hru a školu, *jak se prosadit*, a to i přesto, že v případě děvčat by již dávno zasáhli.¹⁰⁸ Podvědomým motorem šikany může být ukořistění výsadních pozic. Chladnokrevný a silný hráč totiž získává obdiv skupiny. Šikanujícími chlapci jsou také často takoví, kteří prožívají velké problémy doma nebo ve škole. Zvláště chybí-li v jejich rodině silný mužský vzor, nemají se kde chlapci správnému ovládnutí své mužskosti a s ní spojené agresivity kde učit. Cítí se být méněcenní a stojí o to získat

¹⁰⁴ JARKOVSKÁ, ref. 70, s. 29.

¹⁰⁵ ROGGE, J. a B. MÄHLER. *Páni kluci: knížka pro rodiče, kteří vychovávají chlapce*. Praha: Mladá fronta, 2004, s. 23.

¹⁰⁶ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 104.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 104.

¹⁰⁸ ROGGE a MÄHLER, ref. 105, s. 25.

alespoň někde dominanci. Svoji bolest nemohou nebo nechtějí projevit přímo, a tak ji transformují do krutého jednání. Někteří chlapci se o vedoucí postavení nesnaží, ale chtějí se udržet tam, kde jsou, tedy zůstat uznávanými členy skupiny a neocitnout se vně. Pro chlapce staršího školního věku je přitom velice důležité do skupiny patřit. Jakmile by totiž byl vyloučen, zůstal by odstrkovaným, osamoceným a posmívaným jedincem. Ví, že pomoc druhému by okamžitě byla kvalifikována jako chyba a mohl by tak o svou pozici ve skupině přijít. I takoví chlapci proto mohou ubližovat - jako podporovatelé nebo alespoň mlčící pozorovatelé. Chlapecká skupina má proto tendenci ničit individuální vztahy. Vytvoření osobního hlubokého přátelství totiž vyžaduje, že „(..) člověk může být sám sebou, může odložit obranné štíty a důvěřovat příteli, že nezneužije toho, co o něm ví, a nepoužije to proti němu.“¹⁰⁹ Přátelství tedy potřebuje důvěru a ochotu postavit se za druhého. To je ale ve vnějším tlaku mnohých skupin velice těžké.

Učitelé by měli být schopni pozorovat třídu pod lupou těchto vztahů, všimnout si případné vyloučenosti či agresivního vystupování žáka.¹¹⁰ Cestou ke změně ovšem rozhodně není pacifická výchova jednotlivce. Chlapec, který se nenaučí prát, bude mít v běžném kolektivu problémy. Bude pociťovat ponižování a nakonec může buď ztratit sebevědomí a stáhnout se do sebe nebo se naopak proměnit v agresora. Schopnost sebeobrany a síly je dobrou tradiční mužskou vlastností, která by chlapcům neměla být brána. Důležité je tedy pracovat s kolektivem jako celkem a budovat v něm kvalitní vzájemné vztahy.¹¹¹ A v tom je právě nenahraditelná role učitelů, kteří mají možnost s takovouto větší skupinou jako celkem pracovat. Měli by s chlapci o těchto záležitostech komunikovat. Měli by je vést k vzájemné úctě a chválit projevy pomoci a zájmu o druhé tak, aby je sami chlapci začali vnímat za chvályhodné. Dobrou cestou je také snaha přivést chlapce k zamyšlení, zda svým chováním ubližují, a pomoci jim pochopit, jak se to vlastně pozná. Může se totiž stát, že chlapci nedekódují ani tak zjevné znaky, jako je pláč.¹¹² Zároveň je důležité učit chlapce spolupráci jako dobré alternativě k soupeření. Problém agresivity vůči vrstevníkům však není čistě chlapeckou záležitostí. Dívky dovedou být ve stejné míře původkyněmi šikany jako chlapci. Rozdílný je spíše způsob jejího provádění. Dívky dávají přednost agresivitě slovní, chlapci fyzické.¹¹³

¹⁰⁹ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 115-116.

¹¹⁰ JARKOVSKÁ, ref. 70, s. 64-68.

¹¹¹ ROGGE a MÄHLER, ref. 105, s. 23-24.

¹¹² KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 30-32.

¹¹³ OAKLEY, ref. 91, s. 56.

2.7 SPECIFIKA V CHOVÁNÍ A PROŽÍVÁNÍ CHLAPCŮ

Poslední podkapitola, zabývající se současnými otázkami vývoje chlapců, již nebude rozbohem pouze vnějších vlivů, ale má za cíl ukázat na některá specifika v současném vývoji chlapců, která jsou vlastní pouze jim a mohou školní práci s nimi ovlivňovat stejně, jako jí mohou být ovlivňováni.

První z nich je otázka chlapecké **emocionality**. Chlapci prožívají uvnitř sebe hluboké emoce. Tyto emoce jsou ovšem od malička usměrňovány. Chlapcům je stále ještě vštěpována oblíbená fráze *kluci nebrečí*. Projev strachu či nejistoty je kritizován jako slabost, zájem o bolest druhého je někdy považován za zženštilost. Problém je v tom, že *chlapi brečí*, naučili se ale uchovávat svůj pláč hluboko ve svém nitru. Nedovedou o svých citech otevřeně mluvit ani je jakkoli vyjadřovat.¹¹⁴

Všichni muži přitom v sobě mají stejný emocionální potenciál jako ženy. Tuto skutečnost dokazuje například výzkum arizonské univerzity, kde vědci přehrávali dětem pásku s dětským pláčem. Přitom jim sdělili, že plačící dítě leží ve vedlejší místnosti, a dali jim na výběr, zda dítě začnou utěšovat nebo vypnou pásku. Zjistili, že chlapce rozrušuje pláč dokonce více než dívky. Většina z nich ale nedokázala své rozrušení unést a pásku raději vypnula nebo se vůči údajnému dítěti začala chovat agresivně a křičela na něj. Jen málo chlapců projevilo trpělivost pro utišení dítěte. Dívky naopak povětšinou dokázaly se svými emocemi kvalitněji pracovat, a proto se pokoušely dítě postupně uklidňovat. Neschopnost práce s emocemi u mužů mají svůj významný původ ve výchově. Jelikož společnost neočekává u chlapců přílišné emoce, nejen že je nepodporuje, ale také chlapce neučí, jak s emocemi zacházet.¹¹⁵ Při vědeckých zkoumáních emoční inteligence muži končí hluboko pod ženami. Studie nonverbálního chování mužů a žen potvrzují, že muži jsou v emocionální rovině mnohem méně aktivní než ženy. Ukázalo se, že 84% žen používalo více výrazových prostředků ve tváři než průměrný muž. Ženy se ve styku s ostatními častěji smály a jednaly přirozeněji. Rozdíly se snižovaly, pokud účastníci výzkumu věděli, že je někdo pozoruje.¹¹⁶

Dnešní chlapci i muži často neumí svoje emoce popsat. Nenacházejí pro ně vhodná slova. Většinou začnou raději vysvětlovat, co udělali nebo co se chystali udělat. Své skutečné pocity úzkostně uzavírají v sobě a snaží se je potlačit. Vyvolávají pak dojem

¹¹⁴ KINDLON a THOMPSON, ref. 88. s. 29-32.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 26-33.

¹¹⁶ HALL, CARTER a HORGAN podle LIPPA, ref. 45, s. 52-53.

citově bezproblémových jedinců a ztrácejí potřebnou pozornost, která by mohla jejich nitro otevřít.¹¹⁷ Vyšlo také najevo, že chlapci neumí emoce rozpoznávat ani u druhých. Mnohdy proto nedovedou poznat, že někomu ublížili. Autoři Kindlon a Thompson uvádějí ze své klinické praxe zajímavý příklad: Cílem uvedeného rozhovoru bylo zapojit chlapce ve třídě do rozhovoru o tom, jak moc může výsměch a popichování bolet: *“Psycholog: „Je to v pořádku, když se kamarádi navzájem popichují?“ Jack: „Jo, je to sranda, nikomu to nevadí!“ Psycholog: „A když to není v pořádku? Jak víte, že jste se někoho dotkli, že jste mu ublížili? Kdy už je to příliš“ ...Ticho. Nemají ani ponětí. Nepředstírají to, aby vypadali jako frajeři. Chlapec Randy nabídne odpověď a to z něj udělá emocionálně nejhlubšího myslitele skupiny, ačkoli se ve své říší intuice necítí nijak jistý. Odpovídá otázkou: „Víte, že jste zašli moc daleko, když ten druhý začne brečet?“¹¹⁸ Vyvolat u chlapce vedeného k pevnosti pláč není až tak jednoduché. Chlapci tedy mohou kamaráda šikanovat, aniž by si to uvědomili. Je to smutné a jediná cesta pomoci je vyučování v emočním porozumění.*

Chlapecká uzavřenost může vést k mnoha problémům v jejich budoucím životě. K ohrožení každodenních vztahů a neschopnosti jejich prohloubení.¹¹⁹ Aby prokázali sílu a mužnost, mohou muži také žít nezdravým způsobem života, pít alkohol, záměrně nedbat o své zdraví, provozovat nechráněný sex apod.¹²⁰ Ohrožení jsou muži už ve svém mládí, když se citovou nejistotu snaží maskovat přehnaným projevem síly. (Rogge, Mählerová, 2004, s. 47)¹²¹ Chlapci, kterým se nepodařilo proměnit v *tvrdáka*, se mohou naopak stáhnout do sebe, být uzavřenými a úzkostnými. Rodiče takový syn mnohdy přivádí do rozpaků. Jsou zklamaní, že jejich dítě neprojevuje dostatek mužné síly, bojí se o jeho budoucí schopnost sebeprosazení a často mu to dávají najevo. Špatná reakce rodičů a učitelů však může chlapce ještě více uzavřít.¹²²

Chlapci se ale potřebují otevřít, naučit se svoje emoce projevovat a nestydět se za ně. Pomůže jim zájem a pocit bezpečí a blízké vztahy. Potřebují také vidět muže bohatého na emoční život.¹²³ Škola, v níž působí profesionálové, má jistý potenciál být v této oblasti nápomocná. Na prvním místě musí ovšem existenci hlubokých mužských emocí připustit. Nejednat s chlapci tvrdě jenom proto, že se domnívá, že jsou odolnější než dívky.

¹¹⁷ ROGGE a MÄHLER, ref. 105, s. 100-109.

¹¹⁸ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 26-32.

¹¹⁹ BIDDULPH, S. *Mužství*. Praha: Portál, 2007, s. 10-11.

¹²⁰ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 38.

¹²¹ ROGGE a MÄHLER, ref. 105, s. 47.

¹²² MATOUŠEK, ref. 54, s. 38-39.

¹²³ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 29-32.

Vzhledem ke společenskému postavení je považovat za kandidáty budoucího úspěchu a nemít tendenci zlehčovat jejich dětské potíže. Věnovat jim dostatek zájmu. V této oblasti nabízí zajímavé doporučení právě Kindlon a Thompson. Mluví o nutnosti vyučovat chlapce emocionální gramotnosti opravdu od začátku. Připodobňují takové vyučování základům čtení. Člověk se nejprve musí naučit rozeznávat jednotlivá písmenka abecedy, aby je mohl později skládat do slov. Podobně, chceme-li chlapce učit emocionální gramotnosti, musíme jim začít pomáhat identifikovat a pojmenovávat jejich vlastní emoce. Teprve potom jim pomáháme rozeznávat emocionální obsah hlasu a výrazu tváře či postoje těla u druhých. Až nakonec je vedeme k vztahům jednotlivých okolností, které vyvolávají emocionální reakce, např. vztah mezi ztrátou a smutkem, frustrací a zlobou, ohrožením sebeúcty a strachem. K identifikaci emocí se je chlapci potřebují naučit pojmenovávat a popisovat. Naučit se vyjadřovat prožitky doma i ve škole jinak než agresí. Potřebují vlastně jakýsi *emocionální slovník*.¹²⁴

Současné školství usiluje o prohloubení emoční inteligence u chlapců. Stane-li se ovšem chlapec citlivým, může mít ve třídním kolektivu velké problémy, ostatní žáci takovému spolužákovi často nerozumí a posmívají se mu. Citliví chlapci jsou častými oběťmi dětské šikany. Změna by tedy neměla nastávat pouze u jednotlivců, ale měla by být systémová a zasahovat celý kolektiv.¹²⁵

Další důležitou oblastí vývoje chlapců **je zvýšená míra aktivity a agresivity**. Aktivita a agresivita u chlapců bývá dospělými často zaměňována. Především učitelky si dlouhodobě stěžují na přílišnou průbojnost svých žáků. Upozorňují na to, že chlapci jsou drzejší a neposlušnější než dívky. Učitelky nevědí, jak si nad nimi udržet dostatečnou a zdravou autoritu.¹²⁶ Uvádějí, že se chlapci nechovají tvrdě a agresivně jen vůči svým vrstevníkům, ale i vůči nim a dalším dospělým v okolí, a to verbální cestou.¹²⁷

Chlapci opravdu bývají divočejší, živější, ale i drzejší a **agresivnější**. Zvláště učitelky, jako ženy, které chlapeckým vývojem neprošly, nevědí, jak si nad nimi udržet dostatečnou a zdravou autoritu.¹²⁸ Je zřejmé, že se agresivní chování u chlapců objevuje častěji než u děvčat, a to už od dvou let. V předškolním věku se chlapci častěji perou,

¹²⁴ Tamtéž, s. 26-29.

¹²⁵ ROGGE a MÄHLER, ref. 105, s. 32-33.

¹²⁶ MINAROVÍČOVÁ, K. *Když se řekne: Výjimka potvrzuje pravidlo*. In: BABANOVÁ a MIŠKOLCI, ref. 40, s. 56-57.

¹²⁷ MINAROVÍČOVÁ. In: BABANOVÁ a MIŠKOLCI, ref. 126, s. 56-57.

¹²⁸ Tamtéž, s. 56-57.

postrkují, kopou atd. Agrese postupně ubývá s tím, jak se chlapci učí novým efektivnějším strategiím dosahování svého cíle. Agresivitu projevují chlapci v životě i ve hře. Tam ovšem většinou pouze symbolicky, tématem her – na policisty, na vojáky a další. Cílem fyzického střetu při hrách většinou není ublížit. Vzájemné pošťuchování bývá spojeno se smíchem. U dívek se takové chování většinou nepředpokládá. Pokud se ale objeví, bývá trestáno mnohem přísněji.¹²⁹

Pohled na původ mužské agrese se mezi odborníky liší. Konstruktivisté se domnívají, že rozdíl mezi dívčím a chlapeckým chováním je způsoben především výchovou. Poukazují na chlapce, jimž není přirozené chovat se jako ostatní. Jsou tiší, hodní a poslušní. Esencialisté naopak vycházejí z předpokladu, že je zde jistý přirozený biologický základ. Tímto základem je hormon testosteron, který od narození napomáhá mužskému růstu. Vedle toho má ale vliv také na náladu a energii a zvyšuje temperamentní jednání mužů. Právě doba puberty je obdobím hormonálních změn, kdy dosahuje hladina testosteronu v mužově krvi svého vrcholu.¹³⁰

Důvodů, proč jsou chlapci agresivnější než dívky, je pravděpodobně více. Jedním z nich je již tolik zmiňovaný emocionální blok. Chlapci, kteří postrádají emocionální slovník, neumí své emoce vyjadřovat a dusí je v sobě. Uvnitř nich tak vzniká emocionální pnutí, které se čas od času potřebuje dostat ven.¹³¹

Podle jiných autorů má drzost a agresivita souvislost s pomalejším vývojem verbálních dovedností a schopnosti kontrolovat své impulzy. Teprve postupem času se chlapci naučí jednat rozvážněji a umírněněji.¹³² Chlapci mají tendenci jednat napřímo a mluvit v jednodušších termínech. Když se domlouvají na společných aktivitách, užívají až třikrát častěji direktivní způsob vyjadřování. Při kontaktu s cizími lidmi jsou průbojnější a asertivnější. V porovnání s děvčaty také mnohem častěji skáčou druhým do řeči.¹³³

Další pravděpodobný původ agresivního chování chlapců může být touha získat pozornost. Chlapci volají především po zájmu ostatních mužů. Zvláště v současné době, kdy se jim nedostává mužských vzorů, snaží se všemi silami upozornit alespoň někoho ze

¹²⁹ JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 162-163.

¹³⁰ BIDDULPH, ref. 1, s. 36-38.

¹³¹ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 64.

¹³² Tamtéž, ref. 88, s. 80.

¹³³ JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 141.

starších mužů na svou přítomnost. Bez mužské inspirace se navíc chlapci jen velmi těžko učí se svojí agresivitou pracovat a krotit ji.¹³⁴

Ne všechno průbojné a někdy až drzé jednání chlapců je ale projevem agresivity. Chlapci jsou v průměru **aktivnější** než dívky.¹³⁵ Mají neuvěřitelnou energii. Rádi překračují hranice a testují své limity.¹³⁶ Neklidné chování způsobuje vychovatelům nemalé potíže. Zvláště ve školství výrazně narušuje průběh vzdělávacího procesu. Ten je totiž primárně nastaven tak, že role žáka je pasivní. Od žáka je požadováno, aby poslouchal a řádně plnil zadané úkoly. Zvláště na druhém stupni jsou ale chlapci ve věku, kdy je jim takováto pasivita a poslušnost zcela cizí. Přirozeně se totiž snaží zkoumat své limity, hledat svůj životní směr a úkol a překonávat své vrstevníky. Potřebují si dokázat, že se již plně oddělili od ženství, z područí svých matek a dovedou být statečnými a schopnými muži. Touto dobou mají v sobě obrovskou míru energie a skutečnou schopnost a touhu bojovat a tzv. *něco dokázat*. Je důležité, kam začnou svoji energii směřovat. Pokud je po nich ve škole vyžadována pouhá poslušnost, způsobnost a pravidelná rutinní práce, nemají možnost svůj potenciál využít při školní práci a začnou jej ventilovat špatným směrem. Právě onou drzostí a agresivitou vůči ostatním. Může se dokonce stát, že za ono *dokázání si mužnosti* budou chlapci považovat třeba i experimentování s alkoholem a drogami. Je proto nesmírně důležité, aby rodiny i škola chlapeckou energii a aktivitu přestaly krotit, ale začaly ji směřovat na správné cíle.

Chlapci jsou **orientováni více na čin**. Stejně jako je jejich šikana většinou spíše fyzická, odpovídá i jejich hra častěji pohybovým aktivitám. V rámci skupin, tedy i třídních kolektivů, mají větší tendenci orientovat se na úkol, zatímco dívky na sociálně-emoční chování. Zatímco dívky rády spolupracují, chlapci raději plní různé úkoly a aktivity, při kterých spolu soupeří.¹³⁷ Učitelé někdy ve svých třídách pozorují, že dostanou-li děti nějaký úkol, kluci se okamžitě vrhnou na jeho řešení tak, aby ho splnili dříve, než ostatní. Je velice potřebné učit je spolupráci a rozvaze, tomu, že dohromady zvládnou úkol lépe. Je ovšem škoda, pokud učitelé nevidí v chlapeckém řešení také jeho pozitiva. Kluci jsou mnohem více než děvčata ochotni riskovat a pokud je zadání zaujme, vrhnou se do jeho plnění s neuvěřitelným nadšením a nebojí se, že by to sami nezvládli. Zároveň, pokud jsou

¹³⁴ BIDDULPH, ref. 1, s. 117.

¹³⁵ LIPPA, ref. 45, s. 40.

¹³⁶ ROGGE a MÄHLER, ref. 105, s. 25.

¹³⁷ LIPPA, ref. 45, s. 49.

pro práci opravdu zaujati, dovedou jí věnovat velké úsilí. Byla by škoda je o tyto vlastnosti připravit.¹³⁸

Sebedrzejší chování chlapců ale nemá souvislost s jejich **etickým smýšlením**. Děti i dospělí se často domnívají, že holčičky se chovají prosociálněji, než chlapci. To ale není pravda. Výzkumy přímého jednání dětí ukazují, že ohleduplnost chlapců a děvčat je stejná.¹³⁹ Chlapci jsou například ochotnější než dívky pomoci neznámému člověku, a to často raději než kamarádům, vůči nimž se chovají soutěživě. Rozdíl je v tom, že dívky mají tendenci vyhodnocovat situaci na základě přátelství, zájmu a soucítění s druhými, zatímco chlapci se řídí pocitem spravedlnosti.¹⁴⁰

Spravedlnost je pro chlapce nesmírně důležitá. Mají smysl pro fair-play a rozdělení dobra a zla. Spravedlnost je také vodítkem v jejich rozeznávání světa. Touho po ní projevují aktivními činy. Jejich hrdiny jsou postavy bojující za dobro – *Spiderman*, *Batman*, *Ninja Turtles* a další. Kluci v nich vidí své vzory. Být schopni bojovat za velké věci ve světě, nezůstat malými bezmocnými dětmi. I to je motorem jejich chování.¹⁴¹ Mimo vnitřní partu kamarádů se chlapci nebojí aktivně zastat druhého. Mohou tak například začít bránit před učitelem nespravedlivě posuzovaného spolužáka, rádi aktivně pomohou při projektech zaměřených na pomoc druhým apod. Spravedlnost pro ně má velký význam také ve škole. Co je ustanoveno, mělo by být dodržováno. Těžce nesou, je-li někomu *nadržováno*, a to i v případě, že jde o žáka se specifickými poruchami učení. Učitel by proto měl v takovém případě moudře a jasně vysvětlit důvod odlišného přístupu k žákovi či žákyni. V ostatních případech by zůstat maximálně spravedlivý.

Jaký by tedy měl být přístup učitelů a vychovatelů? Již bylo zmíněno, že chlapci jsou divocí, aktivní a rozverní. Ve škole se musí soustředit, být pečliví, disciplinovaně mluvit a plnit domácí úkoly. To někdy pro chlapce bývá velice náročné. Zaměstnává je konkurenční boj a touha vyniknout. Neustále se sledují a jsou rozptýlení. Chlapci potřebují prostor. Budou-li mantinely kolem nich příliš těsné, zamezí jim možná právě v tom, co bylo jejich nejcennější vlastností. Pokud budou zastavováni po každém pokusu o suverénnější sebevyjádření, mohou ztratit svůj smysl pro argumentaci. Příliš příkrá pravidla, umožňující jen jednu cestu, mohou chlapcům vzít smysl pro originální řešení. Jak

¹³⁸ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 53.

¹³⁹ EAGLY a CROWELY podle JANOŠOVÁ, ref. 30, s. 166.

¹⁴⁰ GILLIGAN, C. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. Spektrum (Portál).

¹⁴¹ KINDLON a THOMPSON, ref. 88, s. 54.

píší autoři Kindlon a Thompson v knize *Kainova výchova: „Ve škole i v životě jsou potřeba i chvíle anarchie, rozlet ducha, a to nejen pro chlapce, ale pro nás všechny.“*¹⁴²

Na druhé straně při přílišné volnosti by chlapci mohli ztratit schopnost rozeznávat, co je dobré a co špatné, co jim prospívá a co nikoli. Sami chlapci by se pak mohli začít cítit bezradně. Je-li učitelovo vedení slabé, nenastavuje dostatečné hranice, jejich překračování bývá často kamenem úrazu ve vztahu žáků-chlapců s jejich učiteli. Chlapci rádi testují, kam až můžou zajít. Potřebují pevnou ruku. Jejich vnímání světa je hierarchické. Není-li jasně stanoveno, kdo má v rukou moc, cítí se chlapci znejistění, začnou o ni bojovat sami. Získají-li ve svém světě jasno, mohou se uvolnit a přestat bojovat. Podle Dona a Jeanne Eliumových potřebují chlapci vytvořit pevné hranice a řád. Potřebují vědět tři zásadní věci:

1. kdo je vede,
2. jaká jsou pravidla,
3. zda se budou spravedlivě prosazovat.

Základem úspěchu je tedy ukázat chlapcům, kdo je vede, jasně nastavit pravidla, za všech okolností je dodržovat a vyžadovat jejich plnění od všech žáků stejně.¹⁴³

Mnoho učitelů a vychovatelů si klade otázky, jaký je vůbec **ideál** muže, ke kterému chlapce vychováváme. Je důležité mít stále na paměti, že neexistuje jedna perfektní podoba. „*Existuje mnoho cest, jak být mužem, přestože podoby mužství nejsou vždy stejně přijímány či stejně zatracovány a ne všechny z nich jsou schvalovány stejnými lidmi.*“¹⁴⁴ Chlapci by měli vědět o svém právu sami rozhodnout, kým chtějí být, přestože se jim může stát, že budou za své rozhodnutí kritizováni.

Prvním krokem k tomu, jak být v samostatném rozhodování chlapcům nápomocni, je to, aby učitel sám nepodléhal stereotypům, tradičním ani těm moderním. Chlapec nemusí vyrůst v dominantního vůdce, a přesto může ve světě uspět. Zároveň ovšem nemusí být zjemnělý a pasivní. Nemusí zakládat rodinu a být v ní zaangažovaný. Je-li suverénní a touží se prosadit, je to jediné dobře.¹⁴⁵ Jisté charakterové vlastnosti, ke kterým by ale měl každý muž dospět, však přesto existují. Je jich vícero. Jistým příkladem může posloužit klíčová česká organizace dlouhodobě se zabývající právě mužstvím, jeho identitou a

¹⁴² Tamtéž, ref. 88, s. 74.

¹⁴³ ELIUM, D. a J. ELIUM, *Výchova syna*, podle BIDDULPH, ref. 1, s, 38.

¹⁴⁴ CLATTERBAUGH, Kenneth. *Contemporary perspectives on masculinity*. University of Washington: Westview Press, s. 2.

¹⁴⁵ JÁRA, ref. 61.

místem ve společnosti. Dobrým příkladem mohou být zásady již zmíněné *Ligy otevřených mužů*. Tato společnost stojí na čtyřech základních principech, které by neměly chybět žádnému muži. Jsou to:

1. odpovědnost,
2. odvaha,
3. originalita,
4. otevřenost.¹⁴⁶

Podle těchto kritérií by měl být muž schopen držet slovo a být společensky aktivní. Dokázat odhadnout své možnosti a posouvat je. Vytvářet něco nového. Mít svůj názor a přitom být schopný vést dialog. Důležitým aspektem je také vstřícný a otevřený přístup k ostatním mužům i ženám.¹⁴⁷

¹⁴⁶ LOM [online]. *KDO JSME (Jsme iniciativa pro kvalitní život mužů)* [vid. 2016-04-21] Dostupné z: <http://ilom.cz/kdo-jsme/>.

¹⁴⁷ JÁRA, ref. 61.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

Vychodiskem praktické části se mi staly poznatky práce teoretické, která vychází z poznatků různých odborníků, především z oblasti psychologie a sociologie. V těchto vědách se v současnosti objevují dvě základní paradigmaty pohledu na pohlavnost. Dle takzvaného *konstruktivismu* jsou si mužství a ženství mnohem blíže, než se doposud předpokládalo a ve velké míře se v podstatě překrývají. Jejich odlišnosti v chování jsou ve velké míře způsobeny společenským vlivem. Druhý směr se nazývá *esencialismus* a zastává názor, že rozdíly v chování a prožívání mužů a žen jsou ve velké míře přirozené a způsobené odlišností jejich biologické determinace a jejich vývoje.

Poznatky z teoretické části práce jsem rozdělila do dvou částí, vztahu chlapců k druhým lidem a jejich vztahu k sobě samotným.

Z hlediska vztahu k druhým bylo zjištěno, že chlapci postrádají ve svém okolí vhodné mužské vzory. Doma i ve škole jsou vedeni především ženami. Někteří z nich ovšem neumí ženské vedení akceptovat. Místo kvalitních vzorů jsou chlapci často inspirováni *pseudo-osobnostmi* z masových médií.

Vyjma dospělých vzorů chlapce ovlivňují také jejich vrstevníci, v rámci školy především spolužáci. V období školní docházky se budoucí muži začínají postupně od dívek i všeho ženského oddělovat a vytváří čistě chlapecké skupiny. Tato skutečnost je přirozenou součástí jejich vývoje. Může ovšem také vést k omezování svobody projevu chlapců, kteří jsou vrstevníky kontrolováni, zda jejich jednání nepůsobí *zženštile*. Někdy je tento trend nazýván *gender policií*. V některých případech si chlapci projevy *mužnosti* vykládají především jako tvrdost a nezdolnost, slabší jedinci se proto mohou stát obětmi šikan. Podpora šikanovaného navíc může pro chlapce znamenat riziko vlastního ohrožení. Je tedy velice důležité podporovat chlapce v osobních přátelstvích, soudržnosti a toleranci.

Poslední, ale snad z hlediska identity nejdůležitější, oblastí je rodina. Chlapci jsou často motivováni především ke kariéře. A to jak doma, tak ve škole, kde jsou jim, někdy mylně, připisovány talenty pro předměty nabízející lukrativní uplatnění. Do jaké míry jsou motivováni například v učebnicích k rodinnému životu, bude mým cílem vyzkoumat.

V oblasti vztahu k sobě je u chlapců důležitý především rozvoj emocionální gramotnosti. V té totiž chlapci výrazně zaostávají za dívkami. Nejsou často schopni definovat vlastní pocity, ale ani rozpoznat některé signály emočního prožívání u druhých. Důležitá je také práce s emocemi, nedostatek schopností v této oblasti se může projevit

také zvýšenou mírou agresivity. Ta ovšem někdy bývá učiteli zaměňována za aktivitu, k níž mají chlapci přirozený sklon. Chlapci se potřebují především v období adolescence seberealizovat, tedy něco aktivně konat. Také své prosociální citění a vysoký smysl pro spravedlnost vyjadřují skutky. Důležitou skutečností je, že chlapci a muži v současné době procházejí jistou vnitřní nejistotou a zmateností ohledně své identity. Potřebují proto v této oblasti povzbuzení a ujištění.

Záměrem praktické části je prozkoumat, zda je v rámci školní výuky mužská identita chlapců rozvíjena, s jakým způsobem je s uvedenými aspekty jejího vývoje pracováno. Rozvoj osobnosti dětí na školách probíhá během celé školní docházky záměrně i nezáměrně, mimo jiné také v rámci vyučovacího procesu. Jeho podoba může být různá a je závislá na osobnosti učitele a zvoleném způsobu výuky. Jako pomocný materiál jsou učitelům nabízeny učebnice koncipované většinou tak, aby pokryly vyučovací hodinu jako celek. Jejich obsah, volená témata a zaměření se může zásadně odrazit při práci s žáky, a tedy také ovlivnit jejich osobnost a identitu. Každá učebnice je přitom tvořena odlišným způsobem, využívá rozdílné metody a zaměřuje se na jiné charakteristiky osobnosti. **Cílem praktické části** bylo porovnání několika jednotlivých učebnic, zhodnocení jejich didaktické vybavenosti a vhodnosti využití, při snaze zohlednit a rozvíjet mužskou identitu žáků. Výzkum tak může být užitečný jak pro další vědecké zkoumání, tak pro učitele, kteří vybírají s jakými učebnicemi budou při své pedagogické činnosti pracovat.

3.1. METODIKA VÝZKUMU

3.1.1. VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU UČEBNIC

Vybraný vzorek zkoumaných učebnic byl ovlivněn specifickostí tématu celého výzkumu, totiž rozvojem identity žáků - chlapců. Z dlouhodobě vyučovaných školních předmětů je na rozvoj osobnosti a identity člověka nejvíce zaměřena občanská a rodinná výchova. Učebnice vydané pro tento předmět se mi proto jevily k rozboru nejvhodnější. Je ovšem nutno podotknout, že všechny předměty určitým způsobem mužskou identitu žáků rozvíjejí. V posledních letech se navíc objevuje nová výchovně-vzdělávací oblast, etická výchova, která v sobě rovněž zahrnuje téma osobnosti a její identity.

Do výzkumu byly jako vzorek zařazeny učebnice občanské a rodinné výchovy. Vybírala jsem je s přihlédnutím na nabídku trhu velkých knihkupectví a se zřetelem k datu vydání, tak, aby učebnice byly co nejaktuálnější. Během vyhledávání učebnic jsem ovšem zjistila, že vyjma dvou do výzkumu zařazených (Nakladatelství Fraus a Nová škola) jsou všechny dostupné učebnice staré kolem deseti let. Zařadila jsem proto do vzorku učebnic ještě jednu z nich. Datum vydání se stal hlavním důvodem toho, proč jsem se ve svém rozboru omezila pouze na tři učebnice. Stáří data učebnic se totiž v některých případech projevilo na jejich neaktuálnosti. Učebnice Nakladatelství Olomouc, zařazená do výzkumu, patří mezi ostatními učebnicemi k těm nejaktuálnějším.

Pro lepší porovnatelnost byly analyzovány učebnice koncipované pro stejný ročník základní školy. Vybrala jsem osmý ročník, jelikož v tomto období jsou děti již poměrně vyspělé a schopné přemýšlet také o složitějších tématech, zároveň ovšem ještě nejsou na konci své školní docházky. Jsou proto více soustředěné na výuku a je možné s nimi nadále pracovat.

3.1.2. POUŽITÉ METODY A TECHNIKA SBĚRU DAT

Výzkum byl proveden formou **obsahové analýzy učebnic**. Rozumí se tím metoda vyhledávání a rozboru konkrétních slov a konceptů ve zkoumaném dokumentu, stanovení četnosti jejich výskytu a rozpracování jejich významu a vzájemného vztahu¹⁴⁸. Zkoumána byla didaktická vybavenost učebnic výchovně-vzdělávacími aktivitami a tématy rozvíjejícími mužskou identitu, doplněná hodnocením úrovně a vhodnosti rozpracování

¹⁴⁸ NEUENDORF, K. A. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, s. 26. 2001 podle PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K. a T. JANÍK. *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie, tvorby kurikula* [online]. Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání [vid. 2016-04-01]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf, s. 249.

daných témat. Jelikož v současných učebnicích nedochází k častému rozlišování mezi chlapci a děvčaty a příliš mnoho zmínek o chlapecké identitě jako takové bychom zde nenalezli, byl mým cílem také rozbor oblastí, které sice nejsou prvoplánově a cíleně na chlapce zaměřeny, avšak mohou mít pozitivní či negativní vliv na jejich pohlavní identitu a vývoj ve zralého muže. Předem jsem určila systém kategorií a znaků, které byly v učebnicích vyhledávány a zkoumány. Šlo o oblasti, jež mají vliv na vývoj mužské identity. Jinými slovy, ptala jsem se nikoli, zda učebnice rozvíjí mužskou identitu, ale zda zahrnuje témata mající na vývoj identity chlapců vliv. Samozřejmě však mohou mít tato témata vliv také na rozvoj identity dívek. Kostru **kategoriálního systému** jsem převzala z výzkumu kurikulárních reforem na gymnáziích, který byl proveden Výzkumným ústavem pedagogickým roku 2011¹⁴⁹. Převzatý systém byl ovšem výrazně pozměněn tak, aby vyhovoval účelům mého výzkumu.

Rozebírány byly jednotlivé kapitoly v učebnicích s otázkou, zda obsahují vytyčené kategorie a znaky. Pokud ano, pak jakým směrem, do jaké hloubky a na jaké úrovni složek osobnosti (znalost, dovednost, postoj) je nalezená oblast rozvíjena.

Vytyčené kategorie vycházejí z teoretické části práce a z, v jejím rámci, vymezených aspektů, které je třeba v případě chlapců rozvíjet. Jsou rozděleny do dvou základních oblastí:

1. **vztah k sobě,**
2. **vztah k druhým.**

V části týkající se vztahu k druhým jsou navíc rozděleny do tří základních oblastí:

1. **Vztah k vrstevníkům** - zde je především zkoumán rozvoj znalostí, dovedností a postojů v oblasti přátelství, schopnost odolávat šikaně. Sledována je také dovednost vymanit se dohledu *gender policie*.
2. **Partnerský vztah a vztah k budoucí rodině** - cílem je poznat, zda prostředky a metody obsažené v učebnici napomáhají vzniku znalostí, dovedností a postojů potřebných pro vybudování kvalitního partnerského vztahu. Přistupuje-li učebnice s respektem např.

¹⁴⁹ PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K. a T. JANÍK. *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie, tvorby kurikula* [online]. Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání [vid. 2016-04-01]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf, s. 249.

k tématu homosexuality, avšak zároveň vytváří-li v chlapcích pozitivní a uvědomělý vztah k dívkám a ženám, jakožto životním partnerkám i přítelkyním. V neposlední řadě je také záměrem pozorovat, jak učebnice pracuje s kategorií *budoucí rodina* a zda v chlapcích vyvolává touhu po osobní angažovanosti a odpovědnosti ve vztahu k ní.

1. **Vztah k autoritám** - v tomto případě se zaměřuji na vědomí autorit, ochotu podřídit se jim a schopnost přijetí autority ženy. Dále pak na vnímání autority jako osobního vzoru a poznávání kvalitních, především mužských, vzorů.

Jelikož v některých případech je kvalitním způsobem rozvíjen vztah k druhým, nelze jej ovšem zařadit do žádné z výše uvedených kategorií. Je pod nimi přidána ještě samostatná kolonka ostatní označující počet kapitol, kde byl vztah k druhým takto rozvíjen.

Dílejší zkoumané znaky pak jsou:

1. **Rozvoj empatie** - tedy porozumění pocitům, prožitkům a motivům jednání druhého. Zkoumáno je do jaké míry učebnice rozvíjí schopnost emoční inteligence a rozpoznávání emocí, v nichž, jak bylo uvedeno v teoretické části, chlapci za děvčaty zaostávají.

2. **Modely jednání** – neboli schopnost na základě rozpoznání reálnosti situace adekvátně zareagovat.

Část, zaměřená na vztah chlapců k sobě samým má za cíl zkoumat, zda metody a postupy v učebnici rozvíjejí vnitřní identitu a pohlavní identitu chlapců v oblastech:

1. **Sebeporozumění** jakožto samotné vědomí vlastní identity, poznání sebe, svých prožitků a projevů.

2. **Sebepřijetí** jakožto pozitivní vnímání sebe sama a přijetí vlastní identity a pohlavnosti. Důležitost přijetí nejen pohlavnosti, ale také sebe sama, jakožto schopné a důležité osobnosti, vidím především v kontextu zvýšených nároků kladených v současnosti na muže.

3. **Sebeuplatnění a sebenaplnění** jako správné využití svého poznaného já, svých schopností i dovedností. Schopnost správně směřovat vnitřní energii či touhu po aktivitě. Zkoumána je tedy motivace k činnostem. Vycházím z poznatků, že chlapci v období adolescence potřebují směřovat svou energii zdravým a správným způsobem a také, že své etické smýšlení a touhu po spravedlnosti projevují právě skutkem.

4. **Sebeřízení** jakožto schopnost ovládat své projevy a emoce, odolnost vůči vnitřnímu pnutí a agresivitě, zároveň ovšem také schopnost organizovat svůj čas a prostředky a ochota omezit se za účelem například zdravého životního stylu, apod.

Dílní znaky:

1. **Porozumění vnitřnímu já a emocím** - tedy zda, a do jaké míry, rozvíjejí aktivity použité v učebnici emoční inteligenci chlapců ve vztahu k sobě
2. **Zvládání vlastních emocí** – schopnost ovládat své emoce (tento znak bude nejspíše nejvíce zahrnut v kategorii sebeřízení, jako její dílní část)
3. **Sebemotivace** - zkoumání rozvoje schopnosti užití emoční inteligence a sebepoznání k motivaci směrem k chlapcem vytyčeným cílům.
4. **Péče o sebe** se rozumí celková starost o vlastní tělo, zdravý životní styl a odolnost vůči návykovým látkám. Vedle toho také péče o duševní zdraví a psychickou pohodu. (V teoretické části této bakalářské práce bylo poukázáno na to, že muži mají tendence opomíjet své zdraví.)

Tabulka č. 1: Definování znaků a kategorií.

Dimenze	Kategorie		Znaky
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE		<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací
	VZTAH K DRUHÝM	K VRSTEVNÍKŮM	<ul style="list-style-type: none"> • znalosti • dovednosti • postoje
		PARTNERSKÝ VZTAH A VZTAH K BUDOUCÍ RODINĚ	<ul style="list-style-type: none"> • znalosti • dovednosti • postoje
		K AUTORITÁM	<ul style="list-style-type: none"> • znalosti • dovednosti • postoje
VZTAH K SOBĚ SAMÉMU	<ul style="list-style-type: none"> • SEBEPOROZUMĚNÍ • SEBEPŘIJETÍ • SEBEUPLATNĚNÍ, SEBENAPLNĚNÍ • SEBEŘÍZENÍ 	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění vnitřnímu já a emocím • zvládání vlastních emocí • sebemotivace • péče o sebe 	
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	OHLED NA ŽÁKA	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit

3.2. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Následující kapitulu jsem rozdělila do podkapitol, z nichž se každá bude věnovat jedné zkoumané učebnici. U každé učebnice je uveden její celkový počet stran a kapitol, následně pak počet stran a kapitol zabývajících se zkoumanými tematikami.

Dále jsou zpracovány tabulky s hledanými kategoriemi a znaky. Pro lepší přehlednost údajů v tabulkách jsou některé z nich nahrazeny velkými písmeny vysvětlenými v legendě pod tabulkami. U každé kategorie a znaku se uvádí v kolika kapitolách knihy je s nimi nějakým způsobem pracováno, na jaké úrovni (znalost, dovednost, postoj) a v jakých dílčích znacích. Počty kapitol rozvíjejících jednotlivé kategorie se však nemusí rovnat součtu kapitol rozvíjejících jednotlivé složky osobnosti ani součtu jednotlivých znaků. Je totiž poměrně časté, že některá kapitola pracuje s osobností žáka na více úrovních. Může zde být tedy rozvíjena například znalost i dovednost. V případě znaků je dokonce možné, že některá kapitola sice uvádí hledanou kategorii, ale nikoli na úrovni některého hledaného znaku. Je-li takových případů v učebnici více, projeví se to v nižším počtu znaků než kategorií. Pod tabulkou je stručné slovní zhodnocení jednotlivých kategorií.

Důležité informace a hodnocení jsou pro lepší přehlednost uvedeny v třetí tabulce uvádějící pozitiva a negativa učebnice. Aspekty rozvíjející přímo mužskou identitu, nikoli pouze mající na ni nějaký vliv, jsou vyznačeny tučnějším písmem. Jelikož kategorie partnerského vztahu a vztahu k budoucí rodině se již ve své podstatě týká pohlavní identity, jejich projevů a vymezení vůči identitě partnera, je i tato kategorie vyznačena tučným písmem.

3.2.1. OBČANSKÁ VÝCHOVA PRO 8. ROČNÍK ZŠ A VÍCELETÁ GYMNÁZIA, NAKLADATELSTVÍ OLOMOUC¹⁵⁰

3.2.1.1. Základní údaje o učebnici:

- Autor: Hrachovcová Marie
- Nakladatelství a vydavatelství: Nakladatelství Olomouc
- Rok vydání: 2011
- Počet stran: 192
- Počet kapitol: 28
- ISBN: 978-80-7182-186-1

¹⁵⁰ HRACHOVCOVÁ, M. *Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2011.

Učebnice vydaná Nakladatelstvím Olomouc je ze všech učebnic zařazených do výzkumného vzorku nejstarší a nejobsažnější. Jednotlivé kapitoly jsou rozděleny do tematických okruhů: *Člověk, jako osobnost*, *Člověk a citový život aneb cesta do hlubin študákovy duše*, *Člověk a právo aneb všichni jsme na jedné lodi*, *Člověk a občanský život a Člověk a rodinný život*. Každý tematický okruh obsahuje v průměru sedm kapitol. Celá kniha, vyjma obálky, je tištěna černobíle.

Pro učitele je ke knize vytištěna také Metodická příručka.¹⁵¹ Ta se dělí do stejných kapitol, jako celá učebnice. Na úvod každé kapitoly informuje o výchovně – vzdělávacích cílech výuky, rozvíjených pojmech a hodnotách, organizaci vyučování, metodách práce a potřebných pomůckách. Dále je zde vyznačena jakási stručná linie hodiny, s návrhy na podobu a průběh jejích jednotlivých částí.

3.2.1.1. Analýza učebnice

I když mi v případě této učebnice byla pomocí také zmíněná metodická příručka, snažila jsem se vycházet především ze samotné učebnice a jejího obsahu, aby byla zachována komparativnost s ostatními učebnicemi.

3.2.1.1.1. Vztah k druhým lidem

Nejprve se budu zabývat oblastí rozvoje žáků ve **vztahu** k druhým lidem. S tím je v učebnici pracováno na 80 stranách ve 28 kapitolách¹⁵².

Tabulka č. 2: Četnost kategorií vztahu k druhým lidem.

	A	B	C	D	E	F
Autority	6	6	0	4	4	0
Vzory	1	1	0	0	0	0
Rodiče	5	5	0	4	4	0
Vrstevníci	7	6	5	3	5	6
Partnerský vztah a vztah k budoucí rodině	3	3	1	3	2	3
Vztah k budoucím dětem	1	2	0	2	0	2
Partnerský vztah	0	1	1	1	2	1
Ostatní	13	8	1	6	6	8

Poznámka: A - počet kapitol, v nichž obsažená témata a metod výuky se dotýkají hledaných kategorií, počet kapitol obsahujících znaky a kategorie: B - znalost, C - dovednost, D - postoje, E - empatie, F - model jednání. Modré podbarvení: vyhledávané

¹⁵¹ HRACHOVCOVÁ, M. *Metodická příručka k občanské výchově*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005.

¹⁵² Počet stran, ve kterých je pojednáno o jednotlivých kategoriích není roven celkovému počtu stran, které kapitoly obsahují. Jde o součet čistého počtu stran, které opravdu obsahují některou kategorii. Může se tedy stát, že je v rámci jedné kapitoly započítána například jen polovina stran, protože druhá polovina kapitoly kategorií neobsahuje. Důvodem tohoto rozdělení součtu stran a kapitol je snaha o co největší přesnost údajů. Kapitoly jsou totiž různě dlouhé a ne vždy se celé věnují hledaným problematikám.

kategorie. Bílé podbarvení: dodatečně přidané kategorie. Podkategorie během výzkumu dodatečně přidané pro lepší vypovídající hodnotu nejsou uvedeny v horní tabulce a mohou se v některých kapitolách lišit.

Z celkového hlediska je z učebnice především patrná snaha o vytváření prosociálního cítění dítěte, podpora zájmu o druhého, schopnost pochopení ostatních a soucit s nimi. V porovnání s dalšími učebnicemi je věnován poměrně velký prostor kategorii **autorit**. Téměř ve všech případech jsou však těmito autoritami míněni *rodiče*. Hlavním záměrem je vytvořit pozitivní vztah dítěte k nim. Žáci mají například za úkol sami vymyslet, nacvičit a předvést scénku, která zpodobňuje matku dělající si starosti o své dospívající dítě, nebo rodiče nad svými dospívajícími dětmi se naopak radující.¹⁵³ Autority typu učitel, vedoucí volnočasové aktivity apod. učebnice nezmiňuje. Výjimkou je snad jen první kapitola, která se dotýká osobností veřejné sféry. Nedochozí však k přechodu od znalosti osobností a jejich charakteristik k osvojení si jich jako vlastního vzoru¹⁵⁴. Stejně tak chybí zmínka o tom, že osobnosti hodné následování nemusejí být široce proslavené. Největším přínosem v oblasti vztahu k **vrstevníkům** je použitá metoda dotazníků, které děti vyplňují údaji o sobě a o svých spolužácích. Týkají se charakterových vlastností, projevů chování apod. Výsledky pak mají být prezentovány ostatním. Mimoděk tak děti rozvíjejí svou emoční inteligenci, empatii, pochopení druhých i sebe prezentaci¹⁵⁵. Hlavními tématy v otázce **partnerství a rodiny**, kterým se kniha věnuje, jsou manželství a výchova dětí. Učebnice žel nikde nemluví přímo o potřebě rovného vztahu muže a ženy. Vyvažuje však tento nedostatek opravdu silným důrazem na vzájemnou lásku.

¹⁵³ HRACHOVCOVÁ, ref. 150, s. 27

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 7-11.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 14, 32.

3.2.1.1.2. Vztah k sobě

Oblasti vztahu k sobě věnuje učebnice 74 stran v rámci 24 kapitol, a to v takovémto rozložení:

Tabulka č. 3: Četnost kategorií vztahu k sobě.

	A	B	C	D	E	F	G	H
Sebeporozumění	16	15	6	7	Z-8 D-4 P-3	Z-1x D-2x P-1x	Z-5x D-1x P-4x	Z-2x P-3x
Sebepřijetí	8	3	0	4	P-2	D-2x P-3x	D-2x P-4x	Z-1x P-2x
Sebeuplatnění , sebenaplnění	6	5	3	5	Z- 1x	P-2x	Z-2x D-2x P-4x	P - 2x
Sebeřízení	18	12	5	7	Z - 1x, P- 1x	Z-5x D-4x P-3x	Z-1x D-2x P-4x	Z - 6x D - 3x P - 5x

Poznámka: A - počet kapitol, v nichž se hledané kategorie objevují, B - znalost, C - dovednost, D - postoj, E - porozumění vnitřnímu já a emocím, F - zvládnání vlastních emocí, G - sebetmotivace, H - péče o sebe; Z - znalost (+počet zastoupení), D - dovednost (+počet zastoupení); P - postoj (+počet zastoupení)

Na všech hledaných úrovních je velmi kvalitně rozvíjeno **sebeporozumění**. Znalostem a porozumění sobě se věnuje vícero rozdílných kapitol, podrobněji viz tabulka č. 4. Kategorie **sebepřijetí** je rozvíjena především na úrovni vědomí vlastní hodnoty. Přijetí vlastní pohlavnosti a jejích projevů by se dalo najít v kapitole týkající se adolescence. Jsou zde popsány změny, kterými děti v této době procházejí¹⁵⁶. Kategorie **sebeuplatnění a sebenaplnění** je ve srovnání s předchozími dvěma zastoupena méně. Za velmi moudré považují, že hned zpočátku jsou součástí zde již zmiňovaného dotazníku na straně 16 také otázky po životních cílech a přáních. Děti se tak již na začátku školního roku otevírají oblasti, nad kterými může dále přemýšlet. Ovšem k proměně těchto přání v nějakou konkrétní vlastní aktivitu motivováno není. Teprve až na straně 40 má za úkol definovat své hodnoty a podle nich rozhodnout, jakým činnostem by se chtělo více věnovat. **Sebeřízení** je jako kategorie zastoupeno v největším počtu kapitol, nejčastěji ve formě *péče o sebe* a *řízení vlastních emocí*. Vzhledem k chlapcům je zajímavé, jaký způsob motivace pro zdravý životní styl učebnice používá. Pracuje totiž s příkladem zdravého sportu. Žel ve své snaze zaujmout chlapce nejspíš nebude zcela úspěšná, protože jako vzorové sportovce uvádí Miroslava Tyrše a Diskobola, což jsou příklady sice z hlediska všeobecného vzdělání důležité, dnešním chlapcům ovšem velice vzdálené¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 24-25.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 47.

3.2.1.2. Celkové zhodnocení učebnice

Jak bylo zmiňováno, učebnice je velice rozsáhlá. Hodně prostoru věnuje, vyjma výkladu, různým aktivitám, dotazníkům či námětům na diskuze. Většina kapitol je uvedena citátem a i dále je s uměleckými texty různých autorů hojně pracováno, často se stávají úvodem k diskuzi s cílem podpořit v žácích tvorbu vlastního názoru. Texty a úvahy, které možná mohou být z počátku zajímavým zpestřením, mají ale při příliš častém použití potenciál působit poněkud kostrbatě a nudně. Z pedagogických metod je tedy jednou z nejčastěji používaných diskuze a dále pak dotazníky, které jsou využity pro další práci.

Ze všech zkoumaných učebnic nabízí Občanská a rodinná výchova z Nakladatelství Olomouc nejvíce možností rozvoje vnitřní odpovědnosti ve vztahu k druhým z psychologického a hodnotového hlediska. Působí ovšem poněkud tradičněji, což může být logickým důsledkem toho, že je z učebnic nejstarší. Při popisu vztahu muže a ženy se soustředí spíše na rodinu a opomíjí jak potřebné údaje o ochraně proti pohlavním chorobám a plánovanému rodičovství, tak údaje o jiných, než heterosexuálních vztazích.

Tabulka č. 4: Shrnutí pozitiv a negativ učebnice

Vztah k druhým	Pozitiva	Negativa
Vztah k autoritám	+ mnoho prostoru věnovaného vztahu k autoritám (rodičům) + podporován pozitivní vztah rodičů a dětí	– soustředění se na vztah rodičů a dětí, absence jiných typů autorit (učitel, vedoucí...) – nezahrnuty modely jednání vůči autoritám – chybí rozvoj osobního vztahu k některé autoritě/osobnosti
Vztah k vrstevníkům	+ kolektivní aktivity žáků + aktivity zaměřené na vzájemné porozumění spolužáků + téma šikany	– práce dítěte s emocemi (vyplňování dotazníků, rozpoznávání projevů druhých atd.) předchází výuce emoční inteligence
Partnerský vztah a vztah k budoucí rodině	+ přemýšlení o smyslu manželství + zahrnutí tématu hledání životního partnera a výchova dětí + práce s pojmy jako hodnota vztahu, ideál lásky + motivace k zájmu a péči o stárnoucí rodiče a prarodiče	– absence vedení k osobní otcovské odpovědnosti – při popisu péče o dítě užíváno vždy jen genderově neutrálního výrazu rodiče – absence motivace k rovnému postavení muže a ženy
Vztah k sobě		
Sebeporozumění	+ vysoké zastoupení kategorie a rozvoj všech hledaných znaků + rozvoj znalostí ohledně vlastní typologie osobnosti (testy, dotazníky, informace od spolužáků) + porozumění vlastním emocím a prožitkům	

	+ zahrnuto téma adolescence	
Sebepřijetí	+ informace o proměnách v době adolescence – rozlišení fyzických změn u dívek a u chlapců + rozvoj vědomí vlastní hodnoty + vědomí vlastní hodnoty jako motivace k péči o vlastní tělo	– málo prostoru věnovaného přijetí vlastní pohlavnosti
Sebeuplatnění a sebenaplnění	+ dítě definuje vlastní cíle, přání + z toho vyplývající tvorba žebříčku hodnot různých aktivit + inspirace k aktivitám na pomoc druhým (informace o možnostech občanského zapojení) + definice zralého člověka	– menší zastoupení v rámci jednotlivých kapitol
Sebeřízení	+ velké zastoupení kategorie v učebnici + řízení vlastních emocí a práce s agresí + zdravý životní styl	– nesystematické rozvíjení schopnosti sebeřízení – inspirace neodpovídá věku a zaměření dětí
Celkové hodnocení	+ častá metoda diskuze + rozvoj vlastní odpovědnosti ve vztahu k druhým	– tradičnost – monotónnost

3.2.2. VÝCHOVA K OBČANSTVÍ, NAKLADATELSTVÍ NOVÁ ŠKOLA¹⁵⁸

3.2.2.1. Základní údaje o učebnici:

- Autoři: Lunerová Jitka, Šterba Radim, Svobodová Monika
- Nakladatelství a vydavatelství: Nová škola
- Rok vydání: 2014
- Počet stran: 92
- Počet kapitol: 18
- ISBN: 978-80-7289-542

Učebnice *Výchova k občanství*, vydaná v předminulém roce, je v současné době to nejnovější, co český trh nabízí. Je koncipována v souladu s RVP ZV a reaguje na jeho změnu v roce 2013. Má poměrně tenkou sešitovou vazbu. Pozitivem jistě je, že obsahuje mnoho barevných obrázků a ilustrací. Obsah je členěn do čtyř tematických celků, v tomto případě nazvaných: *Člověk jako osobnost*, *Člověk mezi lidmi*, *Člověk, láska a manželství* a *Člověk ve státě*. Jednotlivé použité aktivity jsou pro lepší přehlednost doplněny grafickými symboly zpřehledňujícími zaměření jednotlivých aktivit. Na závěr každého z těchto okruhů je vloženo opakování. Učebnice nemá příručku pro učitele, ale na konci knihy (str. 81-83) jsou učitelům navrženy informace o rozvíjených klíčových kompetencích a stručně popsané očekávané výstupy jednotlivých tematických okruhů.

¹⁵⁸ LUNEROVÁ, J., ŠTERBA, R a M. SVOBODOVÁ. *Výchova k občanství*. Brno: Nová škola, 2014.

3.2.2.2. Analýza učebnice

V tomto případě žádná doplňující metodická příručka není k dispozici. Při svém výzkumu jsem proto musela vycházet téměř výhradně (vyjma stručných informací pro učitele na konci knihy) z textu učebnice.

3.2.2.2.1. Vztah k druhým lidem

Vztahu k druhým lidem se učebnice nakladatelství Nová škola věnuje na 27 stranách a v 10 kapitolách:

Tabulka č. 5: Četnost kategorií vztahu k druhým lidem.

	A	B	C	D	E	F
Autority	1	1	0	0	0	1
Vzory	6	2	5	1	0	1
Partnerský vztah a vztah k budoucí rodině	5	4	0	2	0	4
Vztah k budoucím dětem	1	0	0	1	0	1
Partnerský vztah	4	3	1	2	0	3
Ostatní	4	2	0	2	2	1

Poznámka: A - počet kapitol, v nichž se kategorie objevují, B - znalost, C - dovednost, E - postoj, F - empatie, G - model jednání.

Z celkového hlediska lze konstatovat, že v učebnici jsou sice zastoupeny všechny kategorie, ne ovšem v hojné míře.

Vztahu žáků k **autoritám** se učebnice s velkou intenzitou nevěnuje. Jediná zmínka o nich je součástí kapitoly popisující mezilidské vztahy a vysvětlující, jakou mohou mít podobu. Právě jako jeden takový vztah je uvedena autorita, za ní pak na stejné úrovni následují pojmy jako solidarita a altruismus či egoismus. Nejsem si jistá, zda je toto řazení opravdu logické a smysluplné. Také kategorii **vrstevnických vztahů** se v učebnici příliš prostoru nedostává. Poprvé v kapitole zabývající se charakteristikami osobnosti, podruhé v rámci širšího tématu šikany. Téma však zůstává zcela v teoretické rovině. Praktická je pouze rada, že pokud se žáci se šikanou kdekoli setkají, mají zavolat na linku bezpečí. Přátelství mezi spolužáky může být podporováno několika uvedenými společnými aktivitami. Nejvíce a nejsystematičtěji je v učebnici rozvíjena kategorie **partnerského vztahu a vztahu k budoucí rodině**. Přímou se jí věnuje pět kapitol v tematickém celku *Člověk, láska a manželství*. V rámci různých otázek a úkolů jsou budovány žákovy postoje k manželství, chráněnému sexu, homosexualitě apod. Učebnice ale nikde nepracuje s láskyplným a zodpovědným vztahem k partnerovi. Postrádám tu také budování pocitu odpovědnosti vůči vlastním dětem. Jediný typ odpovědnosti, který z hlediska budování rodiny učebnice chlapcům předává, je plánované rodičovství.

3.2.2.2.2. Vztah k sobě

Celkově pojednává učebnice o vztahu k sobě na **27 stranách** a v **9 kapitolách**:

Tabulka č. 6: Četnost kategorií vztahu k sobě

	A	B	C	D	E	F	G	H
Sebeporozumění	5	5	2	3	Z-4 P-1 D-2	Z-1 D-1	0	Z-1
Sebepřijetí	2	0	0	2	0	0	0	0
Sebeuplatnění, sebenaplnění	1	1	0	1	0	0	0	0
Sebeřízení	7	5	0	3	0	P-1	0	Z-4 P-1

Poznámka: A - počet kapitol, B - znalost, C - dovednost, D - postoj, E - porozumění vnitřnímu já a emocím, F- zvládnání vlastních emocí, G - sebestimulace, H - péče o sebe, 8. hodnocení.

Učebnice působí na hledané kategorie především znalostně. V oblasti **sebeporozumění** dominuje metoda výkladu, takže žáci získají široké psychologické znalosti. Prostor pro vlastní sebehodnocení získávají méně, kupříkladu úkolem rozdělit své vlastnosti na kladné a záporné¹⁵⁹. Poměrně kvalitně rozvíjí učebnice znak *porozumění emocím*. Žáci o svých emocích mohou diskutovat díky přímo do výkladu vloženým. Přesto výrazně dominuje teoretická stránka nad praktickou. Na rozdíl od předchozí učebnice se však dotýká oblasti **sebepřijetí** z hlediska pohlavního. Pojednává totiž o homosexualitě a transsexualitě. Ani tato učebnice ovšem neprokazuje podporu žádného dalšího rozvoje pohlavní identity, například pro heterosexuální chlapce. Kategorie **sebeuplatnění a sebenaplnění** je v učebnici zmíněna jen v jedné kapitole, kde je pojednáno o psychických vlastnostech, jako jsou vůle, charakter, potřeby, zájmy a hodnoty. Kategorie **sebeřízení** se jistým způsobem v kapitole *Já jsem já*¹⁶⁰ propojuje s kategorií sebeuplatnění, neboť je zde pracováno s vůlí, která je pro naplnění vlastních hodnot a tužeb potřebná.

Tabulka č. 8: Shrnutí pozitiv a negativ učebnice

Vztah k druhým		
Vztah k autoritám		– malé zastoupení kategorie – čistě heteronorní vztah k autoritám
Vztah k vrstevníkům	+ žáci přemýšlejí o tom, jak má vypadat dobrý kamarád + kolektivní aktivity + téma šikany	– malé zastoupení kategorie
Partnerský vztah a vztah a budoucí	+ rozvažování o rozdílu mezi zamilovaností a láskou + podrobné informace o metodách	– malý podíl prostoru věnovaného duchovní oblasti lásky a její hodnotě

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 13

¹⁶⁰ Tamtéž, s.11-13

rodina	chráněného sexu + podrobné informace o druzích a projevech pohlavních onemocnění + téma homosexuality + rozbor původu manželského konfliktu, fází konfliktu, řešení konfliktu	– absence rozvoje odpovědnosti v partnerském vztahu a vůči dětem (jediná zmíněná odpovědnost = chráněný sex) – řazení pojmů <i>Založení rodiny, Neshody v manželství a Rozvod</i> v návaznosti za sebou může vyvolat dojem, že toto je standardní postup, jakým manželství prochází – Není vyzdvihována ani vztahová rovnocennost ani vzájemná láska.
Vztah k sobě		
Sebeporozumění	+ vysoké zastoupení kategorie + rozvoj znalostí ohledně vlastní typologie osobnosti + prostor pro vlastní sebehodnocení + rozvoj znalostí týkajících se emocí	– výrazná dominance teoretické stránky nad praktickou
Sebepřijetí	+ téma homosexuality a transsexuality	– malé zastoupení kategorie – absence tématu sebepřijetí z hlediska vlastního pohlaví u heterosexuálů – téměř žádný prostor věnovaný přijetí vlastní osobnosti
sebeuplatnění a sebenaplnění	+ žáci rozpoznávají vlastní potřeby, zájmy a hodnoty	– malé zastoupení kategorie
Sebeřízení	+ vyšší zastoupení kategorie + řízení vlastních emocí a agrese + modely chování a zdravý životní styl	
Celkové hodnocení	+ vyrovnanost učebnice v poměru zastoupení kategorií vztahu k sobě a vztahu k druhým + modernost	– většina informací teoretická – ne systematický rozvoj dovedností a postojů

3.2.2.3. Celkové zhodnocení učebnice

Přes svou modernost učebnice nevykazuje mnoho znaků pro rozvoj mužské identity. Většina informací v ní obsažených zůstává v čistě teoretické rovině. Velký důraz je kladen na znalosti, což se projevuje i tím, že v závěrečných opakováních následujících po každém tematickém celku jsou otázky téměř výhradně znalostní. Aktivity napomáhající rozvoji osobnosti mají často úlohu jen jakoby mimochodem vložených otázek, rozhodně nikde nedominují. Učebnice navíc s některými hledanými kategoriemi vůbec nebo téměř vůbec nepracuje. Na druhé straně je třeba podotknout, že jsou témata prezentována moderním způsobem. Nejspíše také díky této modernosti již učebnice obsahuje některé aspekty pohlavní identity menšinové společnosti mužů. Přesto bych učebnici doporučovala užívat spíše pouze jako podklad pro výuku věcných znalostí. V tomto ohledu je totiž velmi dobře připravená.

3.2.3. OBČANSKÁ VÝCHOVA, RODINNÁ VÝCHOVA 8, NAKLADATELSTVÍ FRAUS¹⁶¹

3.2.3.1. Základní údaje o učebnici:

- Autoři: Janošová Dagmar, Ondráčková Monika, Čábalová Dagmar, Marková Hana, Šebková Jitka
- Nakladatelství a vydavatelství: Nakladatelství Fraus
- Rok vydání: 2011
- Počet stran: 143
- Počet kapitol: 11
- Počet podkapitol: 55
- ISBN: 978-80-7238-317-7

Učebnice Nakladatelství Fraus je rozdělena do dvou velkých částí, *Občanská výchova* a *Rodinná výchova*, přičemž každá obsahuje několik rozsáhlých kapitol. V části *Občanské výchovy* jsou kapitoly nazvané *Osobnost, Psychické procesy a stavy, Člověk v sociálních vztazích, Hospodaření a Právní minimum*. *Rodinná výchova* je dělena do kapitol *Rodina, Člověk ve zdraví a nemoci, Zdravá výživa, Prevence zneužívání návykových látek, Osobní bezpečí a Lidská sexualita aneb co je to láska*. Tyto kapitoly jsou dále děleny do mnoha krátkých podkapitol. Přehlednosti napomáhají grafické symboly rozlišující jednotlivé druhy aktivit.

Pro učitele je vydána speciální metodická příručka,¹⁶² která je dvakrát obsažnější než celá učebnice. Je členěna, stejně jako učebnice, do hlavních kapitol a podkapitol. Příručka rozvádí úkoly uvedené v učebnici a uvádí další různé návrhy na aktivity v hodině, či otázky pro žáky. Pro některé podkapitoly jsou připraveny i pracovní listy. Velká část je věnována poznámkám k výkladu. Příručka by se dala svým způsobem považovat za komplexní přípravu učitele na hodinu. Na začátku každé kapitoly a podkapitoly jsou uvedeny rozvíjené znalosti, dovednosti a postoje. Na konci větších celků jsou vypsány cíle výuky.

3.2.3.2. Analýza učebnice:

Také v tomto případě jsem vycházela především z údajů v učebnici. Jelikož ovšem obsahuje metodická příručka nějaké aktivity v učebnici nezahrnuté, snažila jsem se k nim přihlídnout. Kapitoly v učebnici jsou velice široké a zahrnují velký počet stran. Pro

¹⁶¹ JANOŠOVÁ, D., ONDRÁČKOVÁ, M., ČÁBALOVÁ, D., MARKOVÁ, H. a J. ŠEBKOVÁ. *Občanská výchova. Rodinná výchova*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, s.r.o., 2011.

¹⁶² JANOŠOVÁ, D., ONDRÁČKOVÁ, M., ČÁBALOVÁ, D., MARKOVÁ, H. a J. ŠEBKOVÁ. *Občanská výchova. Rodinná výchova. Příručka pro učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, s.r.o., 2011.

zvýšení informační hodnoty výzkumu jsem se proto rozhodla vycházet v tomto případě nikoli z celých kapitol, ale z podkapitol. Proto vše, co v předchozích výzkumech označovalo kapitoly, bude zde označovat podkapitoly.

3.2.3.2.1. Vztah k druhým lidem

Kategorie vztah k druhým lidem se v učebnici vyskytuje v rámci 26 podkapitol na 50 stranách:

Tabulka č. 9: Četnost kategorií vztahu k druhým lidem.

	A	B	C	D	E	F
Autority	2	2	1	1	1	0
Vzory	1	1	1	0	1	0
Rodiče	1	1	0	1	0	1
Vrstevníci	7	3	4	2	3	4
Agresoři a oběti šikany	3	2	2	2		
Partnerský vztah a vztah k budoucí rodině	10	2	1	0	0	1
Partner	8	4	3	5	2	3
Děti						
Ostatní	16	5	6	5	5	7

Poznámka: A - počet podkapitol, v nichž se hledané kategorie vyskytují; B - znalost, C - dovednost, D - postoj, E - empatie, F - model jednání.

Všechny tři hledané kategorie se ve většině případů nacházejí ve druhé části učebnice, tedy v části *Rodinná výchova*. **Autoritami** jsou opět ve velké většině míněni rodiče. Rozvoj vztahu k nim ovšem nejde příliš do hloubky. V této učebnici jsou, na rozdíl od ostatních učebnic, žáci tázáni, v jakém prostředí hledají své *vzory*. Jde sice, žel, pouze o jednu zmínku, přesto velice cennou. Vztah k **vrstevníkům** je rozvíjen především různými aktivitami, které mohou žáci vykonávat společně. Pokud bych vycházela z metodické příručky, dalo by se říci, že vztah k vrstevníkům tímto způsobem rozvíjí fakticky ve všech kapitolách a podkapitolách. **Partnerství a rodina** jsou témata velice podrobně zpracovaná. Cíleně se jim věnují dvě kapitoly, které obsahují deset podkapitol. Tématem první kapitoly je rodina, druhé sexualita. I zde jsou velice logickým způsobem rozvíjeny znalosti, dovednosti a postoje žáků k partnerskému vztahu. Postrádám však diskuzi o hodnotách sexu. V učebnici je o něm pojednáno jen jako o aktivitě, k níž mladí lidé v určitém věku dospějí, nikoli jako o naplnění upřímné lásky k druhému člověku. Přesto je v této učebnici rozvinuto téma manželství a sexuality nejsystematičtěji a nejkompaktněji.

3.2.3.2.2. Vztah k sobě

Učebnice rozvíjí vztah k sobě na 75 stranách a ve 26 podkapitolách:

Tabulka č. 10: Četnost kategorií vztahu k sobě

Co	A	B	C	D	E	F	G	H
Sebeporozumění	20	15	9	3	Z-5 P-1 D-3	Z-4 D-4	Z-3 P-2 D-1	Z-4 P-1 D-4
Sebepřijetí	10	6	3	3	Z-2 P-2 D-2	Z-1 P-2 D-1	P-1	Z-2 P-2 D-2
Sebeuplatnění a sebenaplnění	4	3	1	3			Z-2 P-3 D-1	
Sebeřízení	29	15	14	5	Z-1 D-1	Z-4 P-1 D-3	Z-1 P-1 D-1	Z-16 P-7 D-11

Poznámka: A - počet podkapitol, B - znalost, C - dovednost, D - postoj, E - porozumění vnitřnímu já a emocím, F - zvládnání vlastních emocí, G - sebemotivace, H - péče o sebe.

Učebnice pracuje s porozuměním sobě velice systematicky. Některé kategorie jsou vědomě rozvíjeny a navzájem se doplňují. Přesto ani zde nedochází k přímému rozvoji vědomí mužské identity jako takové. Kategorie **sebeporozumění** je v učebnici zastoupena poměrně hojně. Přínosné je, že podkapitoly jsou nadepsané v ich formě, např. *Co jsem, Co mohu* apod. Toto pojetí naznačuje skutečnost, že témata týkající se psychologie, sociologie, ale někdy i práva či státovědy se děti učí na svém vlastním životě. Rovina **sebepřijetí** na úrovni pohlavnosti vykazuje stejné aspekty jako předchozí učebnice. Je rozvíjen kladný vztah k homosexualitě a transsexualitě, děti i zde mají možnost o této tématice přemýšlet. Další pohlavní sebejistoty však nejsou rozvíjeny, snad vyjma strany 13, kde je v podkapitole *Jak se znám* diskuzní metodou vytvářen pozitivní vztah k vlastnímu tělu. **Sebepřijetí** je rozvíjeno pouze v oblasti kladného přijetí sebe sama. Na oblast žákovy snahy o **sebeuplatnění a sebenaplnění** je působeno sice méně než na ostatní kategorie, zato velice systematicky. Žák si hned z počátku učebnice uvědomuje svůj život v kapitolách: *Co je už za mnou, Kde teď právě jsem a Kam jdu*. Takovýto sousled myšlenek může dobře napomoci opravdu uspořádaným úvahám o smyslu života a s nimi souvisejících plánech. Žáci jsou vedeni ke svobodné volbě toho, kým chtějí být, bez ohledu na představy ostatních. Nejsou zde sice zmíněny genderové předsudky, přesto spolu s moudrým přístupem učitele mohou být chlapci motivováni ke svobodě od svázání genderovými konvencemi. Kategorie **sebeřízení** je zastoupena nejvíce. Důvodem není tolik na sebeřízení zaměřených kapitol a podkapitol, ale spíše mnoho, v rozdílných kapitolách zastoupených, aktivit rozvíjejících oblast sebeřízení.

Tabulka č. 11: Shrnutí pozitiv a negativ učebnice

Vztah k druhým		
vztah k autoritám	+ rozvoj vztahu k rodičům + otázka týkající se hledání vzorů	– povrchní práce s tématem – chybí hlubší motivace k hledání vzorů (zvláště vlastního pohlaví)
vztah k vrstevníkům	+ časté kolektivní aktivity + téma šikany + rozvíjena oblast obrany proti návykovým látkám a pomoci druhým v tomto ohledu + podpora vlastního rozhodnutí, kým chci být bez ohledu na ostatní (není ovšem pojímáno z genderového hlediska)	
Partnerský vztah a vztah k budoucí rodině	+ vysoké zastoupení kategorie + žáci uvažují nad představou budoucího partnera + podoba rodiny a principy držící ji pohromadě + zdravé a nezdravé důvody sňatku + řešení manželských neshod + odpovědnost vůči rodině + otázka homosexuality + ochrana při sexu	– absence diskuze o hodnotách sexu
Vztah k sobě		
Sebeporozumění	+ hojné zastoupení + ich forma nadpisů – témata vztažená k vlastní osobě žáka + rozvoj porozumění vlastním citům + témata týkající se životních etap + rozložení téma sebeporozumění do mnoha oblastí	– rozvoj porozumění vlastním citům jen málo zastoupen
Sebepřijetí	+ oblast homosexuality a transsexuality + pozitivní vztah k vlastnímu tělu + přemýšlení o úspěších	
Sebeuplatnění a sebenaplnění	+ kategorie rozvíjena systematicky	– menší zastoupení kategorie
Sebeřízení	+ velké zastoupení kategorie v mnoha kapitolách + zvládání náročných situací a agresivity + zdravý životní styl + téma závislosti – nejen na alkoholu, ale také na práci, jídle, počítači, nakupování apod. + aktivní přemýšlení dětí o tématech a podpora jejich vlastních návrhů, jak je rozvinout.	
Celkové hodnocení	+ kvalitní rozvoj znalostí, dovedností i postojů	

3.2.3.3. Celkové zhodnocení učebnice

Učební text obsahuje dostatek teoretických informací, ale zároveň pracuje s dovednostmi a postoji. Ve většině kapitol se nacházejí úkoly nějakým způsobem zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte na mnoha úrovních. Aktivity a kapitoly rozvíjející vztah k sobě a k druhým se nevyskytují nahodile a náhodně, ale jsou spolu jasně a cíleně propojeny. V

otázce vztahu k druhým by však bylo přesto dobré více rozvinout téma autorit a hodnotového postoje k otázce sexuálního života.

Ačkoli ani tato učebnice neobsahuje části cíleně zaměřené na rozvoj mužské pohlavní identity, z hlediska hledaných kategorií včetně mužské identity je ze všech tří zkoumaných učebnic nejlépe propracovaná a promyšlená. Velkou výhodou shledávám také doplňující metodickou příručku, ze které mohou učitelé čerpat množství dalších podnětných aktivit. Učebnici bych rozhodně doporučila k použití.

3.2.4. DISKUZE VÝSLEDKŮ

Všechny tři učebnice s vytyčenými kategoriemi různým způsobem a v rozdílné intenzitě pracují. Paradoxně nejhorší úroveň rozvoje hledaných kategorií vykazuje učebnice nakladatelství **Nová škola**, která je přitom nejnovějšího vydání. V této učebnici jsou navíc kategorie mnohdy zmíněny jen okrajově a jakoby mimochodem. Zbylé dvě učebnice rozvíjejí hledané kategorie mnohem více a hlouběji. Učebnice vydaná **Nakladatelstvím Olomouc** se snaží otevírat žákovo nitro do hloubky a přivést jej k důležitým niterným úvahám. Jejím nedostatkem ovšem je, že působí poněkud strnule a konzervativně. Tradiční pohled se projevuje pozitivním i negativním způsobem také v oblastech rozvoje pohlavní identity, především v názoru na rodinu. Třetí zkoumaná učebnice, od **Nakladatelství Fraus**, sice ve srovnání s učebnicí vydanou Nakladatelstvím Olomouc nejde tolik do hloubky, zato kategorie rozvíjí velice systematicky. Vedle toho se dotýká aktuálních témat současným způsobem. Z celkového hodnocení vzorku učebnic proto vychází jako nejužitečnější a nejlépe propracovaná.

Všechny tři učebnice vykazují v oblasti vztahu k sobě co do počtu stran nejvyšší zastoupení u kategorie sebeřízení. Zdá se tak, že cílem současného školství je především vést děti k seberegulaci a usměrňování jejich chování. Otázkou pak zůstává, zda je ponechán prostor také svobodné a nekonvenční realizaci. Kategorie sebeuplatnění na druhé straně není ani v jedné učebnici dominantní. Z hlediska vztahu k druhým je nejlépe rozvíjena kategorie partnerského vztahu a vztahu k budoucí rodině. Oblast rodiny a partnerství je většinou rozvíjena konzistentně a systematicky. V této oblasti je také nejvíce řešena pohlavní identita chlapců, což je poměrně logické, neboť jde o kategorii, která je s otázkou rozvoje mužské identity nejvíce spjata.

V případě všech tří učebnic se žel ukazuje, že mužská identita není cíleně rozvíjena ani u jedné z nich. Je možné, že v souvislosti s trendem omezování v minulosti uměle

vytvářených genderových rozdílů, se snaha tvůrců učebních materiálů dostala do opačného extrému. Totiž k naprostému opomenutí jakékoli zmínky hodnocení či přemýšlení nad chlapeckou (ale také dívčí) identitou. Autoři to zřejmě nepovažují za důležité. Jistě by nebylo dobré vrátit se k tradičním pohledům na mužskou a ženskou roli a s nimi spojené životní úkoly, ale skutečnost nově se objevujících nejistot mužů ohledně jejich identity ukazuje jistou potřebu otevření práce s tímto tématem, především právě u chlapců. Budou-li totiž chlapci s otázkou vlastní pohlavní identity ponecháni sami sobě a nedostane-li se jim moudrého vedení a motivace směrem k otevřenosti, odpovědnosti, originalitě a dalším hodnotám, jež jsou ve své podstatě univerzální, může se stát, že své vědomí identity vybudují bez těchto hodnot. Výuka o mužství a ženství však již nemusí být tak striktní jako v minulých staletích. Může být vedena metodou otevřené diskuze, která ovšem bude stále chlapcům pomáhat nalézt větší jistotu ohledně své vlastní identity.

Z výše uvedených důvodů na konci praktické části práce uvedu poslední tabulku shrnující oblasti přímého rozvoje mužské identity, se kterými by, dle mého názoru, mohlo být pracováno v rámci výše zkoumaných kategorií, ale jsou opomíjena. Nejvíce z nich se bude týkat oblasti rodiny a rodinných vztahů.

Tabulka č. 12: Návrh rozvoje mužské pohlavní identity

Vztah k autoritám	<ul style="list-style-type: none"> • inspirace k aktivnímu hledání mužských vzorů • podpora ve schopnosti přijetí autority ženy paralelně s uchováním vlastní sebejistoty jakožto muže
Vztah k vrstevníkům	<ul style="list-style-type: none"> • podpora v odolávání <i>gender policii</i> a ve schopnosti obhájit osobní zájmy bez ohledu na genderové předpoklady • aktivní podpora budování přátelských a rovnocenných vztahů mezi chlapci v kolektivu
Partnerský vztah a vztah k budoucí rodině	<ul style="list-style-type: none"> • vedení k vědomí rovnosti ve vztazích se ženami (paralelně s vedením k ochrannému chování vůči ženám) • podpora vědomí hlubší hodnoty sexuálního života • inspirace k přijetí otcovské odpovědnosti vůči dětem narozeným v manželství i mimo ně
Vztah k sobě	
Sebeporozumění	<ul style="list-style-type: none"> • diskuze o současné podobě mužství a jejích aspektech • umožnění chlapci osobní definice mužství • vysvětlení změn odehrávajících se během adolescence (zmněno pouze v jedné učebnici) • přímo deklarovaná podpora projevování citů také chlapci
Sebepřijetí	<ul style="list-style-type: none"> • diskuze o hodnotě mužství • podpora vědomí oprávněnosti pojetí a prožitků vlastního já bez ohledu na genderové předpoklady okolí
Sebeuplatnění a sebenaplnění	<ul style="list-style-type: none"> • podpora vědomí oprávněnosti osobních zájmů, potřeb a tužeb bez ohledu na genderové předpoklady okolí
Sebeřízení	<ul style="list-style-type: none"> • vedení k uvědomění, že silová převaha nad ženou neznamená oprávněnost k převaze vztahové • podpora schopností ovládat se ve vztahu k ženě

4. ZÁVĚR

Poslední staletí přinesla významnou proměnu sociálního statutu mužů. Tato proměna se projevila v jejich určitém znejistění. Muži se mohou cítit méněcenně a zmateně. Přispívá k tomu také skutečnost, že jsou na ně kladeny dvojí nároky. Přetrvávají požadavky síly a statečnosti paralelně však vznikají nové představy ideálu mužské citlivosti a jemnosti. V současnosti se proto objevují názory, že mužství prochází krizovým obdobím. Vedle toho dnes vznikají také dva odlišné vědecké směry. Konstruktivistický, relativizující jiné než tělesné rozdíly mezi muži a ženami a esencialistický, vycházející z předpokladu vrozených tendencí chování a prožívání na základě pohlaví. Tyto proudy vytvářejí určité předpoklady přístupu k mužům a mají na procesu vývoje jejich identity určitý podíl.

Pro zdravý rozvoj mužské identity je důležité, aby změny doby dovedla reflektovat také škola, která je jedním ze základních socializačních prostředí. Škola však sama prošla také významnou změnou směrem k zvyšujícímu se počtu zastoupení žen a následnému ubývání mužů v učitelském sboru. Ukazuje se, že i mezi učiteli dochází k rozdílnému jednání s chlapci na základě mnohdy mylně zafixovaných předpokladů jejich vrozené odlišnosti od dívek. Dále lze vyzorovat, že požadavky školy na disciplinovanost a umírněnost, vyhovují představám, k nimž chlapci nebyli doposud vedeni, a ti se proto mohou cítit zmateni. Mimo to je zjevné, že pedagogové nepřikládají podpoře identity, ale též sebevědomí a sebejistoty chlapců velký význam, jelikož se domnívají, že jde o silnější a sebevědomější část populace.

Tato skutečnost se projevila také při rozboru učebnic občanské a rodinné výchovy v rámci praktické části práce. Ani zde autoři nevěnovali mnoho pozornosti rozvoji mužské identity a chlapcům jako takovým. Pro objektivitu je nutno dodat, že se nezaměřují ani na pohlaví dívcí, nýbrž se v tomto ohledu snaží o maximální neutrálnost. Vzhledem k popsaným problémům ohledně mužské identity se však nabízí k uvážení myšlenka, zda je tento přístup správný. Chlapci mohou v případě absence přemýšlení o jejich pohlavnosti významně strádat. Bylo by proto dobré otevřít také v rámci výchovně vzdělávacího procesu na školách téma pohlavní identity chlapců. Nikoli ovšem direktivním způsobem, jasně vymezujícím genderové hranice mužství, nýbrž otevřenou diskuzí, která chlapcům nabídne tvorbu vlastního pojetí osobní mužské identity a jejích projevů. Stále však s důrazem na upevnění vědomí vlastní pohlavní identity a jejích hodnot. Jakou formou by

k tomu mohlo dojít, se pokusím pouze nastítnit v následující příloze. Otevírám tak možnost další návazné práce.

5. POUŽITÁ LITERATURA

BABANOVÁ, Anna a Josef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007, ISBN 978-80-239-8798-0.

BADINTER, Élisabeth. XY: o mužské identitě. Vyd. 1. Překlad Zuzana Dlabalová. Praha: Paseka, 2005. Souvislosti (Paseka). ISBN 8071857270.

BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, XXI. století. ISBN 978-80-200-1656-0.

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 8085850125.

BEYON, John. *Masculinities and Culture*. Buckingham: Open University Press, 2002, In: ŠNOKHOUS, Petr., *Strach ze ztráty maskulinity u českých mužů*. Praha, 2008. Závěrečná bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze: Fakulta humanitních studií.

BIDDULPH, Steve a Jana PIŠTOROVÁ. *Výchova kluků*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788026206361.

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad. 10. vyd., (8. přeprac.) [vyd.]. Překlad Miloš Bič, Josef Bohumil Souček. Praha: Česká biblická společnost, 1995. ISBN 8085810077.

CLATTERBAUGH, Kenneth C. *Contemporary perspectives on masculinity: men, women, and politics in modern society*. 2nd ed. Boulder, Colo.: Westview Press, 1997. ISBN 0813327016.

CONNELL, Raewyn Connell. 1995. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

CORNEAU, Guy, *Chybějící otec, chybující syn; Jak absence otce ovlivňuje utváření mužské identity*: Praha, Portál, 2003, ISBN: 978-80-262-0075-8.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Mzdová statistika z hlediska Genderu* [online]. Praha. [vid. 2016-04-13] Dostupné z: http://www.feminismus.cz/download/Mzdova_statistika_z_hlediska%20genderu.pdf.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Oběti a pachatelé vybraných trestných činů v roce 2005, 2006, 2007 (struktura podle pohlaví)* [online]. Praha: 2014, s. 12-13. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/gender/1-gender_kriminalita.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sebevraždy* [online]. Praha: 2015. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/sebevrazdy_zaj.

DRAHOTUŠSKÁ, Zuzana. *Dívčí středoškolské vzdělání v Českých zemích na přelomu 19. a 20. století* [online]. Univerzita Pardubice, s. 6. [vid. 2016-04-12] Dostupné z: <http://www.feminismus.cz/download/drahotusska.rtf>.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-465-6.

- GIDDENS, Anthony. Sociologie. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 8072031244.
- GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. Spektrum (Portál). ISBN 8071784028.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208730.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024738574.
- HRACHOVCOVÁ, Marie a kol. Metodická příručka k Občanské výchově pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Vyd. 1. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 8071820636.
- HRACHOVCOVÁ, M. Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 8071821861.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4722-849.
- JARKOVSKÁ, Lucie., *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: SLON, 2013, ISBN 978-80-7419-119-0.
- JÁRA, M. *Hydepark ČT24* [online]. Česká televize. [vid. 2016-01-14] Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10252839638-hyde-park-ct24/213411058080531-hyde-park/>.
- JONES, Steve. *Y - původ mužů*. Vyd. 1. V Praze: Paseka, 2008. Fénix (Paseka). ISBN 9788071858959.
- LOM [online]. *KDO JSME (Jsme iniciativa pro kvalitní život mužů)* [vid. 2016-04-21] Dostupné z: <http://ilom.cz/kdo-jsme/>.
- LUNEROVÁ, Jitka, ŠTĚRBA, Radim a Monika SVOBODOVÁ. *Výchova k občanství*. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, s.r.o., 2015. Duhová řada. ISBN 9788072897186.
- KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži*. Vyd. 1. Překlad Petr Babka. Praha: Portál, c2006. Spektrum (Portál), 48. ISBN 80-736-7145-X.
- KIMMEL, Michael S., Michael A. Messner. 1992. *Men's Lives*. New York: MacMillan Publishing Co.
- KINDLON, Daniel J, Michael THOMPSON. *Kainova výchova: jak ochránit emoční život chlapců*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-395-0.
- KLEŇHOVÁ, Michaela (a kol.). *Školství pod lupou 2010*, [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, [vid. 2016-04-01]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/skolstvi-pod-lupou>. ISBN 978-80-211-0619-2.

KRAMULOVÁ, Daniela. *Mužská identita je nejistá* [online]. Portál, s.r.o. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24980>.

LIPPA, Richard. *Pohlaví: příroda a výchova*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009, 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*, Praha, Portál, 1994, ISBN 978-80-7367-272-0.

MATOUŠEK, Oldřich. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-121-5.

MERTIN, Václav. *Jsou holky skutečně chytřejší, než kluci?* *Učitelské noviny*. 2015, 6.

MORKES, František. *Největší reforma školství v dějinách, 230. výročí Všeobecného školního řádu* [online].

© Copyright 2010 – 2013 Učitelské noviny, ČTK. [vid. 2016-04-15] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731>.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 9788086429878.

MŠMT, *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Portál, s.r.o., s. 12-13, 16-17. [vid. 2016-02-16] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31791/download/>.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 9788020016805.

NEUENDORF, Kimberly. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications. 2001 podle PÍŠOVÁ, Michaela. Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie, tvorby kurikula [online]. Praha, Výzkumný ústav

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071784036.

PÍŠOVÁ, Michaela. Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie, tvorby kurikula [online]. Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání [vid. 2016-04-01]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf.

PONĚŠICKÝ, Jan. *Fenomén ženství a mužství: psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy*. 2. vyd. Praha: Triton, 2003, 204 s. Psychologická setkávání. ISBN 80-725-4350-4.

RENZETTI, Claire M a Daniel CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 8024605252.

ROGGE, Jan-Uwe a Bettina MÄHLER. *Páni kluci: knížka pro rodiče, kteří vychovávají chlapce*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Žijeme s dětmi.

SEDLÁČEK, L. a K. PLESKOVÁ (editoři). *Aktivní otcovství* [online]. Brno: Nesehnutí Brno, 2008, [vid. 2016-03-20] Dostupné z: www.tatadoma.cz/download/aktivni-otcovstvi.pdf.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 8090333125.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. 2. přep. vyd. Praha: Karolinum, 2012.

VRBOVÁ, Jitka. *Krise mužské identity: realita nebo mediální fikce?* [online], Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012. [vid. 2016-03-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zp/download/130085340/?lang=cs>.

VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Jak se žilo za časů Františka Josefa I*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1996. Členská knihnice (Svoboda). ISBN 802050088X.

WATSON Anne., KEHLER Michael a Wayne MARTINO. *The Problem of Boy's Literacy Underachievement: Raising Some Question* [online]. Journal of Adolescent & Adult Literacy 53(5), February 2010, doi:10.1598/JAAL.53.5.1, © 2010 International Reading Association. [vid. 2016-03-20] Dostupné z: <http://bit.ly/1XKyWBb>.

WEISS, Petr. *Poruchy pohlavní identity* [online]. Praha: Sexuologický ústav VFN a LF UK, 2012. [vid. 2016-04-16]. Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2012/03/03.pdf>.

ZADRAŽILOVÁ, N. *Dospívání bez otce očima mladých mužů* [online]. 2014 [vid 2016-04-17]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/383817/ff_b/.