

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra historie

**KOMPARACE OBRAZU ŽENSKÉ EMANCIPACE
V 19. A 20. STOLETÍ V SOUČASNÝCH ČESKÝCH
A ANGLICKY PSANÝCH UČEBNICÍCH DĚJEPISU**

Magisterská diplomová práce

Autorka práce: Bc. Dominika Dandulová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radmila Prchal Pavlíčková, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou magisterskou diplomovou práci na téma „*Komparace obrazu ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglicky psaných učebnicích dějepisu*“ vypracovala samostatně za odborného dohledu vedoucí práce na základě citovaných pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila upřímné poděkování paní doc. Mgr. Radmile Prchal Pavlíčkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, psychickou podporu, nekonečnou trpělivost při konzultacích a v neposlední řadě za poskytnutí řady cenných rad a doporučení, kterými mě vždy dokázala motivovat.

Současně bych chtěla vřele poděkovat také své rodině a přáteli, kteří mi byli při psaní této práce oporou.

Obsah

Úvod	6
1. Cíle práce a badatelské otázky	14
2. Dosavadní stav bádání.....	16
3. Vymezení klíčových pojmů	24
4. Komparace výuky dějepisu v České republice a Anglii	30
5. Současné české učebnice dějepisu, pracovní sešity a metodické příručky	34
6. Analýza současných českých učebnic dějepisu	42
FRAUS	42
NOVÁ ŠKOLA – DUHA.....	57
SPN.....	60
TAKTIK	69
PRODOS	74
7. Komparace současných českých učebnic dějepisu	78
8. Současné anglické učebnice dějepisu.....	82
9. Analýza anglických učebnic.....	86
OXFORD	86
HODDER EDUCATION	99
PEARSON.....	102
CGP	107
COLLINS	111

10. Komparace současných anglických učebnic dějepisu	116
Závěr: Komparace obrazu ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglických učebnicích dějepisu	119
Seznam pramenů a literatury	131
Prameny	131
Literatura	133
Internetové zdroje.....	137
Resumé	139

Úvod

Předložená diplomová práce navazuje na výzkum realizovaný v mé bakalářské práci s názvem *Obraz ženské emancipace v 19. a 20. století v českých učebnicích dějepisu*,¹ jejíž cílem bylo analyzovat vývoj obrazu ženské emancipace v 19. a 20. století v českých učebnicích dějepisu s primárním důrazem na současné české učebnice. Srovnávány byly předlistopadové, polistopadové a současné české učebnice dějepisu, přičemž analýza byla provedena na základě tematických okruhů, které problematiku ženské emancipace zahrnují. Jedním ze závěrů, který z práce vyplynul, bylo akcentování britského a amerického prostředí v kontextu boje žen za volební právo, jenž představuje jeden z hlavních narativů současných českých učebnic dějepisu v rámci zkoumané problematiky. Tento závěr mě přivedl k myšlence srovnání, zda je tomu tak i v britských či amerických učebnicích dějepisu. Původním záměrem bylo zkoumat britské i americké učebnice, nicméně od něj bylo ustoupeno z toho důvodu, že v Británii podobně jako ve Spojených státech si každá země sama určuje, jaké učebnice v ní budou schváleny a používány. Zkoumaný vzorek by byl tedy příliš vysoký a bylo by komplikované z něj vyvodit obecné závěry. Tento důvod mě přiměl k zahrnutí pouze současných anglických učebnic dějepisu, jelikož Anglie je jednou z kolébek ženské emancipace, především v rámci boje žen za získání volebního práva, což by dle mého názoru mohlo vést k zajímavému srovnání se současnými českými učebnicemi, které právě anglické prostředí akcentují, především tedy v souvislosti s činností sufražetek.

¹ DANDULOVÁ, Dominika: *Obraz ženské emancipace v 19. a 20. století v českých učebnicích dějepisu*. Olomouc 2022 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

Kritéria výběru učebnic pro tuto práci spočívala nejprve v hypotéze, že učebnice se mohou u žáků a žákyň,² mimo jiné, podílet na utváření jejich hodnot, postojů, norem atd. Z tohoto hlediska bylo žádoucí zvolit k analýze učebnice, které jsou určeny ročníkům, v nichž je výuka dějepisu povinná pro všechny žáky a žákyň, jelikož je pravděpodobné, že se s některou z vybraného vzorku setkají, čímž u nich může daná učebnice ovlivnit zmíněnou afektivní rovinu. V českém prostředí je tento předpoklad splněn především u žáků a žákyň navštěvujících druhý stupeň základní školy, konkrétně tedy v šestém až devátém ročníku. Anglický vzdělávací systém, jak bude blíže objasněno v dalších kapitolách, funguje na odlišném principu. Dějepis je zde povinným předmětem pouze v prvních třech klíčových období (*Key Stage 1, 2, 3*),³ z nichž zásadním pro potřeby této práce je třetí klíčové období (*Key Stage 3*), které věkově i učivem odpovídá druhému stupni českých základních škol. Dalším kritériem byl výběr řad učebnic, v nichž je ženská emancipace zahrnuta. V kontextu českého prostředí jsem po pečlivém zkoumání došla k závěru, že se problematice emancipace žen věnují pouze učebnice určené pro 8. ročník základních škol a víceletá gymnázia (s výjimkou badatelské učebnice od nakladatelství Fraus,⁴ která je určena pro 9. ročníky), zatímco v anglickém prostředí se jedná o učebnice určené pro klíčové období 3 (*Key Stage 3*). Poslední kritérium výběru zahrnovalo samotný výběr nakladatelství učebnic, která budou analyzována. Výběr nakladatelství českých učebnic je opřen o seznam schválených učebnic pro základní

² V úvodu reflektuji genderově korektní jazyk a eliminuji generické maskulinum, nicméně z důvodu efektivity znaků bude v práci nadále vědomě používáno generické maskulinum.

³*The National Curriculum in England. Framework document.*

In: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf [cit. 3. 3. 2024], s. 7.

⁴ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

školy, které disponují doložkou MŠMT.⁵ Anglické učebnice fungují v tomto ohledu opět odlišně, jelikož neexistuje žádný státem schválený seznam učebnic ani žádná studie, která by disponovala seznamem nejvíce používaných učebnic. Z těchto důvodů probíhal jejich výběr na bázi toho, že byl vybrán vzorek největších nakladatelství, která vydávají své učebnice, za předpokladu, že jsou tato nakladatelství nejvíce „vlivná“, a proto nejčastěji využívána ve školách. Kromě učebnic jsou analyzovány také doprovodné materiály v podobě pracovních sešitů a metodických příruček, kterými ovšem nedisponují všechny učebnice, jak bude nastíněno v dalších kapitolách.

Dále bylo nezbytné zvolit si kritéria, na jejichž základě bude probíhat samotná analýza učebnic. Jelikož je struktura učebnic tvořena několika prvky, které mohou být rozlišeny na výkladovou část (základní text, doplňkové texty atd.) a nevýkladovou část (otázky a úkoly, ilustrační materiál, fotografie apod.),⁶ rozhodla jsem se kromě tematických okruhů, s nimiž jsem pracovala ve své bakalářské práci, obohatit analýzu také o obrazový materiál a jeho funkci, práci s prameny a učební úlohy.

K implementaci kritéria obrazového materiálu mě přivedla studie Blaženy Gracové,⁷ v níž autorka předkládá problematiku žen a mužů zařazených na fotografiích v učebnicích nejnovějších dějin, kde se mimo jiné vyjadřuje také k tomu, že zkoumané středoškolské učebnice nedisponují výraznějším zahrnutím obrazového materiálu, který by neplnil pouze ilustrační funkci. Tento závěr mě přivedl k otázce, zda je tomu tak i v učebnicích pro základní školy, potažmo tedy i v anglických učebnicích určených pro klíčové období 3 (*Key Stage 3*).

⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Seznam ZŠ 2024*. In: <https://www.msmt.cz/file/62088/> [cit. 10. 4. 2024].

⁶ ČERVENKOVÁ, Iva: *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava 2010, s. 36.

⁷ GRACOVÁ, Blažena: *Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita*. In: BENEŠ, Zdeněk a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie multikulturní aspekty edukačního média*. Praha 2008.

V kontextu obrazového materiálu bude tedy hodnocena jeho funkce s rozlišením na ilustrační, tj. nerozvíjí daný obraz dalšími úlohami, obraz slouží pouze jako zajímavost, a rozvíjející (k obrazu se vážou úlohy, kterými je učivo rozvíjeno).

K zahrnutí hodnotícího kritéria práce s prameny mě opět inspirovala studie Gracové,⁸ která se k významu historických pramenů ve výuce dějepisu vyjadřuje následovně: „*Historické prameny hrají ve školní výuce dějepisu významnou roli z řady důvodů. Poskytují v současné době zdůrazňovaný multiperspektivní pohled na historické situace, události a osobnosti a podle Joachima Rohlfese „chrání“ před automatickým přejímáním hotových schémat, před falšováním historie a podléháním stereotypům. Nabízejí tedy objektivnější obraz dění v minulosti. Nezpochybnitelná je motivační funkce historických pramenů, které mají charakter něčeho prvotního, obzvláště blízkého skutečnosti, mají punc autentičnosti, věrohodnosti, přinášejí svědectví současníků historických událostí, neovlivněných v hodnocení odstupem od minulého dění a znalostí následného vývoje. Vzdělávaná mládež musí být vedena k vědomí, že historické vědění je vždy určitý konstrukt, který potvrzují výpovědi pramenů, nebo ho přinejmenším nepopírají. Práce s historickými prameny skýtá také samozřejmě příležitost k seznámení mladých lidí s historickým „řemeslem“.*“⁹ V práci je tedy zkoumáno, zda učebnice disponují prameny, k nimž se vážou doplňující úlohy pro žáky a žákyně, a případně to, o jaký typ pramenů se jedná (písemný, obrazový apod.).

⁸ GRACOVÁ, Blažena: *Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření*. In: *Historica Revue pro historii a příbuzné vědy*, 2, 2014, s. 150–160. In: https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/historica/2014-2/2_Gracova.pdf [cit. 28. 3. 2024].

⁹ Tamtéž, s. 151.

Poslední kritérium učebních úloh bylo zvoleno na základě studie Julie Jankové,¹⁰ v níž jsou analyzovány učebnice dějepisu v rámci učebních úloh, které obsahují. Janková zde mimo jiné navrhuje model s osmi kategoriemi a používá ho k analýze vybraných úloh s cílem zhodnotit jejich schopnost podporovat kompetence historického myšlení. Při analýze učebních úloh tedy vycházím ze zmíněné studie, v níž pojem úloha zahrnuje jednak úkol a jednak otázku.¹¹ Úlohy jsou v této magisterské práci analyzovány na základě šesti kritérií stanovených Jankovou ve zmíněné studii. Mezi tato kritéria patří: úroveň kognitivních operací, vzájemná provázanost úloh, znalostní dimenze, forma práce, vazba na reálný svět a otevřenost úloh. (Kritérium „kompetence dle modelu FUER“ zde zařazeno není z důvodu své problematičnosti způsobené odlišnou koncepcí českých učebnic, kterou uvádí Janková. Další kritérium, „typ historického materiálu (pramene), který je vyžadován pro řešení úlohy a jeho dostupnost pro žáka“, sem nezařazuji, jelikož je zkoumáno samostatně.) Pro větší srozumitelnost bude každá kategorie ve stručnosti charakterizována. Úroveň kognitivních operací se skládá ze tří úrovní. První úroveň je tvořena reprodukcí obsahu. Žáci a žákyně jsou schopni opakovat naučené informace, fakta, popisovat informace obsažené v pramenech a využívat pracovní techniky jako například pojmenování typu pramene. Druhá úroveň zahrnuje schopnost vysvětlovat, zpracovávat a zařazovat obsahy, tedy reorganizovat je. Spadá sem také schopnost používat metodické kroky na neznámý obsah, což je forma transferu – aplikace znalostí na nové situace. Třetí úroveň, tj. nejvyšší úroveň, zahrnuje reflexi. Žáci a žákyně jsou na této úrovni schopni reflektovat nové souvislosti, metody a získané poznatky. To zahrnuje schopnost samostatného odůvodnění, interpretace a zhodnocení, včetně řešení problémů. Vzájemná provázanost úloh je

¹⁰ JANKOVÁ, Julie: *Kritéria kvality učebních úloh v učebnicích dějepisu*. In: *Historie – Otázky – Problémy*, 2, 2023, s. 39–54. In: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187099/Julie%20Jankov%C3%A1_39-54.pdf?sequence=1&isAllowed=y [cit. 29. 2. 2024].

¹¹ Tamtéž, s. 40.

Jankovou charakterizována takto: „*V této kategorii jsem se inspirovala ve výzkumu Christopha Bramanna a přijala jeho premisu, že izolované úlohy dostatečně nepodněují hlubší historické myšlení. Je proto žádoucí, aby úlohy byly provázané a zároveň aby se při jejich řešení objevovala progrese v úrovni kognitivních operací (dle EPA: reprodukce; reorganizace a transfer; reflexe a řešení problému). Dále jsem pohlížela na to, zda mezi kumulativně koncipovanými úlohami dochází k posunu (progresi, stagnaci, regresi) myšlenkových operací. Provázanost úloh jsem posuzovala na základě toho, zda byla úloha zadána samostatně a nenavazoval na ni žádný jiný úkol, či naopak zda jednotlivé úlohy a jejich řešení na sebe navazovaly. Úlohy, které byly graficky odděleny, ale řešení jedné bylo nutné k řešení další úlohy, byly nahlíženy jako vzájemně provázané.*“¹² Znalostní dimenze vychází z revidované Bloomovy taxonomie, která obsahuje dimenzi kognitivních procesů a dimenzi poznatků, které dělí na faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní.¹³ Organizační forma práce zahrnuje rozdělení na samostatnou práci, práci ve dvojici, skupinovou práci a celotřídní práci. Vazba na reálný svět je dále rozlišena na tři kategorie: „*bez vazby (Proč došlo k úpadku Egypta?), s konstruovanou vazbou (Zkuste napsat přesný pracovní postup vymetání kamen) a s reálnou vazbou (Zjistí od svých rodičů, kdy měli první mobilní telefon a jaké měl funkce)*“.¹⁴ Posledním zkoumaným kritériem je otevřenost úloh, která je rozdělena na tři typy otevřenosti úloh: úlohu definovanou/konvergentní (zadání je definované, úloha má jedno správné řešení); definovanou/divergentní (zadání je definované, úloha má více správných řešení) a nejasnou/divergentní (zadání není definované, úloha má více správných řešení).¹⁵

¹² Tamtéž, s. 48.

¹³ Více k této problematice je shrnuto na stránkách Metodického portálu RVP.cz:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

¹⁴ JANKOVÁ, J.: *Kritéria kvality učebních úloh*, s. 49.

¹⁵ Tamtéž, s. 47–50.

Metodologie práce je postavena na základě obsahové analýzy vybraných učebnic opírající se o výše představená kritéria, kterými jsou: tematické okruhy, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy, a na následném srovnání učebnic dle uvedených kritérií. Nejprve jsou učebnice analyzovány samostatně dle vybraných nakladatelství a poté srovnány mezi sebou. Analýza je rozdělena na české učebnice, které jsou po obsahové analýze nejdříve porovnány mezi sebou, a následně anglické učebnice, které jsou obdobně porovnány mezi sebou, přičemž závěrečná komparace českých a anglických učebnic je poté představena v závěru práce.

Práce je rozdělena na deset kapitol, nepočítaje úvod a závěr, které budou v následujícím textu představeny. První kapitola je zaměřena na nastínění cíle práce, k jehož dosažení slouží badatelské otázky. Ve druhé kapitole se věnuji dosavadnímu stavu bádání v kontextu výzkumu učebnic a obsahové analýzy s akcentováním problematiky ženské emancipace. Následující kapitola slouží k vymezení klíčových pojmů, mezi něž jsou zařazeny pojmy: feminismus, ženská emancipace, ženské hnutí, pohlaví, gender, gender role a genderové stereotypy. Čtvrtá kapitola je věnována srovnání vzdělávacího systému se zaměřením na výuku dějepisu v České republice a Anglii. Cílem další kapitoly je představit vybrané současné české učebnice dějepisu a jejich příslušné materiály, tj. pracovní sešity a metodické příručky pro učitele. Představení je uspořádáno dle nakladatelství učebnic. Následující kapitola se zaměřuje na obsahovou analýzu současných českých učebnic a jejich doprovodných materiálů na základě výše představených kritérií. Jak již bylo zmíněno, učebnice jsou seřazeny dle nakladatelství a analyzovány samostatně. V sedmé kapitole je provedena komparace současných českých učebnic a jejich doprovodných materiálů na základě již představených kritérií. Osmá kapitola

se soustředí na představení vybraných současných anglických učebnic dějepisu¹⁶, a to také dle nakladatelství. Následující kapitola je zaměřena na obsahovou analýzu současných anglických učebnic dějepisu na základě výše představených kritérií. Učebnice jsou obdobně seřazeny dle nakladatelství a analyzovány samostatně. Desátá kapitola slouží ke komparaci současných anglických učebnic na základě již představených kritérií. V závěru práce je představena komparace současných českých a anglických učebnic dějepisu opět na základě těchto kritérií. Jsou zde také zodpovězeny badatelské otázky, které směřovaly k dosažení cíle práce.

¹⁶ Metodické příručky ani pracovní sešity analyzovány nejsou, jelikož jimi vybrané anglické učebnice dějepisu nedisponují.

1. Cíle práce a badatelské otázky

Primárním cílem této práce je porovnat zobrazování ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglických učebnicích dějepisu na základě stanovených kritérií. Z českého prostředí budou komparovány především učebnice dějepisu určené pro 8. ročník základních škol a víceletá gymnázia, z prostředí anglického poté učebnice odpovídající klíčové úrovni 3 (*Key Stage 3*), jejímž vysvětlení bude věnován prostor v dalších kapitolách. Analyzovány budou spolu s učebnicemi také příslušné pracovní sešity či metodické příručky. Učebnice budou srovnávány na základě následujících kritérií: tematické okruhy, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy.

Hlavní badatelská otázka zní: *Jak se liší obraz ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglických učebnicích dějepisu?* K jejímu zodpovězení budou sloužit následující badatelské otázky:

- *Kolik prostoru (myšleno počet stran) je v učebnicích věnováno problematice ženské emancipace?*
- *Jaké tematické okruhy jsou nejvíce zastoupeny v učebnicích?*
- *Jakou funkci plní obrazový materiál v učebnicích?*
- *Poskytují učebnice příležitost pro práci s prameny?*
- *Podněcují učební úlohy v učebnicích hlubší historické myšlení?*¹⁷

¹⁷ Historické myšlení je možno definovat vícero způsoby. Uvádím zde tedy některé z možných definicí a charakteristik uvedených ve studii Jaroslava Pinkase: „Z kdysi okrajového pojmu se dnes stal mainstream a standard, který má ovšem velké množství definic. Jednu z obecně sdílených vymezení pojmu podala v roce 1995 Linda Levstiková, která jej definovala jako schopnost zaujmout historickou perspektivu, zhodnotit historický význam událostí a zaujmout k nim vlastní postoj. ... Wineburgova konceptualizace historického myšlení kladla

důraz na čtyři základní principy: analýza zdrojů (*sourcing*), porovnávání zdrojů (*corroboration*), pozorné čtení zdrojů (*close reading*) a kontextualizace zdrojů. Tyto techniky pomáhaly žákům překonávat „selský rozum“ a dosahovat porozumění lidem a fenoménům z minulosti.“ PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*. In: *Historie – Otázky – Problémy*, 2, 2023, s. 6–7.
In: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y [cit. 25. 3. 2024].

Více k problematice historického myšlení: LABISCHOVÁ, Denisa: *Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi*. In: *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy*, 141, 2017, 3, s. 12–17. In: www.msmt.cz/uploads/O_200/SINUS/PO_SINUS_CZ_web.pdf [cit. 12. 4. 2024].; WINEBURG, Samuel: *Why Historical Thinking is Not about History*. In: <https://searchworks.stanford.edu/view/yy383km0067> [cit. 8. 4. 2024].; SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto 2013.; SEIXAS, Peter: *A Model of Historical Thinking*. In: *Educational Philosophy and Theory*, 49, 2015, 6, s. 1–13.

2. Dosavadní stav bádání

V této kapitole je pozornost zaměřena především na dosavadní stav bádání v rámci problematiky ženské emancipace v kontextu výzkumu učebnic a obsahové analýzy. Jelikož se práce soustředí na české a anglické ženské emancipační hnutí, budou zde představeny především díla z českého či anglického, případně poté amerického prostředí, v němž byl charakter emancipačního hnutí žen v některých aspektech podobný jako v Anglii (sufražetky apod.). Publikace jsou řazeny chronologicky, aby byl patrný vývoj bádání.

V českém prostředí vzniklo několik zásadních děl zabývajících se výzkumem učebnic v kontextu emancipace žen či genderu. Za významné autorky v tomto směru jsou považovány Denisa Labischová a Blažena Gracová, jejichž společným úsilím vznikla v roce 2008 *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*,¹⁸ která je určena studentům připravujícím se na pedagogickou dráhu učitelů dějepisu, ale může sloužit i učitelům, kteří chtějí modernizovat svou výuku. Příručka se zaměřuje na současné trendy, cíle a kurikulum dějepisné výuky, přičemž pomáhá učitelům lépe porozumět učivu a výběru učebnic. Zvláštní pozornost je věnována metodám výuky, včetně práce s různými historickými prameny, médií a moderními technologiemi. Důraz je kladen i na projektové vyučování a jeho interdisciplinární aspekty. Poslední kapitoly se zabývají výzkumem v didaktice dějepisu, výsledky výzkumů etnických stereotypů ve vědomí mládeže, a aktuálními tématy jako je evropská dimenze výuky dějepisu, genderová tematika a regionální dějiny.

¹⁸ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008.

V tomtéž roce bylo publikováno dílo *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*¹⁹, na jehož vzniku se podílel autorský kolektiv včetně Denisy Labischové a Blaženy Gracové. Tato publikace se zaměřuje na různé aspekty učebnic dějepisu z hlediska teorie a praxe. Zahrnuje části věnované zkoumání dějepisných učebnic a jejich teoretických základů, včetně funkce učebnic ve výuce dějepisu a používání učebnic v praxi. Dále se dílo zabývá aktuálními tématy multikulturality a jejich zpracováním v dějepisných učebnicích. To zahrnuje analýzu zastoupení genderových, židovských a romských témat v učebnicích dějepisu. V kontextu genderové problematiky bych zmínila studii Blaženy Gracové s názvem *Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita*,²⁰ v níž autorka analyzovala genderová témata zařazená v českých učebnicích dějepisu do roku 1918, genderovou tematiku z nejnovějších dějin, ženské osobnosti zařazené v učebnicích dějepisu a dále ženy a muže zařazené v učebnicích dějepisu nejnovějších dějin. Tyto aspekty poté srovnala s tím, jak jsou zastoupeny v zahraničních učebnicích, čímž dospěla k závěru, že v českých učebnicích dějepisu je patrný jistý deficit při prezentaci genderové tematiky. V závěru své studie předkládá, čím by tyto rezervy českých učebnic mohly být překonány (využití ikonografických, textových a statických pramenů, více otázek a úkolů spojených s ženskou problematikou atd.). Prezentuje zde i určitá pozitiva českých učebnic dějepisu, mezi něž řadí například zastoupení konkrétních osobností žen v rámci různých sfér lidské aktivity.²¹

¹⁹ BENEŠ, Zdeněk a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha 2008.

²⁰ GRACOVÁ, Blažena: *Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita*. In: BENEŠ, Zdeněk a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie multikulturní aspekty edukačního média*. Praha 2008.

²¹ Tamtéž, s. 67.

Gracová a Labischová se společně podílely také na studijní opoře *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*,²² která obsahuje základní pojmy z oblasti genderových studií a jejich aplikaci ve vzdělávání a zároveň poskytuje praktické informace a metody pro práci s genderovými tématy ve výuce občanské výchovy a dějepisu. Z kapitoly *Gender v dějepisném vyučování* vyplývá, že zájem české historiografie o ženská témata dlouhodobě chyběl, což se odráží i při výuce dějepisu ve školách. Nedostatečné zastoupení ženských dějin v učebnicích je také způsobeno předností politických dějin, kterých se ženy účastnily jen výjimečně, a nedostatečnou pozorností věnovanou dějinám každodennosti, v nichž se nabízí nejvíce prostoru pro začlenění ženských témat. Autorky předkládají několik způsobů, jak tuto mezeru vyplnit, včetně využití populárně naučné literatury, memoárů, dobového ženského tisku a realizací různých projektů založených na zkušenostech z rodinného prostředí.²³

V další kapitole, *Současné učebnice dějepisu z hlediska genderu*, dospěly autorky k závěru, že zkoumané učebnice poskytují základní přehled o postavení žen v pravěku a starověku, přičemž texty pro mladší žáky disponují větším množstvím detailů o jejich každodenním životě. Autorky vyzkoumaly, že od středověku jsou ženy v učebnicích obvykle prezentovány převážně v kontextu politických dějin. Změny ve statutu žen během 19. století jsou zdokumentovány poměrně podrobně, nicméně méně pozornosti je věnováno 20. století. České dějepisné učebnice vynikají v zastoupení konkrétních ženských osobností z různých oblastí života. Autorky ovšem zjistily, že učebnice disponují nedostatečným využitím didaktického aparátu a obrazových pramenů. Novější učebnice nicméně naznačují zlepšení v této oblasti a častěji také přistupují k problematice genderových témat koncentrovaněji.

²² GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. Ostrava 2013. In: https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Labischova_Gracova_Gender.pdf [cit. 3. 4. 2024].

²³ Tamtéž, s. 59.

Autorky se také zabývaly srovnáním českých a zahraničních dějepisných učebnic v kapitole *Zahraniční didaktické inspirace (dějepis)*, díky čemuž dospěly k následujícím závěrům. Z komparace českých a zahraničních dějepisných učebnic vyšlo najevo, že rozdíly ve zpracování genderových témat se projevují hlavně v novověké historii, a to především v moderních dějinách. Zahraniční učebnice se v porovnání s českými učebnicemi více soustředí na každodenní život, dějiny rodiny a dětství. Největší rozdíl je patrný ve využití různorodých pramenů a preferenci produktivního učení.²⁴

V další kapitole, *Genderová tematika ve světle empirických šetření*, bylo průzkumem znalostí o historii žen mezi českými a německými gymnaziálními studenty zjištěno, že neexistuje přímá souvislost mezi úrovní znalostí a množstvím či kvalitou informací dostupných v učebnicích. Jiný výzkum také nastínil, že nedostatečné informace z gender history mohou být důsledkem nedostatečné pozornosti, kterou učitelé dějepisu věnují této problematice. Dle autorek si ovšem někteří vyučující jasně uvědomují, jaké znalosti by měli žáci o historii žen z výuky dějepisu získat, přičemž nejspíše tito vyučující nejvíce přispívají k překonávání stále existujícího negativního stereotypu ohledně feministek.²⁵

Labischová je také autorkou několika odborných článků a studií, z nichž bych zmínila například článek s názvem *Genderová dimenze zahraničních učebnic dějepisu: obsahová analýza edukačního média*,²⁶ který představuje výsledky kvalitativní obsahové analýzy zahraničních (britských, francouzských a švýcarských) učebnic dějepisu pro střední školy

²⁴ Tamtéž, s. 80.

²⁵ Tamtéž, s. 87.

²⁶ LABISCHOVÁ, Denisa: *Genderová dimenze zahraničních učebnic dějepisu: obsahová analýza edukačního média*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, 29, 2015, s. 95–110.

In: <file:///C:/Users/dandu/Downloads/36342-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-58712-1-10-20230713.pdf>

[cit. 7. 4. 2024].

z pohledu genderu. Zjištění z obsahové analýzy naznačují, že většina britských, francouzských a švýcarských učebnic dějepisu věnuje genderovým tématům prostor v rámci samostatných kapitol v rozmezí od jedné do deseti dvoustran. Tyto kapitoly se zaměřují především na vývoj ženského hnutí na konci 19. a začátku 20. století, boj za volební právo žen, osudy žen během světových válek a změny v sociální roli žen po válce. Důraz je kladen na národní kontext a specifika ženské historie v dané zemi. Britské učebnice se soustředí zejména na sufražetky a ženskou emancipaci v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století, zatímco francouzské učebnice disponují množstvím příkladů radikálních aktivit a významných osobností, které sehrály klíčovou roli v souvislosti s prosazováním požadavků ženského emancipačního hnutí. Zahraniční učebnice také kladou větší důraz na sociální a hospodářské dějiny, dějiny rodiny, každodenní život a změny ve stylu života žen. Autorka zjistila, že tyto učebnice často zahrnují badatelsky orientovaný přístup s využitím různorodého pramenného materiálu a tvořivé úkoly pro žáky podporující schopnost vyjádřit vlastní názor a argumentovat na základě historických pramenů. V závěru studie autorka nastiňuje, že tato zjištění mohou inspirovat tvůrce českých učebnic dějepisu na různých stupních a typech škol.

Mezi její další stěžejní práce patří studie s názvem *Dějiny ženské emancipace v rakouských učebnicích dějepisu*²⁷, v níž se zabývá analýzou zastoupení a prezentace ženské emancipace v rakouských učebnicích dějepisu pro střední školy. Tato studie zkoumá, jaké informace a perspektivy tyto učebnice nabízejí ohledně historického vývoje ženských práv, genderových nerovností a úsilí o rovnost pohlaví v rakouském kontextu. Labischová zde analyzuje, jak jsou tato témata prezentována, jaká historická období jsou zdůrazněna a jaká témata jsou zahrnuta, nebo opomíjena v rámci této problematiky. Cílem studie je poskytnout

²⁷ LABISCHOVÁ, Denisa: *Dějiny ženské emancipace v rakouských učebnicích dějepisu*. In: CIVILIA: Odborná revue pro didaktiku společenských věd, 6, 2015, s. 4–20.

ucelený pohled na to, jaké obrazy a interpretace ženské emancipace jsou prezentovány v rakouských učebnicích dějepisu a jak mohou tyto učebnice ovlivnit chápání a vnímání této problematiky u studentů.

V dalším ze svých článků, *The Changing Role of Women from the mid-19th Century to the Present Day: an Analysis of German History Textbooks from a Gender Perspective*,²⁸ Labischová prezentuje výsledky studie, která zkoumala obsah německých dějepisných učebnic pro střední školy, analyzující genderové aspekty vzdělávacího obsahu. Článek je zaměřen na historický vývoj rolí žen od poloviny 19. století do současnosti. Závěry ukazují, že německé učebnice věnují podstatnou pozornost emancipaci žen a obsahují kapitoly zaměřené na genderový rozměr, včetně boje o volební právo žen, účasti žen ve válečném úsilí, postavení žen v různých historických obdobích a každodenní život.

Výzkumy v tzv. gender history, jejíž koncept bude vysvětlen v další kapitole, jsou v českém prostředí otázkou doby až po sametové revoluci, přičemž jejich největší rozmach nastal po roce 2000. Oproti tomu západoevropská historiografie by v tomto ohledu měla být napřed.²⁹ Vybrala jsem zde několik chronologicky řazených zahraničních prací, které se zabývají problematikou genderu a jeho zastoupením v učebnicích dějepisu, aby bylo patrné, zda zaznamenala zkoumaná problematika v učebnicích dějepisu určitý posun, či nikoli.

²⁸ LABISCHOVÁ, Denisa: *The Changing Role of Women from the mid-19th Century to the Present Day: An Analysis of German History Textbooks from a Gender Perspective*. *Czech-polish historical and pedagogical journal*, 13, 2021, s. 26–42.

²⁹ Příčiny těchto fenoménů budou vysvětleny v závěru.

První článek³⁰ pochází z roku 1994 a zabývá se analýzou zastoupení žen v té době publikovaných učebnicích dějepisu. Autorka článku, Audrey Osler, zde zkoumá škálu učebnic dějepisu určených pro žáky ve věku 11 až 16 let, přičemž hodnotí mimo jiné také obrazový materiál, aktivity a učební úlohy. Výsledky analýzy naznačují pokrok ohledně toho, že učebnice již nepoužívají sexistický jazyk, nicméně deficit učebnic pozoruje autorka v tom, že ilustrace v nich obsažené stále nezobrazují ženy a muže ve stejné nebo alespoň podobné míře.

V kontextu výzkumu učebnic a obsahové analýzy se zaměřením na ženskou tematiku byl publikován podnětný článek s názvem *Women in history textbooks: what message does this send to the youth?*,³¹ v němž se jeho autoři, Johan Wassermann a Annie Chiponda, zabývají empirickou studií o ženách v učebnicích dějepisu z různých zemí (Tchaj-wan, Spojené státy, Spojené království, Rusko a Jižní Afrika), přičemž dospěli k závěru, že ženy jsou v těchto učebnicích dějepisu nedostatečně zastoupeny, zkresleny a marginalizovány. Současně jsou zobrazovány jako historicky nevýznamné, neschopné a nedostatečně přispívající společnosti mimo domácí sféru.

Velmi přínosnou je z hlediska obsahové analýzy a výzkumu učebnic také disertační práce zpracovaná Ericou M. Southworth s názvem *Representation of Diversity in Educational*

³⁰ OSLER, Audrey: *Still Hidden from History? The Representation of Women in Recently Published History Textbooks*. Oxford Review of Education, 2, 1994, s. 219–235. In: <https://www.jstor.org/stable/1050624> [cit. 13. 4. 2024].

³¹ CHIPONDA, Annie – WASSERMANN, Johan: *Women in history textbooks: what message does this send to the youth? Yesterday and Today*, 2010, s. 13–25. In: https://www.researchgate.net/publication/262502355_Women_in_history_textbooks_what_message_does_th_is_send_to_the_youth [cit. 6. 4. 2024].

*Textbooks: A Content Analysis.*³² Tato práce zkoumá ženskou roli v následujících náboženstvích: judaismus, křesťanství a islám v 21. století v celkem devíti učebnicích světových dějin, které jsou určeny středním školám. Autorka dospěla k závěru, že učebnice obvykle zachovávají tradiční strukturu obsahu a často zanedbávají ženskou roli, což dle ní může vést k šíření zkreslených informací o kultuře a náboženství a posilovat negativní stereotypy o ženách.

Další práce,³³ vytvořená Crystal Rayle, je založena na kvalitativní obsahové analýze dvou učebnic dějepisu pro střední školy ve Spojených státech s cílem zjistit, jakým způsobem jsou ženy zahrnuty a zobrazeny v těchto učebnicích. Autorka zjistila, že obraz žen je v učebnicích převážně odvozen ze státních standardů, přičemž výzkum potvrdil, že ženy nadále zůstávají v učebnicích dějepisu marginalizovány nebo zcela vyloučeny.

Ze zmíněných prací vyplývá, že zkoumaný vzorek zahraničních učebnic (především z anglo-amerického prostředí) nereflektuje výrazný náskok západoevropské historiografie v kontextu gender history oproti historiografii české. Nicméně závěry představených českých studií, které srovnávaly české a britské učebnice dějepisu, tento náskok naznačují. Jedná se tedy o další z aspektů, který bude zohledněn při závěrečné komparaci učebnic, které budou v této práci analyzovány.

³² SOUTHWORTH, Erica M: *Forgotten Feminine Foundations: Content Analysis of Secondary World History Textbooks' Inclusion of Female Agency in the Rise of Judaism, Christianity, and Islam*. Milwaukee 2015 (nepublikovaná disertační práce).

³³ RAYLE, Crystal: *Herstory: An Analysis of the Representation of Women in Middle Grades U.S. History Textbooks*. Fredericksburg 2020 (nepublikovaná magisterská diplomová práce).

3. Vymezení klíčových pojmů

Cílem této kapitoly je vymežit klíčové pojmy spojené s problematikou emancipace žen. Zásadní význam v kontextu zmíněné problematiky náleží pojmu **feminismus**, který ovšem nelze jednoznačně definovat. Feminismus může být chápán jako různorodé sociálně-politické hnutí a myšlenkové směry, jejichž cílem je definovat a dosáhnout politické, ekonomické, osobní a sociální rovnosti mezi pohlavími. Jeho základním přesvědčením je, že společnosti upřednostňují mužskou perspektivu a s ženami je v těchto společnostech nespravedlivě zacházeno. Cílem feministických snah je poté bojovat proti genderovým stereotypům a zlepšit vzdělávací, profesní a mezilidské příležitosti a výsledky pro ženy.³⁴ Denisa Labischová a Blažena Gracová označují feminismus za: „*sociální hnutí, vyvíjející se od 18. století, upozorňující na nerovnoprávné postavení žen ve společnosti, požadující rovnoprávnost žen a dalších sociálních skupin. Feministické požadavky zaznamenaly v průběhu historie značné proměny (v počátcích především otázky základních občanských práv žen). Hnutí se štěpí do několika názorových proudů. Od 90. let 20. století se formuje tzv. postfeminismus, který opouští koncept samostatné rodové identity a uvažuje o ní v kontextu dalších identit člověka v dimenzi rasy, etnika, třídy, sociální skupiny, věku.*“³⁵

Feminismus lze z historického pohledu rozdělit do tří vln, přičemž **první vlna feminismu** se zaměřovala na boj žen za získání základních občanských a politických práv, především tedy volebního práva. Tato vlna trvala zhruba od první třetiny 18. století do roku 1930, kdy se vlivem nástupu fašismu a Velké hospodářské krize ženy věnovaly jiným otázkám, než byla feministická hnutí. Dalším faktorem konce první vlny bylo, že ženy ve většině

³⁴ MENDUS, Susan: *Feminism*. In: HONDERICH, Ted (ed.): *The Oxford Companion to Philosophy*. 2. vyd. Oxford 2005, s. 291–294.; BEASLEY, Chris: *What is Feminism?* New York 1999, s. 3–11.

³⁵ GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Gender ve vzdělávací*, s. 13.

evropských zemích získaly volební právo, právo na vzdělání i vlastnit majetek, čímž došlo k naplnění cílů první vlny.³⁶

Druhá vlna feminismu, která trvala zhruba od šedesátých let po počátek osmdesátých let 20. století, byla ovlivněna několika literárními díly, z nichž bych zmínila například monografii s názvem *Druhé pohlaví* z roku 1949, v níž její autorka, Simone de Beauvoir, analyzuje postavení žen ve společnosti a zabývá se otázkou genderové nerovnosti a ženského podřízení. Autorka ve své práci zkoumá historické, sociální, biologické a kulturní faktory, které formují ženskou identitu a role žen ve společnosti. Jedním z hlavních témat knihy je koncept „žena jako druhé pohlaví“, který znamená vnímání žen jako sekundární nebo podřízené ve srovnání s muži.³⁷ Po rozsáhlé vlně konzervatismu, která zasáhla západní země v padesátých letech 20. století a znovu vyvolala pocit bezmocnosti u žen, se začala formovat druhá vlna feministického hnutí v šedesátých letech. Tento trend nabyl masové podpory zejména po roce 1968 v rámci hnutí hippies. Velká část hnutí hippies byla zásadně proti buržoaznímu stylu života a odmítala tradiční model rodiny. Tento odpor zahrnoval také požadavek, aby ženy měly právo rozhodovat o svých životech samy. Postupem času se ženské hnutí oddělilo od hnutí hippies a stalo se samostatným proudem. Na začátku druhé vlny feministického hnutí se podařilo dosáhnout několika úspěchů, mezi něž patří větší kontrola žen nad vlastním tělem, právo na potrat a rovněž přístup ke všem profesím.³⁸ Druhá vlna byla současně úzce provázána s bojem za lidská práva, práva Afroameričanů a etnických minorit. Havelková definuje druhou vlnu následovně: „*Druhá vlna feminismu se od první liší tím, že přinesla nová témata a přístupy.*

³⁶ JAROŠOVÁ, Radana: *Feminismus a dílo Benoîte Groultové*. Plzeň 2012, s. 8 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

³⁷ KOVÁŘOVÁ, Barbora: *První a Druhá*. Praha 2021, s. 5 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

³⁸ HAVELKOVÁ, Hana: *První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly*. In: Kolektiv autorů: *abc feminismu*. s. 169–184. In: https://is.muni.cz/el/med/jaro2010/BPSC041p/um/abc_fem.pdf [cit. 9. 4. 2024].

*Po dosažení cílů první vlny feminismu měly ženy možnost poznat, že samotné právní úpravy řeší pouze malou část problémů. Kromě logické snahy o to, aby zákony měly větší reálný vliv, tedy aby si ženy vůbec uvědomily, že mají na něco právo a odvážily se ho uplatňovat, se pozornost nyní začala soustřeďovat na dvě základní roviny, v nichž se začíná hledat původ nerovností mezi pohlavími: na kulturu v nejširším slova smyslu (instituce, jazyk, chování aktérů, příslušníků dané kultury atd.) a na psychologickou problematiku formování genderové identity, na problematiku socializace v dětství i mechanismy reprodukování tzv. genderových vzorců v dospělosti.*³⁹

Třetí vlna feminismu vznikla v polovině devadesátých let 20. století a byla vedena příslušníky tzv. generace X, kteří vyrůstali ve značně mediálním a kulturně rozmanitém prostředí. Přestože těžili z práv získaných první a druhou vlnou feminismu, kritizovali nedostatky a nedokončenou práci druhé vlny. Třetí vlnu umožnila ekonomická moc žen druhé vlny, informační revoluce a dospívání generace X. Stoupenkyně třetí vlny vyrůstaly s očekáváním úspěchu a povědomím o překážkách jako sexismus, rasismus a třídní nerovnosti. Rozhodly se tedy konfrontovat tyto překážky bojem proti patriarchátu s použitím ironie, sdílením příběhů o přežití jako reakce na násilí a bojem proti trvajícím vyloučení pomocí místního aktivismu a radikální demokracie. Třetí vlna feminismu se snažila sabotovat i přestavět společenské struktury, které považovala za potlačující.⁴⁰

Poslední, **čtvrtá vlna feminismu**, se objevila kolem roku 2012, přičemž se zaměřovala na témata jako sexuální obtěžování, tzv. body shaming (zostuzení těla) a tzv. rape culture (kultura znásilňování). Klíčovou roli hrálo využití sociálních médií k podpoře těchto témat.

³⁹ Tamtéž, s. 177–178.

⁴⁰ *The third wave of feminism*. In: <https://www.britannica.com/topic/feminism/The-third-wave-of-feminism> [cit. 7. 4. 2024].

K nové vlně došlo v reakci na významné události, jakými byla například brutální skupinová znásilnění v Indii a kampaň Gamergate. Dalším zlomem bylo poražení Hillary Clintonové ve volbách prezidenta USA v roce 2016 a následný Ženský pochod, který se stal největší jednodenní demonstrací v americké historii. Významnou roli sehrálo i hnutí Me Too, které odhalilo široké spektrum sexuálního obtěžování a zneužívání, a vyvolalo tak diskusi o genderové nerovnosti.⁴¹

Dalším klíčovým pojmem k představení je **ženská emancipace**, která může být definována jako „*vymanění žen z podřízeného postavení, získání nezávislosti, rovnoprávnosti v oblasti občanské, ekonomické, sexuální.*“⁴² Sociologická encyklopedie definuje ženskou emancipaci následovně: „*Ženská emancipace je spojena s feministickým hnutím a její první období spadá zhruba do l. 1890–1920 (viz feminismus). Původně se týkala zejm. zbavení žen soc. a polit. omezení, osvobození od tzv. dvojí morálky. Vždy byla součástí úsilí o ekon. a soc. rovnost všech lidí, nejen o osvobození žen od nadvlády mužů. V posledních letech se ženská e. [emancipace] týká především prosazování přístupu žen k vyššímu vzdělání a k uplatnění tohoto vzdělání a schopnosti v pracovním systému bez diskriminačních faktorů.*“⁴³ S ženskou emancipací je úzce propojeno také **ženské hnutí**, které může být označeno za „*cílenou a organizovanou činnost, jejíž cílem je prosadit ve společnosti určité požadavky vedoucí k rovnoprávnému postavení žen*“.⁴⁴

⁴¹ *The fourth wave of feminism.* In: <https://www.britannica.com/topic/feminism/The-fourth-wave-of-feminism> [cit. 7. 4. 2024].

⁴² GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Příručka ke studiu*, s. 174.

⁴³ NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.): *Emancipace.* In: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Emancipace> [cit. 8. 4. 2024].

⁴⁴ONDŘEJOVÁ, Petra: *Dějiny českého ženského hnutí.*
In: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2007/GEN502/um/Petra-Ondrejova_teze_prez.pdf [cit. 8. 4. 2024].

Je nezbytné zohlednit také významové rozdíly mezi pojmy **pohlaví a gender**. Termín pohlaví, často označovaný jako „sex“ v angličtině, je používán k popisu biologických rozdílů mezi ženami a muži. Tento výraz zahrnuje veškeré biologické charakteristiky, které odlišují ženy a muže. Jde o rozdíly, které se mohou lišit v průběhu času, na různých geografických místech a jsou považovány za kulturně a společensky ustálené a neměnné.⁴⁵ Na biologické pohlaví může být nahlíženo z několika úhlů, například jako na „*pohlaví chromozomální, pohlaví gonadální, které je dané typem pohlavích žláz, pohlaví vnějších a vnitřních genitálií, hormonální pohlaví (hladiny mužských a ženských hormonů), psychosexuální mozková centra predisponující jádrovou pohlavní identitu (míra pro emocionální souhlas) a fenotypické pohlaví (sekundární pohlavní znaky jako nadra, typ ochlupení, rozložení tuku, kosterní rozdíly apod.)*“⁴⁶. Zatímco termín pohlaví se zaměřuje na biologické aspekty a je konstantní bez ohledu na čas a místo, pojem gender se zabývá sociálními rolemi a atributy, které jsou společenskými konstrukty. Tyto atributy jsou chápány jako charakteristiky sociální dimenze rodové identity. Pohlaví je tedy biologický termín, zatímco gender je spíše psychologicko-kulturní koncept.⁴⁷ Gender může být tedy chápán jako „*pojem, který se vztahuje k souhrnům vlastností, rolí, vzorů chování i společenských pozic připisovaných mužům a ženám v různých společnostech a dobách. Umožňuje studium vzájemných podobností a rozdílností žen a mužů (gender studies)*“⁴⁸.

V návaznosti na vysvětlení pojmu gender je potřeba objasnit pojem **gender studies**, který, stejně jako výše představené pojmy, nelze jednoznačně definovat. Jako jedna z definic se nabízí, že gender studies znamenají „*interdisciplinární přístup k analýze pozice žen,*

⁴⁵ OAKLEY, Ann: *Sex, Gender and Society*. Farnham 2015, s. 23–25.

⁴⁶ JANOŠOVÁ, Pavlína: *Divčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha 2008, s. 39.

⁴⁷ OAKLEY, A.: *Sex, Gender*, s. 115–116.

⁴⁸ GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Příručka ke studiu*, s. 174.

genderových vztahů a genderové dimenze ve všech disciplínách".⁴⁹ Můžou být chápány i jako „*multidisciplinární sociálněvědný obor zabývající se výzkumem a analýzou sociálně a kulturně podmíněných rozdílů mezi muži a ženami, genderovými vztahy a genderovými dimenzemi v různých oborech.*“⁵⁰

Pojem **gender role** je Gracovou a Labischovou vnímán jako „*soubor předpisů a norem očekávaných v jednání a chování žen a mužů, které jsou předávány a zachovávány procesem socializace a které jsou do značné míry stereotypně vymezeny, k čemuž přispívá fakt, že jsou vnímány jako biologicky dané.*“⁵¹ V souvislosti s tímto pojmem je nezbytné vysvětlit také **genderové stereotypy**, za něž můžou být považovány představy a očekávání o tom, jak se lidé chovají a jak by se měli chovat na základě jejich pohlaví. Tyto stereotypy se projevují v předsudcích a představách o „přirozeném“ a „správném“ chování, a to bez ohledu na individuální schopnosti, výchovu nebo osobní představy jednotlivců o životě.⁵²

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ CHVOSTKOVÁ, Klára: *Sociální hnutí zvané feminismus*. Olomouc 2012, s. 15 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

⁵¹ GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Příručka ke studiu*, s. 174.

⁵² PLESKOVÁ, Kateřina a kol.: *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů*. 3. vyd. Brno 2008, s. 4–5.

4. Komparace výuky dějepisu v České republice a Anglii

V této kapitole bude pozornost věnována srovnání vzdělávacího systému se zaměřením na výuku dějepisu v České republice a Anglii. Jelikož je britský vzdělávací systém v jednotlivých zemích odlišný a k analýze byly z již nastíněných důvodů vybrány pouze učebnice pocházející z Anglie, bude z hlediska potřeb práce představen pouze anglický vzdělávací systém. Na úvod je také potřeba objasnit, že zohledněn bude pouze sektor veřejného školství,⁵³ jelikož sektor soukromého školství⁵⁴ není povinen řídit se státem stanovenými vzdělávacími dokumenty, na základě kterých bude komparace vzdělávacího systému v České republice a Anglii provedena.

Na vzdělávání v Anglii dohlíží Ministerstvo školství (*Department for Education*), přičemž vzdělávací systém podléhá dokumentu zvanému Národní kurikulum (*National Curriculum*), které je vytvářeno Národní kurikulumní radou (*National Curriculum Council*) a Radou pro zjišťování výsledků vzdělávání (*School Examination and Assessment Council*).⁵⁵ Sektor veřejného školství je ze zákona povinen řídit se Národním kurikulem, přičemž školy musejí zveřejnit svá školní kurikula online.⁵⁶ Národní kurikulum rozlišuje předměty na tzv. základní či jádrové předměty (*core subjects*), které zahrnují předměty jako anglický jazyk

⁵³ Sektor veřejného školství zahrnuje nadační školy (*foundation schools*), akademie (*academies*), gymnázia (*grammar schools*), obecní školy (*community schools*) a dobrovolné školy (*voluntary schools*). *Types of schools*. In: <https://www.gov.uk/types-of-school> [cit. 3. 5. 2024].

⁵⁴ Sektor soukromého školství zahrnuje školy zvané veřejné/nezávislé (*public/independent schools*). Tamtéž.

⁵⁵ CHAPMAN, Christopher – DVOŘÁK, Dominik – JEŽKOVÁ, Věra: *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha 2010, s. 92–97.

⁵⁶*The National Curriculum in England. Framework document*. In: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf [cit. 3. 5. 2024], s. 5.

(*English*), matematiku (*Mathematics*) a přírodní vědy (*Science*), a tzv. profilové předměty (*foundation subjects*), kam jsou zařazeny předměty jako výtvarná výchova a design (*Art and design*), občanská výchova (*Citizenship*), informatika (*Computing*), design a technologie (*Design and technology*), cizí jazyky (*Languages*), zeměpis (*Geography*), dějepis (*History*), hudební výchova (*Music*) a tělesná výchova (*Physical education*).⁵⁷ U všech zmíněných předmětů kurikulum stanovuje, ve kterém klíčovém období (*Key Stage*) je jeho výuka povinná. Zároveň předkládá příklady učiva, které by měly být v daném období představeny. Nicméně jedná se pouze o nezávazné doporučení.

System vzdělávání v České republice podléhá Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na základě Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.) účinného od 1. ledna 2005. Obsah výuky základního vzdělávání je podřízen Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) – státní úroveň, na jehož základě si školy vytvářejí Školní vzdělávací program (ŠVP) – školní úroveň. Primární vzdělávání zahrnuje první stupeň základní školy, tj. 1. až 5. ročník. Do sekundárního vzdělávání je zařazen druhý stupeň základní školy (nižší sekundární vzdělávání), tj. 6. až 9. ročník, a střední školy (vyšší sekundární vzdělávání). Předměty v RVP ZV jsou součástí následujících vzdělávacích oblastí: *Jazyk a jazyková komunikace* (česká jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk), *Matematika a její aplikace* (matematika a její aplikace), *Informatika* (informatika), *Člověk a jeho svět* (člověk a jeho svět), *Člověk a společnost* (dějepis, výchova k občanství), *Člověk a příroda* (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis/geografie), *Umění a kultura* (hudební výchova, výtvarná výchova), *Člověk a zdraví* (výchova ke zdraví, tělesná výchova), *Člověk a svět práce* (člověk a svět práce) a *Doplňující vzdělávací obory* (dramatická výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální

⁵⁷ Tamtéž, s. 7

výchova, taneční a pohybová výchova).⁵⁸ RVP ZV stanovuje pro každý předmět očekávané výstupy, kterých mají žáci dosáhnout, nicméně neuvádí, v jakém ročníku má být dané učivo k očekávaným výstupům představeno.

Školní docházka je pro žáky v Anglii povinná od 5 do 16 let,⁵⁹ zatímco pro žáky v České republice od 6 do 15 let.⁶⁰ Základní vzdělávání je v České republice, jak již bylo nastíněno, rozděleno na první a druhý stupeň, přičemž dějepis je vyučován od 6. ročníku a je povinným předmětem po celou dobu druhého stupně, tj. od 6. do 9. ročníku. V Anglii je vzdělávání řízeno podle tzv. klíčových období (*Key Stages*), která jsou definována věkem, dovednostmi a znalostmi žáků. První dvě klíčová období (*Key Stage 1, Key Stage 2*) začleňují žáky od 5 do 11 let a utvářejí primární vzdělávání (*primary education*). Sekundární vzdělávání je rozlišeno na nižší, tj. třetí klíčové období (*Key Stage 3*) pro žáky od 11 do 14 let, a vyšší, tj. čtvrté klíčové období (*Key Stage 4*) pro žáky od 14 do 16 let. Součástí vyššího sekundárního vzdělávání je také vyšší střední škola (*sixth form*), která je někdy považována za páté klíčové období (*Key Stage 5*).⁶¹ Dějepis je povinným předmětem pouze v prvních třech klíčových obdobích (*Key Stage 1, 2, 3*),⁶² z nichž zásadním pro potřeby této práce je třetí klíčové období (*Key Stage 3*), které věkově i učivem odpovídá druhému stupni českých základních škol. Problematika ženské emancipace je v Národním kurikulu zahrnuta v rámci doporučeného učiva o volebním právu

⁵⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 3. 5. 2024], s. 2, 5.

⁵⁹ *School attendance and absence*. In: <https://www.gov.uk/school-attendance-absence> [cit. 4. 5. 2024].

⁶⁰ *Školský zákon 561/2004 Sb.* In: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-36> [cit. 4. 5. 2024].

⁶¹ CHAPMAN, Ch. – DVOŘÁK, D. – JEŽKOVÁ, V.: *Školní vzdělávání*, s. 45–48.

⁶² *The National Curriculum in England. Framework document*. In: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf [cit. 3. 5. 2024], s. 7.

žen (*women's suffrage*), které je součástí celku zvaného: výzvy pro Británii, Evropu a širší svět od roku 1901 do současnosti (*challenges for Britain, Europe and the wider world 1901 to the present day*).⁶³ Oproti tomu RVP ZV je pojato více obecně a nechává prostor učitelům, kam tuto problematiku zařadit. Předpokládám ovšem, že by se dala zařadit do tematického celku *Modernizace společnosti v rámci učiva: revoluce 19. století jako prostředek řešení politických, sociálních a národnostních problémů* či *politické proudy (konzervativismus, liberalismus, demokratismus, socialismus), ústava, politické strany, občanská práva*.⁶⁴

⁶³ Tamtéž, s. 251.

⁶⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 3. 5. 2024], s. 57.

5. Současné české učebnice dějepisu, pracovní sešity a metodické příručky

Tato kapitola se věnuje představení současných českých učebnicí, příslušných pracovních sešitů a metodických příruček, které jsou v další kapitole analyzovány. Materiály jsou uváděny dle nakladatelství.

FRAUS

1) Hybridní učebnice⁶⁵ – jde o učebnici určenou pro 8. ročník základních škol a víceletá gymnázia, kterou vydalo nakladatelství Fraus v roce 2021. Její specifčnost tkví v tom, že se jedná o hybridní učebnici, což znamená, že po zadání číselného kódu či naskenování QR kódu na stránkách www.skolasnadhledem.cz se žákům zobrazí rozšiřující materiály k dalšímu procvičování daného tématu. Zde jsou k dispozici různé doplňkové aktivity, audionahrávky, interaktivní cvičení, která mají vést k propojení nového učiva s předchozími znalostmi. Učebnice je bohatá na obrazový materiál a úlohy sloužící k zamyšlení se nad danou problematikou či k jejímu prohloubení. Důraz je kladen na činnost žáků, učebnice je tedy koncipována tak, aby s ní žáci mohli pracovat samostatně či formou skupinové práce. Přidanou hodnotu učebnice představují také vložené kapitoly o systematizaci učiva probraných kapitol, věcný rejstřík, dále také rejstřík osob, míst a map či obsáhlý slovníček osobností a pojmů. Tematicky se učebnice věnuje událostem od doby baroka po vznik Československa. Jedna vyučovací hodina odpovídá dvojstránce v učebnici a jedné straně v pracovním sešitu.

⁶⁵ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. upr. vyd. Plzeň 2021.

2) Hybridní pracovní sešit⁶⁶ – jedná se o pracovní sešit, který je provázaný s učebnicí představenou výše. Svými úlohami sešit koresponduje s jednotlivými tématy v učebnici, přičemž v lištách jsou uvedeny zajímavosti a rozšiřující informace k danému tématu. Žáci zde mají možnost zaznamenat si vlastní postřehy, názory atd. na volné listy. Součástí pracovního sešitu je také přehled učiva a slovníček dějepisných pojmů. Podobně jako příslušná učebnice je i pracovní sešit hybridní, funguje tedy na stejném principu.

3) Příručka učitele⁶⁷ – jedná se o příručku učitele, která je příslušná s hybridní učebnicí a pracovním sešitem. U každé kapitoly či podkapitoly jsou uvedeny odkazy na stránky v učebnici a také symboly, které mají usnadnit učitelům orientaci v učivu (cíle, poznámky pro učitele, doporučení, řešení otázek a úkolů, mezipředmětové vztahy apod.). Příručka je sepsána velmi přehledně a obsahuje také celoroční rozvržení očekávaných výstupů v RVP ZV, dílčích výstupů a učiva dějepisu v 8. ročníku či tercii.

4) Badatelská učebnice⁶⁸ – tato učebnice, určená pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia, je specifická tím, že je založena na principu tzv. badatelsky orientované výuky, které bude věnován prostor v dalších kapitolách. Žáci a žákyně zde například analyzují fotografie, dobové dokumenty a plní úlohy, které mají sloužit k lepšímu pochopení historických souvislostí současného světa. Podobně jako výše zmíněné učebnice nakladatelství Fraus, je i tato učebnice vybavena přístupem k digitálním zdrojům. K dispozici jsou žákům a žákyním také materiály k procvičení v aplikaci HistoryLab. Učebnice se zaměřuje na dějiny počínaje koncem první

⁶⁶ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Moderní společnosti. Pracovní sešit 2 v 1 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. upr. vyd. Plzeň 2021.

⁶⁷ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. upr. vyd. Plzeň 2017.

⁶⁸ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

světové války a tematicky je rozpracována až do dějin současných s mapovou přílohou zobrazující svět v roce 2020. Na úvod se kolektiv autorů věnuje vysvětlení toho, k čemu slouží dějepis, historické myšlení, jak se píšou a mění dějiny apod. Následuje manuál ilustrující, jak pracovat s učebnicí. Učebnice je zakončena jmenným rejstříkem a poděkováním.

5) Badatelský pracovní sešit⁶⁹ – jedná se o pracovní sešit, který tematicky koresponduje s badatelskou učebnicí popsanou výše. Je založen na stejném principu jako příslušná badatelská učebnice a obsahuje široké spektrum úkolů, které jsou podpořeny digitálními zdroji v aplikaci HistoryLab nebo na webových stránkách www.skolasnadhledem.cz. Kapitoly v pracovním sešitu obsahují mimo jiné také tabulky se sebereflexí.

6) Příručka učitele badatelského dějepisu⁷⁰ – tato příručka, určená učitelům a učitelkám, kteří využívají ve svých hodinách badatelsky orientovanou výuku, tematicky koresponduje s badatelskou učebnicí. Pro lepší pochopení je v příručce schematicky ilustrováno, jakým způsobem jsou koncipovány kapitoly v učebnici. Na začátku příručky jsou nastíněny otázky, co je to historická gramotnost a jak se dělá badatelská výuka. Jsou zde také uvedeny postřehy učitelů, kteří zmíněnou učebnici testovali ve svých hodinách a poté se podělili o své připomínky s autorským týmem. Prostor je věnován také postřehům žákům při využívání badatelského pracovního sešitu. Dále příručka obsahuje instrukce pro učitele a učitelky, jak s ní pracovat. Graficky je příručka zpracována tak, že je zde zobrazena dvoustránka dané kapitoly z učebnice, ke které jsou připojeny obsáhlé poznámky a odpovědi k otázkám z pracovního sešitu. Lekce je rozdělena do tří kategorií – identifikace lekce, návrh průběhu základní verze lekce a hodnocení

⁶⁹ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelský pracovní sešit dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

⁷⁰ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

badatelské otázky. V identifikaci lekce jsou uvedeny cíle lekce, způsob, kterým lekce pomáhá budovat historickou gramotnost a očekávané výstupy RVP ZV. Návrh průběhu základní verze lekce je tvořen několika fázemi, z nichž první fází je evokace, dále úvod do tématu a práce se zdroji následované odpovědí na badatelskou otázku. Poslední kategorií je hodnocení badatelské otázky, které je rozděleno do tří úrovní – nízká, střední, rozvinutá. Lekce je zakončena rozšiřujícími materiály, kterými se pedagogové mohou inspirovat.

NOVÁ ŠKOLA – DUHA

1) Učebnice⁷¹ – jedná se o učebnici určenou pro 8. ročník, kterou vydalo nakladatelství Nová škola – DUHA v roce 2019. Učebnice disponuje množstvím ilustrací či názorných fotografií, časovými osami a mapami, které slouží pro lepší orientaci v dějinných událostech. Ve vyjádření autorů učebnice je uvedeno, že byla zpracována v souladu s moderními trendy dějepisné výuky. Důraz se klade na srozumitelnost, názornost, mezipředmětové vztahy a logické souvislosti. Učebnice obsahuje také slovníček pojmů, závěrečné opakování, věcný i jmenný rejstřík a v neposlední řadě také přílohu věnující se učivu a očekávaným výstupům. Tematicky se učebnice věnuje dějinám od konce třicetileté války po konec první světové války. Učebnice je dále doplněna pracovním sešitem vydaným v roce 2023, interaktivní učebnicí, interaktivním pracovním sešitem a také metodickým průvodcem k učebnici, který je k dispozici ke stažení na stránkách www.novaskoladuha.cz. V průvodci jsou uvedeny odpovědi k úlohám z učebnice či pracovního sešitu.

⁷¹ PECHNÍK, Ondřej – VYKOUPILOV, Libor: *Dějepis 8: novověk. Učebnice pro 8. ročník základní školy nebo tercií víceletého gymnázia*. Brno 2019.

2) Pracovní sešit⁷² – jedná se o pracovní sešit, který je spolu s výše uvedenou učebnicí určen pro žáky 8. ročníku základní školy či víceletého gymnázia. S učebnicí je propojen pomocí odkazů na konkrétní stránky v ní. Důraz je kladen na provázanost učiva spolu s jeho praktickou využitelností. Úlohy slouží k pochopení a upevňování učiva, přičemž podporují rozvoj dějepisné gramotnosti. Každá kapitola je uvedena krátkým textem, který je poté rozvíjen navazujícími úlohami zaměřujícími se na čtenářskou gramotnost a porozumění textu. Na konci jednotlivých tematických celků se nachází souhrnné opakování a sebehodnotící tabulka. V rámci příloh jsou k dispozici slepé mapy s úlohami, časová osa, přehled dějin apod.

TAKTIK

1) Učebnice⁷³ – jedná se o učebnici určenou pro žáky 8. ročníku základních škol vydanou v roce 2018. Grafické zpracování učebnice je přehledné, učebnice je bohatá na množství ilustrací, časových os a map s popisky, které obsahují doplňující informace. Neopomíjí ani ukázky dobových textů, závěrečné shrnutí dané kapitoly, opakovací otázky, slovníček pojmů, doporučenou literaturu k danému tématu apod. Nachází se zde také otázky k dalším vyučovacím předmětům, jelikož se učebnice snaží o propojení mezipředmětových vztahů. Na konci učebnice je uveden jmenný rejstřík a rejstřík cizích slov nebo odborných pojmů. Tematicky se učebnice věnuje, stejně jako výše uvedená učebnice od nakladatelství Nová škola – Duha, dějinám od konce třicetileté války po konec první světové války. Učebnice je doplněna pracovním sešitem i jeho interaktivní verzí.

⁷² ANTONÍN, Robert a kol.: *Dějepis 8: novověk. Pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno 2023.

⁷³ MÁCHA, Petr a kol.: *Hravý dějepis 8. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha 2018.

2) Pracovní sešit⁷⁴ – jedná se o 2. vydání pracovního sešitu, který tematicky koresponduje s výše popsanou učebnicí. Pracovní sešit nabízí cvičení, která mají rozvíjet uvědomování si historických souvislostí, opakovací kapitoly, mapy z daných období včetně příloh v podobě chronologických přehledů či přehledu uměleckých slohů atd.

SPN

1) Učebnice⁷⁵ – jedná se o učebnici pro 8. ročník základní školy, vydanou v roce 2020. Učebnice je doplněna pracovním sešitem tvořeným širokou škálou různých cvičení, ke kterým je k dispozici klíč obsažený v metodické příručce pro učitele. Učebnice se zabývá tématy počínaje obdobím mezi třicetiletou válkou a francouzskou revolucí po první světovou válku. Na začátku jsou charakterizovány klíčové kompetence, ke kterým učebnice směřuje a objasněny očekávané výstupy z práce s učebnicí. Graficky je učebnice velmi přehledná, na bílém podkladu se nachází základní učivo, v barevných lištách poté zajímavosti, otázky k zamyšlení, náměty na referáty a informace, které by žáci měli znát. Za každou kratší kapitolou jsou uvedeny otázky a úlohy a za většími celky shrnutí dané kapitoly. Učebnice disponuje také slovníčkem odborných výrazů, výslovností a skloňováním, časovými osami, mapami a ilustracemi. Specifikem učebnice je, že každý zmíněný stát má svou vlastní barvu z důvodu lepší orientace pro žáky.

2) Pracovní sešit⁷⁶ – tento pracovní sešit tematicky přímo koresponduje s příslušnou učebnicí, nicméně neobsahuje odkazy na stránky z ní. Cvičení v pracovním sešitu zahrnují mimo jiné práci s mapami, ilustracemi apod.

⁷⁴ MÁCHA, Petr a kol.: *Hravý dějepis 8. Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vyd. Praha 2018.

⁷⁵ VÁLKOVÁ, Veronika: *Dějepis 8 pro základní školy. Novověk*. 2. vyd. Praha 2020.

⁷⁶ PARKAN, František a kol.: *Dějepis 8: pracovní sešit pro základní školy. Novověk*. 2. upr. vyd. Praha 2014.

3) Metodická příručka⁷⁷ – jedná se o podpůrný materiál pro učitele, kteří využívají výše zmíněnou učebnici a pracovní sešit od nakladatelství SPN. Příručka si klade za cíl poskytnout učitelům doporučení (např. návrh rozdělení učiva během školního roku), praktické zkušenosti, nápady, návody a inspiraci při výuce. V příručce jsou učitelům k dispozici metodické poznámky k jednotlivým kapitolám, seznam námětů na referáty a klíč k úkolům z učebnice i pracovního sešitu.

PRODOS

1) Učebnice⁷⁸ – jedná se o učebnici, která byla vydána nakladatelstvím Prodos roku 2009. Tematicky se učebnice věnuje dějinám od raného novověku (počínaje objevnými plavbami) po dějiny tzv. „dlouhého 19. století“, což ji odlišuje od výše zmíněných učebnic, které pokrývají dějiny od 17. století po 1. světovou válku, které zde není vůbec věnován prostor. Učebnice disponuje barevným rozdělením textu, přičemž text v modrém poli je tvořen ukázkami z odborné literatury a citáty z historických pramenů, text ve žlutém poli je poté vyhrazen pro shrnutí každé kapitoly. Každá kapitola je rozvíjena otázkami sloužícími k opakování či diskusi o učivu. Opomíjeny nejsou ani odkazy na odbornou literaturu a beletrii, časové osy, mapy či přílohový materiál tvořený přehledem významných osobností a slovníčkem pojmů.

2) Pracovní sešit⁷⁹ – jedná se o pracovní sešit, který je doplňujícím materiálem učebnice. Cvičení v sešitu jsou sestavena tak, že navazují na dané kapitoly z učebnice. Převažují zde cvičení určená k práci se slepou mapou a rozvíjení schopnosti určovat historické památky.

⁷⁷ PARKAN, František – VÁLKOVÁ, Veronika: *Dějepis 8: metodická příručka pro základní školy. Novověk.* Praha 2009.

⁷⁸ TRAPL, Miloš a kol.: *Dějepis 8: novověk.* Olomouc 2009.

⁷⁹ HÝSEK, Ondřej – TRAPLOVÁ, Jaroslava: *Dějepis 8: pracovní sešit.* Olomouc 2009.

3) Učebnice s komentářem pro učitele⁸⁰ – oproti metodickým příručkám jiných nakladatelství se zde jedná skutečně pouze o učebnici s komentáři pro učitele, jak je uvedeno v názvu. Komentáře pro učitele jsou v textu odlišeny červenou barvou, přičemž jsou tvořeny odkazy na mezipředmětové vztahy, průřezová témata, odbornou literaturu, různými zajímavostmi a otázkami, které ovšem nejsou doplněny odpovědí. Dále zde není uveden klíč k otázkám z učebnice a komentáře jsou poměrně stručné. Na konci učebnice jsou uvedeny klíčové kompetence a očekávané výstupy, k nimž učebnice směřuje.

⁸⁰ TRAPL, Miloš a kol.: *Dějepis 8: novověk s komentářem pro učitele*. Olomouc 2009.

6. Analýza současných českých učebnic dějepisu

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu současných českých učebnic dějepisu, příslušných pracovních sešitů a metodických příruček na základě stanovených kritérií, kterými jsou: **tematické okruhy, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy**. V této kapitole jsou učebnice a příslušné materiály analyzovány samostatně podle již představených nakladatelství a v další kapitole jsou poté porovnány mezi sebou.

FRAUS

1) Hybridní učebnice⁸¹, hybridní pracovní sešit⁸², příručka učitele⁸³

V této učebnici je ženské emancipaci věnována dvoustrana nazvaná *Emancipace změnila postavení žen* v rámci kapitoly s názvem *Přelom 19. a 20. století*. Výkladový text je v učebnici doplněn ilustracemi a bočními lištami, které propojují současnost s minulostí. Kapitola je zakončena shrnutím a otázkami k zopakování. Příručka učitele tematice emancipace žen věnuje poměrně široký prostor, nicméně ve většině případů poskytuje především odpovědi na dané úlohy z učebnice a pracovního sešitu. Na úvod jsou představeny dílčí očekávané výstupy, kterými jsou: „*Žák správně používá pojmy emancipace žen; Vojtěch Náprstek; Americký klub dam, gymnázium Minerva, hnutí sufražetek. Žák charakterizuje postavení ženy*

⁸¹ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. upr. vyd. Plzeň 2021.

⁸² Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Moderní společnosti. Pracovní sešit 2 v 1 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. upr. vyd. Plzeň 2021.

⁸³ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. upr. vyd. Plzeň 2017.

v měšťanských vrstvách v 19. století. Žák doloží na příkladech první projevy a cíle emancipačního hnutí. ⁸⁴

Co se týče **tematických okruhů**, učebnice se nejprve věnuje krátkému úvodu, jehož cílem je nastínit společenské poměry, které snahám o ženskou emancipaci předcházely. Dále se výkladový text zaměřuje na popis činnosti a významu Amerického klubu dam. Není opomenuto ani vzdělávání žen, na které v textu plynule navazuje téma zaměstnání žen, jehož proměna dle autorů přímo souvisela s nově nabytou možností žen absolvovat maturitu a ucházet se o přijetí na vysoké školy. Dalším tematickým okruhem v rámci ženské emancipace je boj za volební právo pro ženy. V tomto kontextu autoři zmiňují hnutí sufražetek, které se stalo tváří boje za ženská práva ve Velké Británii a Spojených státech. Autoři zde do jisté míry srovnávají charakter boje za volební právo pro ženy v českém a anglo-americkém prostředí. Hnutí sufražetek je označeno za „radikální“, což je vysvětleno například organizováním divokých veřejných demonstrací či útoky na politiky. Charakter českého prostředí je oproti tomu nastíněn následovně: „*Hlasy obohacující právo žen volit se u nás objevovaly v novinách i na veřejných schůzích. Velké množství žen manifestovalo spolu s muži v roce 1905 v Praze za všeobecné, rovné a přímé volební právo.*“⁸⁵. Žáci tedy mají získat povědomí o různých podobách a projevech ženského emancipačního hnutí. Z hlediska osobností je ve výkladovém textu učebnice představena pouze Eliška Krásnohorská, která je uvedena v souvislosti se založením prvního dívčího gymnázia Minerva, a Vojtěch Náprstek, spojený se založením Amerického klubu dam.

Výkladový text je protkán bohatým množstvím **obrazového materiálu**. Úlohy, které se k němu vážou, budou analyzovány v odstavci, který je zaměřen na analýzu učebních úloh.

⁸⁴ Tamtéž, s. 142.

⁸⁵ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Hybridní učebnice*, s. 121.

Zde jsou úlohy uvedeny převážně z toho důvodu, aby byla zřejmá funkce obrazového materiálu v učebnici, kterou rozlišují na ilustrativní (nerozvíjí daný obraz dalšími úlohami, obraz slouží pouze jako zajímavost) a rozvíjející (k obrazu se vážou úlohy, kterými je učivo rozvíjeno). Na úvod tematiky je žákům prezentována karikatura pojmenovaná „*Svatba v blízké budoucnosti*“ převzatá z Humoristických listů roku 1911. Karikatura znázorňuje svatbu, při níž je muž oblečen ve stavebních šatech a žena v obleku. Ke karikatuře se pojí dva výroky: „*Ženu musí živit muž, chce-li být pánem domu.*“ a „*Podívej se, matko, ten s ní udělal štěstí! Ona má zajištěnou existenci a on prej nedovede ani oukrop uvařit...*“,⁸⁶ přičemž žáci mají za úkol oba výroky srovnat, vysvětlit, k čemu se vyjadřují a jak karikatura dokumentuje změnu rolí mužů a žen. Dále mají žáci zhodnotit, zda s touto změnou autor souhlasil.⁸⁷ Domnívám se, že představená karikatura slouží jako vhodný nástroj evokace do problematiky ženské emancipace a zároveň jsou žáci pomocí úloh, které se ke karikatuře vážou, vedeni ke kritickému myšlení a rozvoji analytických schopností.⁸⁸ Další ilustrace pochází z roku 1910 z reklamní pohlednice propagující ženský časopis. Žáci mají s její pomocí popsat, jak měla podle představ 19. století vypadat spořádaná rodina. Následuje otázka, ve kterých profesích mohly ženy už tehdy získat společenské uznání. Dále jsou žáci vyzváni k ověření významu slova emancipace. Jedná se zde tedy o další příklad obrazového materiálu, který neplní pouze ilustrativní funkci, ale jeho úkolem je vést žáky k rozvoji kritického a historického myšlení, případně jejich analytických schopností. Ve výkladovém textu je začleněn i reklamní plakát z roku 1900 zobrazující ženu píšící na psacím stroji. Úkolem žáků je poznat, o jakou profesi se jedná. V centrální části se

⁸⁶ Tamtéž, s. 120.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ Možnostem využití karikatury v dějepisné výuce se věnuje Blažena Gracová v publikaci: GRACOVÁ, Blažena: *Využití karikatury ve výuce dějepisu na střední škole*. In: *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň 2005, s. 79–84.

nacházejí také dobové fotografie zachycující Elišku Krásnohorskou a Emu Destinovou.⁸⁹ Oproti obrazovému materiálu popsanému výše se k fotografiím ovšem nevážou žádné doplňující úlohy či otázky k zamyšlení. Jejich funkce je tedy pouze ilustrativní.

Boční lišty, jak už bylo předestřeno, slouží k propojování minulosti se současností. Celkově zobrazují pět fotografií, přičemž čtyři z nich jsou dále rozvíjeny úlohami pro žáky. První fotografie zachycuje ženu jako fotbalovou rozhodčí a váže se k ní následující úloha: „*Ženská emancipace ovlivňuje i současnou společnost. Uveďte příklady profesí, do nichž ženy pronikly teprve v nedávné době.*“⁹⁰ Druhá fotografie zobrazuje telefonující ženu s dítětem v rukou pravděpodobně pracující v kanceláři. Na jejím základě mají žáci shrnout výhody a nevýhody, které ženám i mužům přinášel model rodiny v 19. století. Dále jej mají srovnat se současnou českou rodinou. Zde je opět patrný motiv rozvoje historického myšlení u žáků. Další fotografie zachycuje Náprstkovo muzeum v Praze, přičemž úkolem žáků je vyhledat, které sbírky se v něm nacházejí, a vysvětlit, jak se do Prahy první exponáty muzea dostaly. Na základě poslední fotografie mají žáci vyhledat, k čemu se vztahují a kdy se slaví Mezinárodní den žen a Svátek matek. Dále je jejich úkolem zdůvodnit, který z uvedených svátků je jim bližší.⁹¹ V tomto typu úlohy se promítá afektivní rovina spolu s mezipředmětovými vztahy s občanskou výchovou, čemuž bude věnován prostor níže. Z hlediska osobností je žákům představen portrét Bohuslavy Keckové, první české lékařky.⁹² Obecně by se tedy dalo konstatovat, že obrazový materiál v učebnici neplní pouze ilustrativní

⁸⁹ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Hybridní učebnice*, s. 120.

⁹⁰ Tamtéž.

⁹¹ Tamtéž, s. 120–121.

⁹² Více informací o životě a významu Bohuslavy Keckové přináší publikace: HLAVÁČKOVÁ, Ludmila – SVOBODNÝ, Petr: *Dějiny lékařství v českých zemích*. Praha 2004, s. 148–149.

funkci, ale cílí převážně na rozvoj kritického a historického myšlení u žáků, případně dalších aspektů.

Práce s prameny je v učebnici zastoupena především prací s obrazovým typem pramenů. Jak již bylo zmíněno, žákům je k dispozici práce s dobovou karikaturou, reklamní pohlednicí či plakátem. Úryvky z písemných pramenů týkající se problematiky emancipace žen se v učebnici ani příslušném pracovním sešitě nevyskytují.

Jelikož je počet **učebních úloh** v učebnici i v pracovním sešitě poměrně vysoký, a tedy neúměrný počtu úloh v ostatních zkoumaných učebnicích a pracovních sešitech, bude zde analyzován pouze vybraný vzorek úloh. Tento vzorek jsem vybírala tak, aby byl pestrý a aby zde byla vždy zastoupena alespoň jeden příklad úlohy reprezentující určitý typ úloh. Těmito typy jsou: úloha, která se váže k práci s obrazovým pramenem, úloha s přesahem do současnosti, úloha, která rozvíjí afektivní rovinu osobnosti žáka a závěrečné úlohy. Vybraná úloha, která navazuje na práci s obrazovým pramenem, konkrétně s již zmíněnou karikaturou, zní: „*Srovnejte první výrok s citací z Humoristických listů. K čemu se oba texty vyjadřují? Vysvětlete, jak obrázek, který se vztahuje k citaci, dokumentuje změnu rolí mužů a žen. Rozhodněte, zda s touto změnou jeho autor souhlasil.*“⁹³ Úloha rozvíjí převážně druhou a třetí úroveň kognitivních operací, jelikož žáci musí nejen reprodukovat obsah textů, ale také porovnávat, analyzovat a reflektovat jejich obsah a význam, přičemž rozhodování o souhlasu autora s danou změnou poté podporuje schopnost reflexe žáků. Úloha sice navazuje na zmíněné textové materiály (výrok a citace z Humoristických listů), nicméně není nijak vzájemně provázána s řešeními jiných úloh. Přesto se však domnívám, že úloha podporuje hlubší porozumění vzhledem k práci s obrazovými prameny a příslušnými texty. Co se týče znalostní dimenze, rozvíjí úloha zejména konceptuální a metakognitivní poznatky, jelikož žáci musí

⁹³ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Hybridní učebnice*, s. 120.

jednak porozumět konceptu, který karikatura a zmíněné texty zachycují, a jednak provést analýzu, která zahrnuje schopnost reflexe nad danou problematikou. Zadání úlohy nepřibližuje, o jakou formu práce se jedná, proto předpokládám, že je úloha určena k samostatné práci. Vazbu úlohy na reálný svět pozoruji v tom, že svým charakterem vede k rozvoji kritického a historického myšlení u žáků i jejich analytických schopností, které mohou využít v reálném světě. Úlohu považuji za definovanou/divergentní, jelikož její řešení poskytuje prostor k různým interpretacím a názorům.

Další zkoumanou úlohou je úloha s přesahem do současnosti: „*Shrňte výhody a nevýhody, které ženám i mužům přinášel model rodiny v 19. století. Srovnejte jej se současnou rodinou.*“⁹⁴ Úloha vyžaduje převážně schopnost druhé a třetí úrovně kognitivních operací. Žáci musí nejen reprodukovat informace o modelech rodiny v 19. století, ale také analyzovat jejich výhody a nevýhody a provést srovnání se současnými modely rodiny. Vzájemná provázanost úloh se zde nevyskytuje, jelikož je úloha izolovaná a nesouvisí s řešeními jiných úloh. Úloha se dle mého názoru opírá převážně o konceptuální poznatky o modelech rodiny v historickém kontextu. Žáci musí těmto konceptům porozumět, aby byli schopni provést analýzu jejich výhod a nevýhod. Zadání úlohy nespecifikuje, o jakou formu práce se jedná, předpokládám tedy, že úloha slouží k samostatné práci. Obsahová vazba úlohy na reálný svět není v tomto případě zřejmá. Úlohu hodnotím jako definovanou/divergentní, protože zde není jedno správné řešení a žáci mají možnost flexibility ohledně vyjádření svých názorů v rámci srovnání různých aspektů minulých a současných modelů rodiny.

Třetím typem zkoumaných úloh je úloha, která rozvíjí afektivní rovinu osobnosti žáka. Pro tento účel jsem zvolila následující úlohu: „*Ženy mají v kalendáři dva svátky, Mezinárodní den žen a Svátek matek. Najděte, k čemu se tyto svátky vztahují a kdy se slaví.*“

⁹⁴ Tamtéž.

*Zdůvodněte, který z těchto svátků je vám bližší.*⁹⁵ Rozvoj afektivní roviny u žáků pozoruji především v tom, že úloha je vyzývá k zamyšlení se nad významem těchto svátků věnovaným ženám. Tímto způsobem jim pomáhá uvědomit si důležitost těchto svátků a zohlednit je ve svých hodnotách a postojích. Zároveň úloha posiluje jejich schopnost sebevyjádření a formulace vlastních postojů. Co se týče úrovně kognitivních operací, zařadila bych úlohu převážně do první úrovně, tj. reprodukce obsahu, jelikož žáci mají za úkol identifikovat význam a termíny obou svátků. Úlohu nepovažuji za vzájemně provázanou, jelikož nenavazuje explicitně na jiné úlohy a je prezentována izolovaně. Úloha je zaměřena převážně na faktické poznatky ohledně Mezinárodního dnu žen a Svátku matek. Forma práce není určena, opět tedy inklinuji k tomu, že se jedná o samostatnou práci. Vazba na reálný svět je v případě úlohy očividná, vzhledem k tomu, že se úloha vztahuje ke svátkům, které žáci znají z reálného života. Úlohu bych klasifikovala jako definovanou/konvergentní, jelikož žáci mají specifický úkol, a to najít a zdůvodnit, který ze dvou daných svátků je jim bližší.

Závěrečné úlohy v učebnici jsou očíslovány a graficky prezentovány pod sebou, budou tedy analyzovány společně: „1) *Shrňte, jaké postavení ženy v 19. století ve společnosti zaujímaly.* 2) *Vysvětlete, jak emancipace změnila život žen i jejich rodin.*“⁹⁶ Obě úlohy spadají spíše do úrovně reprodukce obsahu, tedy první kategorie kognitivních operací, vzhledem k tomu, že se od žáků nevyžaduje hlubší analýza nebo syntéza informací. Úlohy považuji do určité míry za vzájemně provázané, jelikož řešení druhé úlohy se opírá o řešení úlohy první v tom smyslu, že žáci nejprve shrnou, jaké postavení ženy v 19. století ve společnosti zaujímaly, čehož následně mohou využít při vysvětlování, jak emancipace změnila život žen i jejich rodin. Obě úlohy jsou zaměřeny převážně na rozvoj faktických poznatků. Co se týče formy práce,

⁹⁵ Tamtéž, s. 121.

⁹⁶ Tamtéž.

zadání úloh implikuje samostatnou práci. Vazbu úloh na reálný svět v tomto případě nepozorují. Přestože je zde možnost několika, do určité míry, odlišných odpovědí, zařadila bych úlohy mezi definované/konvergentní, jelikož žáci mají určený konkrétní úkol a rámeček úlohy je daný konkrétním tématem.

2) Badatelská učebnice⁹⁷, badatelský pracovní sešit⁹⁸, příručka učitele badatelského dějepisu⁹⁹

Jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole, liší se tato učebnice (a k ní příslušný pracovní sešit i příručka pro učitele) od ostatního zkoumaného vzorku současných českých učebnic nejen tím, že je určena pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia, ale především svým charakterem, jelikož se jedná o učebnici navrženou k badatelské výuce dějepisu, která v českém školství zatím není příliš obvyklá.¹⁰⁰

Badatelská sada vznikla spoluprací s bývalým Oddělením vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, přičemž zavedení badatelské metody do výuky mělo být zajištěno projektem Dějepis+.¹⁰¹ Motivací pro vznik badatelské učebnice se dle Jaroslava Pinkase

⁹⁷ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

⁹⁸ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelský pracovní sešit dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

⁹⁹ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

¹⁰⁰ Badatelsky orientovanou výukou se ve svém článku zabývá Denisa Labischová, která provádí obsahovou analýzu zahraničních učebnic dějepisu z hlediska zahrnutí prvků badatelsky orientované výuky. LABISCHOVÁ, Denisa: *Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu*. In: Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, roč. 28, 2014, č. 2. In: <file:///C:/Users/dandu/Downloads/36185-Text%20%C4%8D%C3%A1nku-58555-1-10-20230713.pdf> [cit. 29. 2. 2024].

¹⁰¹ Více o charakteru a cílech projektu k dispozici na stránkách: <https://dejepisplus.npi.cz/o-projektu/>.

z Ústavu pro studium totalitních režimů stal zaběhlý systém výuky dějepisu, který cílí na faktografii: „*Nechceme po dětech, aby se nadále jen nazpaměť učily data významných událostí. Chceme, aby místo toho pochopily příčiny vzniku historických milníků. Budou si proto porovnávat podklady z různých zdrojů, ověřovat si je a diskutovat o nich.*“¹⁰² Pinkas se k badatelské metodě, kterou učebnice využívá, vyjadřuje takto: „*Doposud výuka nejen v dějepisu probíhala tak, že žáci dostávají odpovědi. Teď v nich naopak chceme vyvolávat otázky. A na tyto otázky budou odpovědi sami hledat, proto novou metodu nazýváme badatelskou.*“¹⁰³ Za jednu z hlavních výhod této metody autorský tým považuje, že prací s různými zdroji jsou žáci vedeni ke zlepšení schopnosti rozlišovat mezi důvěryhodnými a nedůvěryhodnými typy zdrojů, což jim má v reálném životě usnadňovat odhalovat fake news a hoaxy.¹⁰⁴

Jelikož se jedná teprve o první sadu z badatelské řady, přičemž není zatím k dispozici momentálně vznikající sada určená pro 8. ročník základních škol a víceletá gymnázia,¹⁰⁵ rozhodla jsem se zařadit do své diplomové práce tuto badatelskou sadu. Dalším motivem pro její zařazení bylo například to, že jazyk využívaný v učebnici i pracovním sešitě rezignuje na generické maskulinum („*Vybarvi hvězdičky podle toho, jak sám/sama hodnotíš svůj výkon.*“¹⁰⁶), což v současných učebnicích dějepisu není obvyklé a dle mého názoru to vypovídá o určitém posunu, který může být pozorovatelný také v jiných aspektech, kterým bude věnován prostor při analýze níže.

¹⁰² *Naši nedávnou historii nesmíme zapomenout. Devátáci dostanou novou učebnici soudobých dějin.*

In: <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/pro-media/tiskove-zpravy/soudobe-dejiny-25212> [cit. 2. 3. 2024].

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Badatelské sady budou postupně vznikat i pro další ročníky po zveřejnění revizí RVP.

¹⁰⁶ PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny: badatelský pracovní sešit*, s. 62.

V této učebnici je problematika ženské emancipace zahrnuta ve dvoustránkové podkapitole s názvem *Bouřlivá šedesátá léta*, která je součástí kapitoly *Jak se měnil svět ve 2. pol. 20. století?*. Podkapitola je uvedena badatelskou otázkou „*Jak 60. léta změnila svět?*“, na níž navazuje fotografie pocházející z hudebního klipu z filmového zpracování muzikálu *Hair* z roku 1979. Žákům je poté v rámci výkladového textu přiblížena problematika šedesátých let minulého století z pohledu československých i světových dějin. Následně jsou jim k dispozici čtyři zdroje (filmová scéna, reklamní plakát, dobová fotografie a vzpomínka pamětníka) s pokyny, jak s nimi mají pracovat.

Příručka učitele badatelského dějepisu je poměrně komplexně zpracována, proto jí zde bude věnován prostor samostatně. Podkapitola *Bouřlivá šedesátá léta* je v příručce nejprve rozebrána v rámci tří částí, tj. identifikace lekce, návrh průběhu základní verze lekce a hodnocení badatelské otázky, které je složeno ze tří úrovní: nízká, střední, rozvinutá. Jako cíle lekce autoři uvádějí: „*Žáci se seznamují s fenoménem protestních hnutí na Západě v 60. letech a jejich cíli. Analyzují, co tyto protesty vypovídají o proměnách společnosti na Západě mezi 50. a 60. lety.*“¹⁰⁷. V kontextu ženské emancipace mohou být protestním hnutím myšleny aspekty nové vlny feminismu,¹⁰⁸ se kterými jsou žáci seznámeni v souvislosti s prací se zdrojem 3. Proměny společnosti žáci analyzují na základě porovnání zdroje 2 a zdroje 3, jak je zmíněno výše.

Dále je v příručce uvedeno, že lekce pomáhá budovat historickou gramotnost tím, že: „*žák dokáže popsat průběh a charakter historických změn, které odlišují 50. a 60. léta a žák ilustruje na příkladech, že trvání a změna mohou probíhat současně.*“¹⁰⁹ V kontextu zkoumané

¹⁰⁷ PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny: příručka učitele*, s. 110.

¹⁰⁸ Viz druhá vlna feminismu v kapitole *Vymezení klíčových pojmů*.

¹⁰⁹ Tamtéž.

problematiky je historická gramotnost opět rozvíjena zdroji 2 a 3. Uvedeny jsou také očekávané výstupy RVP ZV, v tomto případě se jedná o *D-9-8-04 (Žák) prokáže základní orientaci v problémech současného světa v rámci Rozděleného a integrujícího světa.*

V sekci II. *Návrh průběhu základní verze lekce* se zkoumané problematice týká především *fáze 2 – Práce se zdroji 1–4 a fáze 3 – Odpověď na badatelskou otázku a její reflexe.* Autoři ve *fázi 2* uvádějí, že komparace obou obrázků, tj. zdroje 2 a zdroje 3, by měla být základem činnosti žáků. *Fáze 3* je charakterizována takto: „*Žáci na badatelskou otázku odpovídají s využitím myšlenkové mapy v pracovním sešitě. Zachycují změny ale i příklady kontinuity. Na závěr vyplňují sebehodnocení. Pokud mají dostatek času, hodnotí 1 vybrané téma.*“¹¹⁰ Úlohám v pracovním sešitě bude věnován prostor níže.

V sekci III. *Hodnocení badatelské otázky* je problematika emancipace žen nastíněna následovně: „*Šedesátá léta můžeme nahlížet v řadě oblastech jako bod zlomu (rasová desegregace, masové protesty, emancipace žen apod.). Požadavky na společenské a politické změny však mnohdy nebyly úspěšné (společenské nerovnosti a problémy trvají nadále). Ideálním výstupem žáka, který odpovídá na badatelskou otázku v myšlenkové mapě, je schopnost odlišit 50. a 60. léta (charakter společenských změn), ale současně vnímat i to, co 60. léta nezmění (a co se mnohdy stává trvalou výzvou do současnosti).* ...“¹¹¹ Následuje tabulka se třemi úrovněmi, z nichž na úrovni označené jako „nízká“ je příklad žakovské odpovědi na badatelskou otázku v kontextu emancipace žen následující: „*Od žen se očekává, že budou domácnosti pečovat o rodinu; nosí dlouhé sukně, protože se to od nich očekává.*“¹¹² Žák tedy charakterizuje padesátá léta. Na střední úrovni, kdy žák charakterizuje šedesátá léta, zní příklad

¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² Tamtéž.

žakovské odpovědi následovně: „*Ženy se nebojí protestovat za svá práva, jsou politicky aktivní, nosí minisukně, aby daly najevo svou svobodu a nezávislost.*“¹¹³ Rozvinutá úroveň, kdy žák vnímá kontinuity mezi padesátými lety, šedesátými lety a současností, předkládá příklad žakovské odpovědi takto: „*Některým ženám život v domácnosti vyhovuje a nosí dlouhé sukně dodnes; nerovnosti žen a mužů (uplatnění v politice, plat v zaměstnání).*“¹¹⁴

Ve výkladovém textu učebnice je problematice ženské emancipace věnováno pouze následující tvrzení: „*Sexuální revoluce zahrnovala kromě rozvolněné sexuality i požadavek žen rozhodovat o vlastním těle v otázce antikoncepce nebo potratu.*“¹¹⁵ Žáci se zde tedy setkávají s odlišnými aspekty emancipace žen, které se poněkud vymykají běžnému narativu současných českých učebnic dějepisu a zároveň jsou v některých státech stále aktuální.¹¹⁶ Jedním z **tematických okruhů**, které učebnicí prostupují, je tedy pojem sexuální revoluce¹¹⁷ a s ní

¹¹³ Tamtéž.

¹¹⁴ Tamtéž.

¹¹⁵ PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice*, s. 74.

¹¹⁶ O problematice zákazu přerušování těhotenství a státech, které tento zákaz uzákonují, pojednává článek: BRYCHTA, Filip – JEŽEK, Jakub: *V jakých zemích jsou interrupce zcela zakázané a co takové státy spojuje?* In: <https://www.voxpot.cz/v-jakych-zemich-jsou-interruptce-zcela-zakazane-a-co-takove-staty-spojuje/> [cit. 27. 2. 2024].

¹¹⁷ „*V novém feminismu aklamovala [sexuální revoluce] právo ženy na autonomní rozhodování o vlastním těle, svobodný výběr partnera pro orgasmus a autonomní rozhodování o mateřství včetně volného přístupu k umělému přerušování těhotenství. Další vývoj přinesl s sebou experimentování s novými formami sexuálních vztahů, z nichž na významu trvale nabylo zejm. nesezdané soužití, ale i výstřelky s malým výskytem a velkou publicitou (skupinové manželství, skupinový sex, měnění partnerů atd.), legitimaci homosexuality, vzestup podílu dětí narozených mimo manželství ... a hist. jedinečný pokles porodnosti pod míru prosté reprodukce ve většině průmyslově vyspělých zemí.*“ NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.): *Sexuální revoluce*. In: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Revoluce_sexu%C3%A1ln%C3%AD [cit. 8. 4. 2024].

spojená nová vlna feminismu, která byla markantní v šedesátých letech 20. století. Dalšími okruhy, které učebnice zahrnuje, jsou například proměna postavení a společenských rolí žen.

Co se týče **obrazového materiálu**, jsou v kontextu zaměření této práce k dispozici zdroj 2, tj. reklamní plakát zobrazující rodinný život středních vrstev v USA (padesátá léta 20. století), a zdroj 3, který zachycuje fotografii protestu členek feministických hnutí za osvobození žen v americkém městě Atlantic City, ve kterém se právě odehrává soutěž Miss America (1968). Úlohou žáků je nejprve porovnat oba zdroje a popsat jejich využití mezi americkou společností v padesátých a šedesátých letech 20. století se zaměřením na postavení žen a jejich společenské role. V souvislosti se zdrojem 3 je žákům položena otázka: „*Co vedlo generaci 60. let k protestům, kterými chtěla změnit situaci ve Spojených státech?*“¹¹⁸ Obrazový materiál tedy neplní pouze ilustrativní funkci, ale podporuje rozvoj historického a kritického myšlení u žáků. **Práce s prameny** týkající se problematiky ženské emancipace je v učebnici zastoupena pouze prací s obrazovým typem pramenů.

V badatelské učebnici se vyskytuje pouze jedna **učební úloha**, která se explicitně týká problematiky ženské emancipace. Tato úloha zní následovně: „*Porovnej zdroje 2 a 3 a popiš s jejich využitím rozdíly mezi americkou společností v 50. a 60. letech 20. století. Zaměř se zvláště na postavení a společenské role žen.*“¹¹⁹ V badatelském pracovním sešitě, ve kterém mají žáci prostor pro odpověď, je zadání zmíněné úlohy z učebnice doplněno následovně: „*Označ u každého obrázku 3–5 prvků, které ti pomohou úkol vyřešit. Vybrané prvky popiš – využij k tomu volné místo kolem fotografií.*“¹²⁰ Tato úloha je založena na schopnosti analýzy, porovnání a syntézy informací z různých zdrojů, což odpovídá druhé úrovni kognitivních

¹¹⁸ PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice*, s. 75.

¹¹⁹ Tamtéž.

¹²⁰ PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny: badatelský pracovní sešit*, s. 61.

operací, při níž je zapotřebí nejen určit rozdíly, ale i vyvozovat závěry z prezentovaných informací. Ačkoli řešení úlohy není vzájemně provázáno s řešeními jiných úloh, je úloha úzce provázána s předloženými zdroji (tj. obrazovými prameny), které poskytují informace o americké společnosti v různých obdobích. Je nezbytné, aby žáci integrovali informace z těchto zdrojů ke splnění dané úlohy. Úloha zároveň rozvíjí dimenzi faktických a konceptuálních poznatků. Zadání úlohy nespecifikuje, o jaký typ formy práce se jedná, proto předpokládám, že se jedná o samostatnou práci. Vazbu na reálný svět pozoruji v tom, že žáci pracují s prameny (zdroji), přičemž jejich úkolem je oba prameny porovnat a popsat jejich rozdíly, což dle mého názoru rozvíjí analytické schopnosti žáků a kritické myšlení, které budou moci využít i v reálném životě. Co se týče otevřenosti úlohy, zařadila bych ji mezi úlohy definované/divergentní, jelikož úloha může mít více správných řešení vzhledem k tomu, že žáci si sami vybírají prvky k identifikaci na obrázcích.

V badatelském pracovním sešitě se nachází také symbolizující badatelská otázka, která sice není explicitně zaměřena na problematiku emancipace žen, domnívám se však, že by jí zde měl být věnován prostor. Zadání této otázky je následující: „*Jak 60. léta změnila svět? Co v 50. letech nebylo myslitelné, ale v 60. letech už bylo možné? Vytvoř si myšlenkovou mapu. Nakonec vyber jedno téma, které tě zaujalo, a rozepiš, zda bys úsilí o změnu považoval/a v dnešní době za úspěšně dokončené.*“¹²¹ Žáci jsou tedy vedeni k tomu, aby reflektovali nad změnami odehrávajícími se v průběhu šedesátých let a posoudili, jestli jich bylo dosaženo. Úloha tedy vyžaduje vyšší úroveň kognitivních operací, zejména schopnost syntézy, analýzy a hodnocení informací. Vzájemnou provázanost úlohy s ostatními úlohami pozoruji v tom, že úloze předchází tři úlohy vázané ke stejné podkapitole, *Bouřlivá šedesátá léta*, (v kontextu této práce se jedná například o výše analyzovanou úlohu týkající se ženské emancipace

¹²¹ Tamtéž.

v šedesátých letech), jejichž řešení souvisí s řešením této úlohy. Úloha dle mého názoru rozvíjí faktické, konceptuální (genderová nerovnost, lidská práva apod.) i procedurální poznatky, které by v tomto případě mohly zahrnovat postupy a metody historického výzkumu a analýzy, které žáci využijí při tvorbě myšlenkové mapy a rozboru historických událostí a trendů. Ani v tomto případě není určeno, o jaký typ organizační formy práce se jedná, proto opět předpokládám, že úloha slouží k samostatné práci žáků. V případě, že si žáci zvolí jako téma problematiku emancipace žen v šedesátých letech 20. století, pozoruji vazbu úlohy na reálný svět v tom ohledu, že má přesah do současnosti, jelikož předkládá otázku, zda je podle žáků úsilí o změnu postavení a práv žen úspěšně dokončeno, či nikoli. Úlohu pokládám za definovanou/divergentní, protože poskytuje prostor pro více možných řešení, které závisí na žácích, a dává jim tak možnost vyjádřit své myšlenky a názory na základě vlastního zkoumání a vnímání historických událostí. V neposlední řadě úloha rozvíjí historické a kritické myšlení, organizační dovednosti žáků a podporuje jejich schopnost reflexe nad současnými událostmi, v čemž vnímám její další přínosy. Kapitola je v pracovním sešitě zakončena sebehodnotící tabulkou, při které žáci pomocí vybarvování hvězdiček posuzují svůj výkon na základě těchto kritérií: „*Dokážu charakterizovat život v 50. letech 20. století. Dokážu charakterizovat proměny života v 60. letech 20. století. Dokážu uvést příklad společenského problému, který přetrvával i v 60. letech 20. století. Dokážu vybrat požadavek na společenské a politické změny 60. let a zhodnotit, jak se ho podařilo naplnit v současnosti.*“¹²²

¹²² Tamtéž.

NOVÁ ŠKOLA – DUHA

Učebnice¹²³, pracovní sešit¹²⁴

Tato učebnice tematiku ženské emancipace zahrnuje v rámci třinácté kapitoly s názvem *Habsburská monarchie od roku 1848 do 1. světové války*. Emancipace žen je v učebnici představena na polovině strany, přičemž se k ní vážou dvě ilustrace. Prostor je emancipaci věnován jednak v rámci výkladového textu a jednak v okrajové liště sloužící k uvádění zajímavostí, která je od výkladového textu barevně oddělena.

Z hlediska **tematických okruhů** se učebnice soustředí převážně na tradiční model rodiny, předpoklady ženské emancipace, sufražetky a ženské spolky. Volební právo je uvedeno pouze tak, že jej ženy získaly až ve 20. století. Předpoklady ženské emancipace vidí autoři například v tom, že se ženy osvědčily při nahrazování mužů v jejich práci z důvodu válek v 19. století, při nichž byli muži povoláni do armády. Vzdělání žen se autoři explicitně nevěnují, zmiňují ovšem pořádání vzdělávacích kurzů a přednášek pro ženy, které organizoval Americký klub dam. V okrajové liště jsou mimo činnost Amerického klubu dam představeny také britské sufražetky, které jsou nazvány jako „*nejvýraznější bojovnice za politická práva žen...*“¹²⁵, které „*při svých protestech sahaly k radikálním metodám – hladovkám, výtržnostem a násilím.*“¹²⁶ Problematika ženské emancipace je v učebnici pojata velmi stručně, výkladový text vynechává určité, z mého pohledu, podstatné aspekty ženské emancipace jako například vzdělání žen, proměnu v profesních možnostech žen, přesah do současnosti apod. Českému prostředí zde

¹²³ PECHNÍK, Ondřej – VYKOUPILOV, Libor: *Dějepis 8: novověk. Učebnice pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Brno 2019.

¹²⁴ ANTONÍN, Robert a kol.: *Dějepis 8: novověk. Pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno 2023.

¹²⁵ ANTONÍN, R. a kol.: *Dějepis 8: novověk. Učebnice*, s. 88.

¹²⁶ Tamtéž.

není věnován žádný prostor, nejsou zde představeny žádné významné osobnosti, které se na emancipaci žen podílely, a v neposlední řadě se domnívám, že přílišná stručnost textu způsobuje obtížné propojování souvislostí, což považuji za jisté rezervy učebnice.

Z hlediska **obrazového materiálu** se k problematice ženské emancipace v učebnici pojí pouze dvě dobové fotografie, z nichž obě plní pouze ilustrativní funkci, jelikož se k nim nevážou žádné navazující úlohy pro žáky. První fotografie zachycuje ženy pracující v továrně na výrobu obuvi a druhá zadržení sufražetek po jedné z demonstrací v Londýně roku 1911.¹²⁷ **Práce s prameny** týkající se problematiky ženské emancipace v učebnici ani pracovním sešitě zastoupena není.

V učebnici se z hlediska **učebních úloh** nachází pouze jedna úloha v sekci závěrečného opakování, která je formulována takto: „*Jak se nazývá proces zrovnoprávnění žen?*“¹²⁸ Úloha se řadí do první úrovně kognitivních operací zaměřené na reprodukci obsahu, přičemž řešení úlohy není vzájemně provázáno s žádnými jinými úlohami. Úloha je založena na dimenzi faktických poznatků, k jejímuž splnění musí žáci znát název procesu zrovnoprávnění žen. Přestože forma práce není blíže určena, typ úlohy implikuje samostatnou práci. Z hlediska vazby na reálný svět zde určitou vazbu pozoruji, jelikož se úloha týká procesu zrovnoprávnění žen, což je aspekt, který rezonuje i současnou společností. Úloha je uzavřená a její řešení je konvergentní, jelikož zde existuje pouze jedna správná odpověď mezi čtyřmi možnostmi.

Pracovní sešit disponuje pouze jednou úlohou, která se váže k problematice ženské emancipace. Tato úloha zní: „*Do sloupců pod sebe seřadte vždy tři pojmy, které souvisejí*

¹²⁷ Tamtéž.

¹²⁸ Tamtéž, s. 107.

*s pojmem uvedeným na začátku sloupce (některé lze použít vícekrát).*¹²⁹ Úloha vyžaduje schopnost identifikovat pojmy spojené s danou problematikou, spadá tedy do první úrovně kognitivních operací, která zahrnuje reprodukci obsahu. Jedná se o samostatnou úlohu, která není vzájemně provázána s jinými úlohami. Úloha se opírá o dimenzi faktických a konceptuálních poznatků, jelikož představuje pojmy jako: úsilí o volební právo, sufražetky a feministické hnutí. Přestože forma práce není blíže určena, typ úlohy implikuje samostatnou práci. Nezaznamenala jsem zde přílišnou vazbu na reálný svět. Úlohu bych zařadila mezi uzavřenou a konvergentní, jelikož podobně jako v předchozí úloze mají žáci určený cíl s jediným správným řešením.

¹²⁹ ANTONÍN, R. a kol.: *Dějepis 8: novověk. Pracovní sešit*, s. 45.

Z hlediska zkoumané problematiky je analyzován pouze sloupec „ženská práva“, ke kterému se vážou pojmy: „úsilí o volební právo“, „sufražetky“ a „feministické hnutí“. Mezi zbylé sloupce patří „postavení Židů“ a „Romové“. Je otázkou, zda zařazení ženských práv mezi sloupce s problematikou utlačovaných menšin je pouze nahodilé, nebo může do jisté míry reflektovat pohled autorů pracovního sešitu na tehdejší postavení žen.

SPN

Učebnice¹³⁰, pracovní sešit¹³¹, metodická příručka¹³²

V učebnici vydané nakladatelstvím SPN je ženské emancipaci věnován souvislý prostor na celkem čtyřech stranách, což je v kontextu českých učebnic dějepisu nejvíce. Výkladový text je ohraničen barevnými bočními lištami, které obsahují různé zajímavosti, otázky k zamyšlení, náměty na referáty apod. Problematika ženské emancipace je zařazena do kapitoly *Mezi revolucí 1848 a první světovou válkou*, konkrétně do podkapitoly s názvem *Společnost*. Emancipace žen je poté rozdělena do tří částí: *Nutnost emancipace*, *Emancipace ve světě* a *Emancipace v českých zemích*, z nichž každá část je poté shrnuta pomocí kontrolních otázek pro žáky.

V metodické příručce je problematice ženské emancipace věnován poměrně rozsáhlý prostor. U každé ze tří částí (*Nutnost emancipace*, *Emancipace ve světě* a *Emancipace v českých zemích*) je uvedeno, co si má žák po přečtení dané části osvojit. Jedná se například o osvojení si cílů emancipačních snah, přičemž autoři předkládají tvrzení, že: „*je důležité, aby si žáci uvědomili, že proces emancipace není pouze feministickým vrtochem, o čemž svědčí to, že emancipaci žen a dívek podporovala řada vzdělaných mužů a že emancipace byla v první řadě ekonomickou nutností – a to nutností celé společnosti, nejen žen*“.¹³³ V sekci *Nutnost emancipace* autoři nastiňují, že si mají žáci osvojit následující: „*emancipace žen je potřebná pro celou společnost, význam vzdělání a vliv válek na postup emancipace*“.¹³⁴ Autoři zde učivo

¹³⁰ VÁLKOVÁ, Veronika: *Dějepis 8 pro základní školy. Novověk*. 2. vyd. Praha 2020.

¹³¹ PARKAN, František a kol.: *Dějepis 8: pracovní sešit pro základní školy. Novověk*. 2. upr. vyd. Praha 2014.

¹³² PARKAN, František – VÁLKOVÁ, Veronika: *Dějepis 8: metodická příručka pro základní školy. Novověk*. Praha 2009.

¹³³ Tamtéž, s. 83.

¹³⁴ Tamtéž, s. 84.

z učebnice důkladněji vysvětlují a poskytují rady vyučujícím, jak s žáky danou problematiku probrat. V sekci *Emancipace ve světě* je uvedeno, že si žák má osvojit, proč začala emancipace žen nejdřív v USA a počátky vysokoškolských studií žen v USA a v Evropě. Příručka se v této sekci zaměřuje na analýzu obrazu londýnských sufražetek. Důraz je kladen především na oděv zobrazených žen a objasnění jeho volby (oděv působící důstojně měl dle autorů dodat požadavkům sufražetek váhy).¹³⁵ Sekce *Emancipace v českých zemích* směřuje k osvojení si prvních vzdělávacích ústavů pro dívky a jejich smyslu, významu vzniku prvního dívčího gymnázia, první české poslankyně, volebního práva a zrovnoprávnění žen v ČSR. V této sekci autoři příručky popisují průběh maturitní zkoušky frekventantek Minervy, přičemž se v charakteristice maturitní zkoušky dostávají až do současnosti. Metodická příručka disponuje seznamem námětů na referáty a poznámkami k nim. V tomto ohledu je zde uvedena například Karolina Světlá, Vojta Náprstek, Eliška Krásnohorská atd. Daná osobnost je vždy ve stručnosti představena a dále jsou vyučujícímu poskytnuty poznámky ohledně toho, co by měl referát o dané osobnosti obsahovat. Další součástí metodické příručky je také seznam úkolů v učebnici, jejich řešení a návrhy na možné využití. Mezi navrhované možnosti pro využití úkolu ve výuce patří skupinová práce v hodině, zadání úkolu jako domácí práce celé třídě, případně jednotlivcům – dobrovolníkům apod. V sekci úkolů z učebnice je vysvětleno například, kdo byl považován za starého mládence či starou pannu a jak jsou tyto výrazy používány dnes. Uvedeny jsou také mezipředmětové vztahy, v tomto případě se jedná o český jazyk a občanskou výchovu (sexuální výchova). Příručka disponuje také doplňujícími texty pro vyučující, které rozšiřují či podrobněji vysvětlují učivo. V tomto kontextu je zde představen například postoj vybraných obrozenců k emancipaci (Čelakovský, Rieger atd.). V neposlední řadě příručka obsahuje také klíč k úkolům v pracovním sešitu.

¹³⁵ Tamtéž, s. 84–85.

Tematické okruhy, které jsou v učebnici zastoupeny nejmarkantněji, jsou: poměry, které emancipaci žen předcházely, volební právo pro ženy, vzdělání žen, významné osobnosti a ženské spolky. V úvodu autoři upozorňují na zaměňování boje o emancipaci žen s bojem o volební právo pro ženy a uvádějí, že ten byl pouze jedním z cílů ženské emancipace. Za jedny z hlavních cílů emancipace poté autoři považují umožnění vzdělání žen na stejné úrovni jako mužů a stejné uplatnění se na trhu práce jako muži.¹³⁶ V kontextu nutnosti emancipace autoři představují poměry, které ženské emancipaci předcházely. Jedná se především o problematiku věna dcer, bez kterého se dívky nemohly provdat, nicméně v případě více dcer často docházelo k tomu, že otec nedokázal zabezpečit věno pro všechny své dcery, což vedlo k přibývání neprovdaných dcer. Na to autoři navazují tehdejší představou tradičního modelu rodiny, kdy úkolem muže bylo materiálně zabezpečit rodinu a úkolem ženy starost o domácnost a děti. Neprovdané dívky se tedy mohly zaměstnat pouze jako služky, vychovatelky či soukromé učitelky v bohatých rodinách. Na situaci neprovdaných žen tedy autoři ilustrují tehdejší poměry, které ve společnosti vládly, a přibližují tak žákům jeden z aspektů, který poté vedl ke vzniku ženského emancipačního hnutí. Dále se autoři zabývají problematikou vdov, kterou objasňují tak, že mezi manželi byl mnohdy vysoký věkový rozdíl z důvodu, že ženy se vdávaly velmi mladé, aby nezůstaly na přítěž své rodině, a muži naopak později, aby byli schopni ženu zajistit. Autoři na základě zmíněné problematiky předkládají tvrzení, že „*proto začaly sílit hlasy volající po tom, že by dívkám mělo být poskytováno vzdělání, které by jim v případě nouze umožnilo žít se vlastní prací.*“¹³⁷ Nutnost emancipace vidí autoři v souvislosti s válkami, kdy byly ženy nuceny nahradit muže v jejich práci. V tomto ohledu je zmíněna například válka Severu proti Jihu v šedesátých letech 19. století a v případě Evropy poté první světová válka.

¹³⁶ VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 8*, s. 99.

¹³⁷ Tamtéž, s. 100.

V kontextu emancipace žen ve světě zdůvodňují autoři její počátek ve Spojených státech, kde se jednak ženy těšily rovnoprávnějšímu postavení než ženy v Evropě a jednak se o to údajně přičinil „*boj za zrušení otroctví a zrovnoprávnění černochů: lidé si začali uvědomovat, že není-li správné diskriminovat lidi kvůli barvě pleti, není správné ani diskriminovat je kvůli pohlaví.*“¹³⁸ Autoři se tedy snaží o propojení souvislostí i s dalšími tématy, která se také týkají problematiky zrovnoprávnění. Pozornost je věnována také občanské válce Severu proti Jihu, při níž byly ženy nuceny nahradit muže v jejich práci. V souvislosti s občanskou válkou zdůrazňují autoři také její roli v tom, že potvrdila důležitost vzdělání pro ženy, jelikož méně vzdělané ženy „*neměly přístup k řadě informací, netušily mnoho věcí o technickém pokroku, nevěděly například, jak fungují úřady, a podobně.*“¹³⁹ Výkladový text v učebnici je postaven na principu kauzality, tedy vztahu příčiny a následku, což považují za velmi přínosné z hlediska porozumění dané problematice.

V kontextu boje za volební právo pro ženy autoři opět navazují na situaci amerických žen za občanské války, která ukázala význam žen pro stát a u které se předpokládalo, že se bude opakovat, jakmile se USA zapojí do první světové války. Z toho důvodu měly silít hlasy požadující, aby ženy získaly volební právo, k čemuž došlo v roce 1919. Dále se autoři věnují situaci anglických žen. I zde je nastíněno, co předcházelo vzniku radikalismu u feministek nazývaných sufražetky. „*Angličanky se o emancipaci a o volební právo snažily už od 40. let 19. století, ale narážely na tuhý odpor konzervativních vrstev....ke konci století dokonce několik poslanců slíbilo, že požadavky žen zařadí do svých volebních programů. To však nakonec neučinili, a tak po roce 1900 radikální křídlo feministek, sufražetky, přistoupilo i k podpisovým akcím, demonstracím, a dokonce násilným činům.*“¹⁴⁰ Autoři poté uvádějí, že ženy v Británii

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ Tamtéž, s. 101.

¹⁴⁰ Tamtéž.

získaly volební právo až v roce 1928. V rámci problematiky vzdělávání žen autoři porovnávají situaci ohledně univerzitního vzdělávání dostupného pro ženy na příkladu Spojených států, ve kterých mohly ženy získat univerzitní vzdělání už ve 40. letech 19. století, a Evropy, v níž první univerzita přijímala ženy až v šedesátých letech.¹⁴¹

Emancipace v případě českého prostředí je obsažena v rámci tematických okruhů vzdělávání žen a boj žen za volební právo. Žáci jsou ve výkladovém textu seznamováni se třemi typy škol (Vyšší škola dívčí,¹⁴² průmyslová škola a gymnázium pro dívky¹⁴³), z nichž ke všem jsou vysvětleny okolnosti a důvody jejich vzniku. V souvislosti s volebním právem pro ženy je ve výkladovém textu učebnice věnován prostor zejména Boženě Vikové-Kunětické, která byla roku 1912 zvolena první českou poslankyní: „*Český mistodržící ji však odmítl dát poslanecké osvědčení, a tak do sněmu vstoupila až v roce 1914. Viková-Kunětická bojovala za zrovnoprávnění žen nejen před zákonem, ale i v rodině.*“¹⁴⁴ Výkladový text je poté zakončen informací o tom, kdy získaly volební právo ženy v Československu.¹⁴⁵

Obrazový materiál v učebnici není nijak obsáhlý, přičemž téměř ve všech případech slouží jako zajímavost k doplnění učiva. Celkem se v učebnici k dané problematice vyskytuje

¹⁴¹ Tamtéž.

¹⁴² „Škola vznikla původně jako trojtřídní (od roku 1870 čtyř a od roku 1887 šestitřídní) ... Po úspěšně složené přijímací zkoušce byly do první třídy přijímány dívky ve věku od 12ti let, které vystoupily z veřejné nižší školy nebo které prostřednictvím domácí výuky nabyly obdobné znalosti. ... Mezi absolventky této školy patřily například Marie Pujmanová, Zdeňka Braunerová, Ema Destinová, ...“ FLEKAL, Karel: *Počátky vyššího vzdělávání žen v Čechách*. Praha 2007, s. 20–21 (nepublikovaná magisterská diplomová práce).

¹⁴³ „Založení prvního dívčího gymnázia, Minerva, iniciovala Eliška Krásnohorská. Předcházelo tomu založení spolku Minerva, jehož prostřednictvím bylo gymnázium spravováno a financováno. Gymnázium bylo pro dívky otevřeno od roku 1890.“ DANDULOVÁ, Dominika: *Obraz ženské emancipace*, s. 33.

¹⁴⁴ VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 8*, s. 101.

¹⁴⁵ Tamtéž.

osm obrazů, z nichž jednoznačně převládají dobové fotografie. Fotografie zachycují účastnice kuchařského kurzu z počátku 20. století, novomanžele, londýnské sufražetky při protestu, první českou poslankyni Boženu Vikovou-Kunětickou,¹⁴⁶ Mary Edwards Walker,¹⁴⁷ Margaret Bulkley,¹⁴⁸ Karolinu Světlou a Vojtu Náprstka. Pouze k fotografiím Karoliny Světlé a Vojty Náprstka se vážou doplňující úlohy pro žáky. Karolina Světlá je stručně zmíněna jakožto průkopnice ženského vzdělávání a úkolem žáků je připravit si o ní referát. Vojta Náprstek je představen následovně: „*I mezi muži byli příznivci vzdělávání žen: například známý cestovatel Vojta náprstek spolu s Karolinou Světlou založil „Americký klub dam“.* Zjistěte, co to bylo za organizaci. A udělejte si referát o Náprstkovi. Víte, kde je jeho muzeum?“¹⁴⁹ Funkce obrazového materiálu v učebnici je tedy většinou ilustrativní, žáci nejsou vedeni k tomu, aby s obrazovým materiálem přímo pracovali, analyzovali jej apod.

Práce s prameny je v učebnici zastoupena velmi sporadicky. K problematice ženské emancipace se váže pouze práce s písemným typem pramene – příručkou pro mladé hospodyňky, *Úspornou kuchařkou*, pocházející z roku 1905. Úryvek z příručky se věnuje udržování ohně v kamnech při vaření. Autoři tuto problematiku uvádějí následovně: „*Emancipace žen přímo souvisela s technickým pokrokem. Mnoho vynálezů totiž usnadnilo péči*

¹⁴⁶ Více informací o politické činnosti Boženy Vikové-Kunětické a jejímu přínosu ženskému emancipačnímu hnutí přináší bakalářská práce Kateřiny Kotilové: KOTILOVÁ, Kateřina: *Božena Viková-Kunětická: první poslankyně zemského sněmu království Českého*. Pardubice 2007 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

¹⁴⁷ Mary Edwards Walker (1832–1919) byla americká obhájkyňe práv žen, abolicionistka a špiónka, která se stala první chirurgkou v americké armádě během občanské války. Women's history: *Mary Edwards Walker*. In: <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/mary-edwards-walker> [cit. 12. 4. 2024].

¹⁴⁸ Margaret Ann Bulkley (1789–1865) byla britská armádní chirurgka, která se vydávala za muže pod pseudonymem James Barry. *James Barry*. In: <https://www.ed.ac.uk/medicine-vet-medicine/about/history/historic-alumni/james-barry> [cit. 12. 4. 2024].

¹⁴⁹ VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 8*, s. 101.

*o domácnost. Dnes, kdy používáme k topení, vaření i ohřívání vody plyn nebo elektřinu, si už těžko dovedeme představit, jak těžké bylo například udržet v kamnech oheň při vaření. Přečtěte si, co ve své příručce radila mladým hospodyňkám autorka Úsporné kuchařky Anuše Kejřová v roce 1905.*¹⁵⁰ Úkolem žáků je na základě přečteného úryvku napsat přesný pracovní postup vymetání kamen.

Co se týče **učebních úloh**, disponuje učebnice poměrně vysokým počtem úloh. Analýza úloh bude tedy omezena, podobně jako v případě hybridní učebnice z nakladatelství Fraus, na vybraný vzorek úloh. Ten jsem sestavila na základě odlišných kritérií oproti zmíněné hybridní učebnici, jelikož se v této učebnici nacházejí úlohy jiného typu. Nicméně stejně jako u analýzy hybridní učebnice bude každý typ bude zastoupen jedním konkrétním příkladem úlohy. Po rozboru úloh jsem dospěla k závěru, že se v učebnici nacházejí převážně čtyři typy úloh, mezi které patří: úlohy vycházející z práce s textem, úlohy s přesahem do současnosti, úlohy navazující na referát a úlohy rozvíjející mezipředmětové vztahy. Jako příklad úloh vycházejících z práce s textem jsem zvolila následující úlohy, které jsou graficky poskládány za sebou, budou tedy nahlíženy společně: „*Proč měly ženy v USA obecně volnější postavení než Evropanky? Jak přispěla k emancipaci válka Severu proti Jihu? Kdy a za jakých okolností získaly Američanky volební právo? Jak se pokoušely prosadit práva Angličanky? Kdy se jim podařilo dosáhnout zrovnoprávnění? Kdy začaly na univerzitách studovat první Američanky a kdy první Evropanky?*“¹⁵¹ Tyto úlohy jsou zaměřeny převážně na první úroveň kognitivních operací, tj. reprodukci obsahu. Žáci mají za úkol reprodukovat a shrnout informace o postavení žen v USA a Evropě na základě informací obsažených ve výkladovém textu. Přestože jsou úlohy graficky řazeny za sebou, nepozorují v jejich řešení žádnou vzájemnou provázanost.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 99.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 101.

Úlohy cílí především na dimenzi faktických poznatků. Forma práce není ze zadání úloh znatelná, proto předpokládám, že jsou určeny k samostatné práci. Vazbu úloh na reálný svět nepozoruji, úlohy spíše ověřují, zda jsou žáci schopni vyhledat odpovědi na otázky ve výkladovém textu. Úlohy jsou převážně definované/konvergentní vzhledem k tomu, že mají žáci určitý cíl, a to reprodukovat informace o postavení žen a procesu emancipace na základě výkladového textu, a tedy i pouze jedno správné řešení.

Dalším zkoumaným typem jsou úlohy s přesahem do současnosti, které jsou reprezentovány touto úlohou: „*Zjistěte, jaký je rozdíl mezi věnem a výbavou. Vypjte se svých prarodičů, co bylo zvykem dávat věnem a do výbavy v době, kdy oni či jejich rodiče vstupovali do manželství. A jak je tomu dnes?*“¹⁵² Úloha se pohybuje převážně na druhé úrovni kognitivních operací, která zahrnuje schopnost porovnávat rozdíly a zjišťovat informace. Co se týče vzájemné provázanosti úloh, nezaznamenala jsem, že by řešení této úlohy bylo vzájemně provázáno s řešeními jiných úloh v učebnici. Domnívám se, že úloha rozvíjí převážně faktické či konceptuální poznatky (koncept věna a výbavy v minulosti versus v současnosti). Organizační forma práce není v rámci zadání úlohy specifikována, z čehož usuzuji, že se jedná o samostatnou práci. Vazba na reálný svět je v případě této úlohy zřejmá, jelikož žáci jsou vybízeni k tomu, aby k odpovědi na úlohu využili rozhovoru se svými prarodiči. Co se týče otevřenosti, považuji úlohu za definovanou/divergentní vzhledem k tomu, že zadání poskytuje strukturu, ale i prostor pro různé formy interpretace a porovnání tradic v různých historických dobách či kulturách.

Jako zástupce úloh navazujících na referát jsem zvolila tuto úlohu: „*Průkopnici ženského vzdělávání byla u nás spisovatelka Karolina Světlá. Udělejte si o ní referát.*“¹⁵³ Ačkoli

¹⁵² Tamtéž, s. 100.

¹⁵³ Tamtéž, s. 102.

by se zadání úlohy dalo považovat za nejasné vzhledem k tomu, že v něm není objasněno, jak má struktura referátu vypadat, je třeba podotknout, že potřebné informace jsou uvedeny v metodické příručce. Záleží tedy na vyučujícím, zda žákům tyto informace sdělí, nebo jim dá při vypracovávání referátu volnost. Úroveň kognitivních operací je dle mého názoru na střední až vyšší úrovni, jelikož úkolem žáků je nejen provést reprodukci informací o Karolině Světlé, ale také reorganizaci a transfer znalostí, aby vytvořili strukturovaný referát. Referát může také vyžadovat schopnost interpretace a zhodnocení informací o jejím vlivu na ženské vzdělávání. Úloha není explicitně provázána s jinými úlohami. Domnívám se ovšem, že úloha cílí nejen na faktické poznatky, ale také na procedurální poznatky tím, že rozvíjí schopnost žáků vyhledat potřebné informace o Karolině Světlé a uspořádat je do strukturovaného referátu. Forma práce není blíže určena, proto úlohu považuji za samostatnou práci. Vazba úlohy na reálný svět je z mého hlediska nepatrná. Úlohu považuji za částečně definovanou/konvergentní, jelikož žáci mají určený konkrétní úkol, udělat si referát o Karolině Světlé, nicméně způsob jeho zpracování není přesně vymezený.

Posledním zkoumaným typem úloh jsou úlohy rozvíjející mezipředmětové vztahy, z nichž jsem vybrala tento příklad: „*Zjistěte, co je to garsoniéra a jak toto slovo vzniklo. Pomůže vám vyučující češtiny nebo francouzštiny.*“¹⁵⁴ Úloha odpovídá spíše nižším úrovním kognitivních operací, konkrétně reprodukci obsahu. Jelikož úloha nenavazuje na žádnou předchozí ani následující úlohu, nepovažuji ji za vzájemně provázanou s jinými úlohami. Žáci mají za úkol zjistit informace o významu a etymologii pojmu "garsoniéra", což spadá do faktických poznatků. Úloha neupřesňuje formu práce, nahlížím ji tedy jako samostatnou práci. Vazbu na reálný svět v úloze nepozoruji. Úloha se dle mého názoru řadí mezi definované/konvergentní, protože má stanovený konkrétní cíl s jediným správným řešením.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 100.

TAKTIK

Učebnice¹⁵⁵, pracovní sešit¹⁵⁶

V této učebnici je téma ženské emancipace shrnuto na jedné straně v rámci podkapitoly *Společnost*, která je zařazena do kapitoly *2. polovina 19. století a počátek 20. století*. Výkladový text je od ikonického textu¹⁵⁷ odlišen barevně. Obrazový materiál je tvořen medailony dvou významných osobností v rámci ženského hnutí. Zkoumaná problematika je poté zakončena stručným shrnutím a třemi učebními úlohami.

Z hlediska **tematických okruhů** je v učebnici kladen důraz především na tradiční model rodiny, který ženské emancipaci předcházel, dále na předpoklady a příčiny ženské emancipace, vzdělání, zaměstnání a volební práva žen. Pozornost je věnována také vzniku ženských hnutí. Autoři nejprve popisují tradiční model rodiny, který emancipaci žen předcházel, na něj plynule navazují s předpoklady a příčinami ženské emancipace, při kterých zmiňují například vliv první světové války, při níž ženy nahradily muže bojující na frontě v továrnách, obchodech, úřadech apod. Popsána je také situace ohledně přibývání vdov vzhledem k vysokému věkovému rozdílu mezi manželi a narůstání počtu neprovdaných dívek

¹⁵⁵ MÁCHA, Petr a kol.: *Hravý dějepis 8. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha 2018.

¹⁵⁶ MÁCHA, Petr a kol.: *Hravý dějepis 8. Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vyd. Praha 2018.

¹⁵⁷ Za ikonický text jsou považovány následující: dokumentární text (fotografie, reprodukce uměleckých maleb, kreseb, karikatury, plakáty ap.), symbolický text (mapy, kartogramy, grafy, diagramy, schémata, časové přímky ap.) a orientační text. LABISCHOVÁ, Denisa – LABISCH, Martin: *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava 2010, s. 93. In: <https://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/labischova-metodika-vyuky-obcanske-vychovy-na-2-stupni-zs.pdf> [cit. 12. 4. 2024].

Více informací k této problematice přináší práce Jana Průchy: PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno 1998.

z důvodu časté neschopnosti otců vyplatit všem dcerám věno, které bylo nezbytné ke sňatku. Vznik nových zaměstnání, která by mohly vykonávat i ženy, vidí autoři učebnice především v souvislosti s technickým pokrokem. Nicméně k němu měly ženy dle autorů pozbývat nutnou odbornou kvalifikaci, neboť jejich přístup ke vzdělání byl velmi omezen, proto byly nuceny vykonávat méně kvalifikované profese za nižší mzdu. Po uvedení problematiky následuje odstavec o vzniku ženských hnutí, která „*usilovala o zlepšení vzdělání žen (možnost lépe se uplatit v zaměstnání a získat nezávislost na mužích) a také o získání občanských a politických práv (rovnost před zákonem, volební právo)*“.¹⁵⁸ Na něj navazuje odstavec o vzdělání a volebních právech žen. V rámci vzdělání žen je zmíněn vznik středních škol pro dívky, ke kterému docházelo v evropském prostředí od poslední třetiny 19. století. Dále je věnován prostor univerzitnímu vzdělání, v jehož kontextu se autoři zaměřují na Spojené státy a univerzitu v Curychu. V případě boje za volební právo žen je popsána pouze obecná situace v euroamerickém prostředí, přičemž českému prostředí zde není věnován defacto žádný prostor, což považuji za jisté rezervy učebnice. Za „*nejradikálnější bojovnice za ženské volební právo*“ považují autoři britské sufražetky.¹⁵⁹ V čem jejich radikalita spočívala, zde ovšem rozvinuto není. Zajímavé je také to, že při vyjmenovávání zemí, kde ženy získaly volební právo, je uveden Nový Zéland, Finsko, Norsko a Spojené státy americké, nicméně situace týkající se Británie či Československa je zde zcela opomenuta. Navzdory zmíněným výhradám se domnívám, že autorskému kolektivu se podařilo propojit aspekty spojené se ženskou emancipací ve smysluplný celek tak, aby se nejednalo pouze o oddělené odstavce, které na sebe logicky nenasazují.

¹⁵⁸ MÁCHA, P. a kol.: *Hravý dějepis 8. Učebnice*, s. 84.

¹⁵⁹ Tamtéž.

Co se **obrazového materiálu** týče, je učebnice poněkud „skoupá“. Jsou zde zobrazeny pouze dvě ilustrace, z nichž jedna zachycuje Florence Nightingale¹⁶⁰ a druhá Berthu von Suttner, držitelky Nobelovy ceny za mír. K oběma obrazům se pojí stručné představení dané osobnosti, které ovšem není dále nijak rozvíjeno v rámci doplňujících úloh pro žáky. Funkce obrazového materiálu je tedy spíše ilustrativní. Pracovní sešit obrazovým materiálem k ženské problematice nedisponuje. **Práce s prameny** není v učebnici ani pracovním sešitě zastoupena.

Učebnice obsahuje celkem čtyři **učební úlohy** v rámci problematiky ženské emancipace. První úloha je prezentována izolovaně, další tři na sebe číselně navazují. První zkoumaná úloha zní: „Zjistí, která událost je připomínána 8. března na Mezinárodní den žen.“¹⁶¹ Tato úloha dle mého názoru spadá převážně do nižší úrovně kognitivních operací, tedy reprodukce obsahu, jelikož žáci mají za úkol identifikovat jednu konkrétní událost spojenou s Mezinárodním dnem žen. Co se týče vzájemné provázanosti úloh, je úloha relativně izolovaná a její řešení není závislé na provázání s jinými úlohami. Úloha je zaměřena na faktické poznatky, přičemž forma práce není v jejím zadání blíže specifikována, domnívám se tedy, že zadání úlohy implikuje samostatnou práci. Vazba na reálný svět je v tomto případě zcela očividná, jelikož se úloha týká konkrétního svátku, který se v České republice každoročně slaví. Úloha považuji za definovanou/konvergentní, jelikož žáci mají stanovený konkrétní úkol s jedním správným řešením.

¹⁶⁰ Florence Nightingale, anglická zdravotní sestra, spisovatelka odborných textů, spojovaná v souvislosti se srovnávací medicínskou statistikou, přispěla ke snížení úmrtnosti pacientů v nemocnicích různých zemí a zřídila první zdravotnickou školu pro dívky. Je uznávána jako zakladatelka ošetrovatelství jako vědecké disciplíny. SELANDERS, Louise: *Florence Nightingale*. <https://www.britannica.com/biography/Florence-Nightingale> [cit. 10. 4. 2024].

¹⁶¹ MÁCHA, P. a kol.: *Hravý dějepis 8. Učebnice*, s. 84.

Další zkoumané úlohy posuzuji společně vzhledem k tomu, že jsou očíslovány postupně, což do jisté míry evokuje možnou souvislost mezi nimi. Analyzované úlohy znějí: „4. Pokus se shrnout, jaké postavení měly ženy ve společnosti před emancipací. 5. Jmenuj hlavní cíle emancipace v oblasti soukromého, profesního a politického života. 6. Popiš, jak se postupně změnilo postavení žen do počátku první světové války.“¹⁶² Všechny tři úlohy vykazují různé úrovně kognitivních operací. Zatímco první a třetí úloha vyžadují vyšší úroveň analýzy a syntézy informací, druhá úloha se řadí spíše do první úrovně s důrazem na paměť a reprodukci faktů. Co se týče vzájemné provázanosti úloh, domnívám se, že do jisté míry spolu úlohy a jejich řešení souvisejí, nicméně nevyskytuje se zde podmínka, že řešení jedné úlohy je závislé na řešení úlohy předchozí. Úlohy se zaměřují jednak na faktické poznatky a jednak na poznatky konceptuální, například co se týče porozumění konceptům jako jsou tradiční genderové role, sociální hierarchie a normy ve společnosti před obdobím emancipace žen, feminismus, základní sociální a politická práva apod. Forma práce není upřesněna, proto se domnívám, že zadání úloh opět implikuje samostatnou práci. Úlohy číslo 4 a 6 jsou podle mého názoru bez vazby na reálný svět. U úlohy číslo 5 by se dalo spekulovat, jestli se cíle emancipace dají vnímat i z pohledu dnešní situace ve společnosti. Co se týče otevřenosti úloh, zařadila bych je mezi definované/konvergentní, jelikož stanovují konkrétní cíle, které žáci musí splnit a existuje určitý rozsah odpovědí, které mohou být považovány za správné. Přestože jsou však úlohy definované, mohou být stále otevřené v tom smyslu, že žáci mají určitou flexibilitu ohledně toho, jak formulují své odpovědi na základě svých znalostí a svého porozumění.

V pracovním sešitě jsou tematické ženské emancipace věnovány dvě úlohy. První úloha je formulována takto: „Najdi v osmisměrce 13 slov a doplň je do vět. Ze zbylých písmen získej

¹⁶² Tamtéž.

tajenku. ¹⁶³ Tato úloha se skládá převážně z nižší úrovně kognitivních operací. Žáci mají za úkol najít slova v osmisměrce a doplnit je do vět, což vyžaduje spíše reprodukci znalostí než analýzu nebo syntézu. Úloha není vzájemně provázaná s dalšími úlohami. Jelikož žáci musí využít své dovednosti k rozpoznání slov v osmisměrce a jejich aplikaci do vět, zařadila bych úlohu do dimenze procedurálních poznatků. Forma práce specifikována není, na základě typu úlohy se však domnívám, že slouží k samostatné práci. Úloha nedisponuje žádnou přímou vazbou na reálný svět. Z hlediska otevřenosti úloh se jedná o úlohu definovanou/konvergentní, u níž mají žáci konkrétní úkol s jediným možným správným řešením. Druhá úloha zní následovně: „*Urči pořadí, ve kterém ženy získaly uvedená práva.*“ ¹⁶⁴ Tato úloha vyžaduje zejména znalostní způsobilost, tedy reprodukci obsahů, která spadá do první úrovně kognitivních operací. Co se týče vzájemné provázanosti úloh, je úloha izolovaná a není vzájemně provázaná s předchozí úlohou. Úloha rozvíjí dimenzi faktických poznatků, neboť studenti musí disponovat znalostmi o historii boje za práva žen a chronologii událostí spojených s jejich získáváním. Organizační forma práce specifikována není, domnívám se tedy, že se jedná o samostatnou práci. Vazba na reálný svět je z mého pohledu v případě analyzované úlohy spíše nepatrná. Úloha patří typově mezi definované/konvergentní, jelikož žáci mají konkrétní úkol s jediným správným řešením. Není zde žádný prostor pro flexibilitu žákovských odpovědí.

¹⁶³ MÁCHA, P. a kol.: *Hravý dějepis 8. Pracovní sešit*, s. 37.

¹⁶⁴ Tamtéž.

PRODOS

Učebnice¹⁶⁵, pracovní sešit¹⁶⁶, učebnice s komentářem pro učitele¹⁶⁷

Učebnice vydaná nakladatelstvím PRODOS o problematice ženské emancipace pojednává ve čtvrté kapitole s názvem *Druhá polovina 19. století aneb cesta k první světové válce*, konkrétně v rámci podkapitoly *Svět v poslední třetině 19. století*. Odstavec o ženské emancipaci zde ovšem není zahrnut do výkladového textu, ale je zařazen u symbolu, který označuje následující kritéria: „*k zamyšlení, mezioborové souvislosti, problémová otázka*“. Už z tohoto principu lze usuzovat, že otázce ženské emancipace zde není přikládána stejná hodnota či význam jako učivu politických dějin. V rámci shrnutí podkapitoly není tematice ženské emancipace věnován žádný prostor, váže se k ní pouze jedna úloha, která je analyzována níže. Učebnice s komentářem pro učitele není v rámci zkoumané problematiky analyzována, jelikož se v ní žádné komentáře ohledně tematiky ženské emancipace nenacházejí.

Ačkoli velmi stručně, jsou v učebnici shrnuty následující **tematické okruhy**: vzdělání, volební právo žen a zaměstnání. Autoři zde zdůrazňují vliv liberálně založených žen na ženské emancipační hnutí.¹⁶⁸ Za cíle zrovnoprávnění žen s muži (termín *emancipace* autoři nepoužívají) je považováno získání stejného přístupu ke vzdělávání, následná možnost uplatnění se ve stejných povoláních jako muži a přístup žen do veřejných a společenskopolitických funkcí. „*Velký úkol představovalo získání volebního práva pro ženy,*

¹⁶⁵ TRAPL, Miloš a kol.: *Dějepis 8: novověk*. Olomouc 2009.

¹⁶⁶ HÝSEK, Ondřej – TRAPLOVÁ, Jaroslava: *Dějepis 8: pracovní sešit*. Olomouc 2009.

¹⁶⁷ TRAPL, Miloš a kol.: *Dějepis 8: novověk s komentářem pro učitele*. Olomouc 2009.

¹⁶⁸ Velmi přínosnou je v kontextu této problematiky monografie Jany Burešové, která se v ní mimo jiné věnuje liberálně orientovaným ženským spolkům. BUREŠOVÁ, Jana: *Proměny společenského postavení českých žen v první polovině 20. století*. Olomouc 2001.

což se podařilo až po první světové válce.¹⁶⁹ Jelikož autoři nespécifikují, o které zemi či zemích hovoří, domnívám se, že takto formulované tvrzení může být poněkud zavádějící. Ačkoli je faktem, že většina států udělila ženám volební právo až po skončení první světové války, v některých státech získaly ženy volební právo již před koncem první světové války (Nový Zéland, Grónsko, Finsko, Norsko atd.)¹⁷⁰ Dále autoři uvádějí, že „*ženy bojující veřejně za zrovnoprávnění s muži byly označovány jako feministky*“.¹⁷¹

Co se týče **obrazového materiálu**, zobrazuje učebnice pouze jednu ilustraci zachycující ženy s transparenty „*VOTES FOR WOMEN*“.¹⁷² Pod ilustrací je doplněno, že „*z Anglie se do světa šířilo hnutí za rovnoprávnost žen a mužů, zvláště za jejich volební právo*“.¹⁷³ K obrazu nejsou k dispozici žádné rozvíjející úlohy pro žáky, jeho funkce je tedy čistě ilustrativní. **Práce s prameny** není v učebnici ani v pracovním sešitě zastoupena.

Co se týče **učebních úloh**, vyskytuje se v učebnici v kontextu zkoumané problematiky pouze následující úloha: „*3. Co víte o boji za zrovnoprávnění žen?*“.¹⁷⁴ Tato úloha cílí na reprodukci faktů, jedná se tedy o první úroveň kognitivních operací. Ačkoli úloha nevyzývá přímo k tomu, aby byli žáci schopni vysvětlit a interpretovat informace o boji za zrovnoprávnění žen, lze usuzovat, že k tomu směřuje. Nicméně co se týče vzájemné provázanosti úloh, předchozí úlohy s čísly 1, 2 s řešením této úlohy nijak nesouvisejí, nepovažují je tedy za vzájemně provázané. V kontextu znalostní dimenze rozvíjí úloha

¹⁶⁹ TRAPL, M. a kol.: *Dějepis 8*, s. 131.

¹⁷⁰ *Mapa nabytí volebního práva žen ve světě*. In: <https://queergeography.cz/geografie-sexualit/feministicke-geografie/mapa-nabyti-volebniho-prava-zen-ve-svete/> [cit. 23. 2. 2024].

¹⁷¹ TRAPL, M. a kol.: *Dějepis 8*, s. 131.

¹⁷² V překladu: „(Volební) hlasy pro ženy“.

¹⁷³ TRAPL, M. a kol.: *Dějepis 8*, s. 131.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 132.

převážně faktické poznatky. Organizační forma práce není v rámci zadání úlohy specifikována, z čehož usuzuji, že se jedná o samostatnou práci. Vazba na reálný svět je dle mého názoru sporná. Na jednu stranu má úloha reálnou vazbu na svět v kontextu boje za zrovnoprávnění žen, který v jistých ohledech přetrvává do současnosti (stejný plat v zaměstnání apod.). Na druhou stranu to není v zadání otázky nijak specifikováno. Úlohu zařazuji mezi definované/divergentní, jelikož poskytuje žákům prostor pro interpretaci a diskusi o boji za zrovnoprávnění žen v rámci mnoha aspektů. Úloha tedy nemá pouze jedno správné řešení.

Pracovní sešit zahrnuje tematiku ženské emancipace v rámci úlohy: „3) *Vysvětli pojmy. ... c) feminismus: ...*“.¹⁷⁵ Tato úloha vyžaduje schopnost vysvětlit a definovat pojem feminismus. Žáci musí rozumět konceptu feminismu a být schopni jej jasně formulovat. Úroveň kognitivních operací je tedy na druhé úrovni, jelikož vyžaduje schopnost vysvětlit a zpracovat obsah. Úlohu nepovažuji za vzájemně provázanou, jelikož předchozí ani následující úlohy či pojmy s jejím řešením nesouvisejí. Úloha se týká konceptuálních poznatků, protože žáci musí porozumět pojmu feminismus a být schopni jej vysvětlit. Nejedná se tedy o pouhé fakta, ale o pochopení konceptu. Organizační forma práce není v rámci zadání úlohy specifikována, z čehož usuzuji, že se jedná o samostatnou práci. Vazba na reálný svět je podobně jako v předchozí úloze z mého pohledu problematická. V tomto případě bych se však přiklonila k tomu, že jelikož pojem feminismus rezonuje i dnešní společností, je zde patrná určitá vazba na reálný svět. Úlohu považuji za definovanou/divergentní, ačkoli mají žáci určený cíl, tj. vysvětlit pojem feminismus, pozoruji zde určitou flexibilitu v tom, jakým způsobem si žáci vyberou vysvětlit tento pojem.

Dále je problematika ženské emancipace obsažena v rámci otázek a úkolů k opakování, které jsou tvořeny dvanácti otázkami či úkoly, z nichž poslední úkol zní:

¹⁷⁵ HÝSEK, O. – TRAPLOVÁ, J.: *Dějepis 8: pracovní sešit*, s. 39.

„12. *Vysvětlí, o co usilovaly od konce 19. století liberálně založené ženy.*“¹⁷⁶ Domnívám se, že úloha je zaměřena převážně na reprodukci faktů, zařadila bych ji tedy na první úroveň kognitivních operací. Obdobně jako v předchozích případech nepovažuji tuto úlohu za vzájemně provázanou, jelikož předchozí ani následující úlohy s jejím řešením nemají souvislost. Úloha cílí na konceptuální poznatky o ženské emancipaci a hnutí liberálně založených žen. Žáci musí rozumět cílům a požadavkům tohoto hnutí a být schopni je formulovat. Organizační forma práce není v rámci zadání úlohy specifikována, pravděpodobně tedy úloha inklinuje k samostatné práci. Úlohu hodnotím jako bez vazby na reálný svět a považuji ji za definovanou/konvergentní, jelikož žákům stanovuje určitý cíl: vysvětlit cíle liberálně založených žen od konce 19. století. Nicméně je zde prostor pro jistou flexibilitu v interpretaci toho, co konkrétně tyto cíle zahrnují.

¹⁷⁶ Tamtéž.

7. Komparace současných českých učebnic dějepisu

Fokusem této kapitoly je komparace současných českých učebnic dějepisu, příslušných pracovních sešitů a metodických příruček, která je provedena na základě analýzy dle stanovených kritérií, kterými byly tematické okruhy, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy. Porovnáváno bude také to, kolik prostoru (ve smyslu počtu stran) jednotlivé učebnice problematice ženské emancipace věnují.

Co se týče **počtu stran**, který je tematice emancipace žen v učebnicích a příslušných materiálech poskytnut, neexistuje zde žádná obecná tendence, jelikož každá učebnice věnuje tematice odlišnou míru prostoru. Z hlediska toho, která učebnice věnuje tematice prostoru nejvíce, se do popředí dostává jednoznačně učebnice vydaná nakladatelstvím SPN, která v učebnici zobrazuje emancipaci žen na čtyřech stranách. Rozsáhlý prostor je problematice emancipace žen vymezen i v příslušné metodické příručce, oproti tomu v pracovním sešitě je jí věnována pouze jedna úloha. Nejméně prostoru se ženské emancipaci dostává v učebnicích vydaných nakladatelstvími PRODOS a NOVÁ ŠKOLA – DUHA. V učebnici od nakladatelství PRODOS je problematika shrnuta pouze v sekci označené jako „*k zamyšlení, mezioborové souvislosti, problémová otázka*“, není tedy postavena na stejnou úroveň jako zbylé učivo, které je součástí výkladového textu. Oproti tomu je v ostatních analyzovaných učebnicích pro 8. ročníky základních škol tematika emancipace žen součástí výkladového textu a většinou je jí vyhrazen prostor jako samostatné podkapitole v rámci určité širší kapitoly. Jak již bylo zmíněno, další učebnicí, která problematice ženské emancipace věnuje poměrně úzký prostor, je učebnice vydaná nakladatelstvím NOVÁ ŠKOLA – DUHA. Zde je tematika představena zhruba na půl straně, přičemž v pracovním sešitě jí je vyhrazena pouze jedna úloha. Učebnice od nakladatelství TAKTIK problematice věnuje o trochu více prostoru, konkrétně jednu stranu

v učebnici a dvě úlohy v pracovním sešitě.¹⁷⁷ Co se týče nakladatelství FRAUS, dostává se v případě hybridní učebnice zkoumané problematice ještě o něco více prostoru – dvě strany v učebnici a celá strana v pracovním sešitě. Zároveň jí je vyhrazen poměrně široký prostor v rámci metodické příručky. Badatelská učebnice je v kontextu zobrazování emancipace žen poměrně specifická oproti zmíněným učebnicím, nicméně i zde je dané tematice věnován určitý prostor reprezentovaný dvěma úlohami v učebnici a dvěma úlohami v pracovním sešitě.

Dalším kritériem pro srovnání jsou **tematické okruhy**, které v učebnicích figurují. Zde se již určitá tendence objevuje, jelikož většina zkoumaných učebnic se věnuje tématům, jakými jsou například boj žen za volební právo, poměry předcházející ženskému emancipační hnutí (tradiční model rodiny atd.) a následná proměna postavení žen. V kontextu boje žen za volební právo je většinou zmíněna role sufražetek, přičemž některé učebnice vysvětlují, jak se projevovala jejich radikálnost (hybridní učebnice od nakladatelství FRAUS, učebnice od NOVÉ ŠKOLY – DUHY, nejkonkrétněji pak učebnice od nakladatelství SPN), jiné se tomuto aspektu nevěnují vůbec (učebnice od nakladatelství PRODOS), případně ho pouze zmiňují bez dalšího vysvětlení (učebnice od nakladatelství TAKTIK). Dalšími tematickými okruhy, které se v učebnicích ve velké míře vyskytují, jsou vzdělání a zaměstnání žen. Zde jsou opět některé učebnice konkrétnější než jiné (např. problematika ženského vzdělávání je poměrně obsáhle vysvětlena především v učebnici od nakladatelství SPN, oproti tomu učebnice od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA – DUHA tento aspekt téměř vynechává). Co se týče ženské emancipace v kontextu českého prostředí, ta je explicitně představena pouze v učebnicích od nakladatelství SPN a FRAUS (hybridní učebnice). Do určité míry je české prostředí zakomponováno také v učebnici od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA – DUHA (zmíněním činnosti Amerického klubu

¹⁷⁷ Považuji za nutné zmínit, že učebnice od nakladatelství TAKTIK a NOVÁ ŠKOLA – DUHA osekávají informace i u jiných témat na minimum, nelze tedy usuzovat, že by zde byla tematika ženské emancipace pokládána za méně důležitou ve srovnání s jinými tématy.

dam). V kontextu ženských spolků je v učebnicích zastoupen pouze Americký klub dam, který figuruje pouze v některých učebnicích, a to opět v odlišné míře. Hybridní učebnice od nakladatelství FRAUS jeho činnosti věnuje téměř celý odstavec ve výkladovém textu, z čehož by se dalo usuzovat, že ji považuje za důležitou, zatímco v případě učebnice od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA – DUHA je jeho činnost ve stručnosti zmíněna v boční liště, která je určena pro zajímavosti. Z hlediska propojování souvislostí a vystavení výkladového textu na principu kauzality dle mého názoru vyčnívají především učebnice od nakladatelství SPN, FRAUS a TAKTIK. Poměrně specifická je v ohledu tematických okruhů badatelská učebnice od nakladatelství FRAUS, která je určena pro jiný ročník, tím pádem zobrazuje danou problematiku z jiného úhlu. Nicméně i v ní je určitým způsobem reflektováno téma proměny společenského postavení a rolí žen.

V rámci rozboru **obrazového materiálu a jeho funkce** jsem dospěla k závěru, že pouze v učebnicích od nakladatelství FRAUS (hybridní i badatelské) neplní obrazový materiál pouze ilustrativní funkci. Ostatní analyzované učebnice disponují obrazovým materiálem více či méně také, nicméně většinou jsou ilustrace zakomponovány spíše jako zajímavost a neváží se k nim doplňující úlohy pro žáky.

Práce s prameny týkající se emancipace žen se až na výjimky v učebnicích téměř nevyskytuje. Tuto výjimku tvoří opět badatelská a hybridní učebnice od nakladatelství FRAUS, které se soustředí převážně na práci s obrazovým typem materiálu. V případě hybridní učebnice se jedná o práci s karikaturou, reklamní pohlednicí a plakátem, zatímco badatelská učebnice disponuje ještě prací s dobovou fotografií. Práce s písemným typem pramene je žákům k dispozici v učebnici od nakladatelství SPN. Zde se jedná o příručku pro mladé hospodyňky.

Co se týče **učebních úloh**, největší množství úloh obsahují učebnice od nakladatelství FRAUS (hybridní učebnice) a SPN, přičemž nejméně se jich nachází v učebnicích od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA – DUHA a PRODOS (pouze jedna úloha). Z hlediska

zkoumaných kritérií (úroveň kognitivních operací, vzájemná provázanost úloh, znalostní dimenze, forma práce, vazba na reálný svět a otevřenost úloh) jsem dospěla k závěru, že většina úloh je zaměřena především na první (reprodukce obsahu) či druhou úroveň kognitivních operací (schopnost vysvětlovat, zpracovávat a zařazovat obsahy, tedy reorganizovat je). Většina úloh není vzájemně provázána s jinými úlohami, jsou tedy spíše izolované, čímž z mého pohledu nedochází k podněcování hlubšího historického myšlení. Co se týče znalostní dimenze, jsou úlohami rozvíjeny převážně faktické a konceptuální poznatky. Forma práce není v žádné ze zkoumaných úloh specifikována, jsou tedy nahlíženy jako samostatná práce. Vazba na reálný svět se v úlohách objevuje spíše ojediněle. Většina zadání úloh je definovaná, přičemž řešení spíše divergentní, neočekává se tedy pouze jedno správné řešení.

Pracovními sešity disponují všechny analyzované učebnice, nicméně zkoumané problematice se věnují v odlišné míře. Nejvíce prostoru se jí dostává v pracovním sešitě od nakladatelství FRAUS (celá strana), zatímco v ostatních pracovních sešitech se jedná většinou o jednu či dvě úlohy (samostatné či v rámci opakovacích cvičení).

Metodické příručky jsou součástí všech zkoumaných učebnic kromě těch od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA – DUHA a TAKTIK. Jejich funkce je také velmi odlišná, jelikož například v případě nakladatelství PRODOS se jedná o „učebnici s komentářem pro učitele“, což je také reflektováno v jejím zpracování (nedisponuje metodickými radami, ale spíše různými zajímavostmi, které se k učivu vážou). Na druhou stranu metodické příručky zbylých nakladatelství, FRAUS a SPN, jsou velmi detailně zpracované, přičemž se domnívám, že mohou sloužit jako kvalitní opora vyučujícímu při přípravě na hodinu.

8. Současné anglické učebnice dějepisu

Tato kapitola se zabývá představením současných anglických učebnic dějepisu, které jsou, podobně jako v kapitole věnující se představení českých učebnic, uváděny dle nakladatelství.

OXFORD

Učebnice¹⁷⁸ – jedná se o učebnici určenou pro *Key Stage 3*, kterou vydalo nakladatelství Oxford University Press v roce 2023. Její specifčnost tkví v tom, že je součástí řady tzv. hloubkových studií (*depth studies*), což znamená, že se soustředí na detailní představení určitých vybraných témat, nikoli obecného celku. Učebnice se zabývá tématy boje za volební právo žen, za práva osob se zdravotním postižením, za práva Afroameričanů a boje za práva LGBTQ+ komunity. Graficky je učebnice zpracována přehledně, jelikož každý oddíl (např. fakta, klíčová slova apod.) má svou vlastní barvu. V úvodu učebnice je vysvětleno její možné využití. Na to navazuje znázornění, z jakých sekcí se učebnice skládá a jejich vysvětlení. Těmito sekcemi jsou: cíle kapitoly (*objectives*), klíčová slova (*key words*), učební úlohy (*over to you*), fakta (*facts*), sekce nazvaná „dříve.../mezitím.../později“ (*earlier on.../meanwhile.../later on...*), která disponuje informacemi o tom, co problematice předcházelo, co se dělo v jejím průběhu a co následovalo. Další sekce jsou tvořeny souvislostmi (*connections*), historickými dovednostmi (*history skills*) obsahujícími úlohy k jejich rozvoji a v neposlední řadě sekcí určenou k opakování po každé kapitole (*Have you been learning?*). Součástí učebnice jsou také slovníček a rejstřík. Učebnice disponuje také online verzí dostupnou na Kerboodle.

HODDER EDUCATION

¹⁷⁸ WILKES, Aaron a kol.: *KS3 History: Fight for Rights in Modern Britain*. Oxford 2023.

Učebnice¹⁷⁹ – tato učebnice je také určena pro *Key Stage 3* a byla vydána nakladatelstvím Hodder Education v roce 2020. Její obsah je rozdělen do dvou střídajících se částí nazvaných tematické studie (*thematic study*) a periodické studie (*period study*). Tematické studie, kam jsou zařazena témata jako voda a zdraví, Londýn, cukr, říše a otroctví a migranti v Británii, jsou více obecné, přičemž periodické studie se soustředí na konkrétněji vymezené časové období (středověk, měnící se svět, průmyslová doba a moderní svět). V úvodu učebnice autoři vysvětlují, jak s učebnicí pracovat, jakými prvky je tvořena apod. Grafické zpracování učebnice má svůj význam, jelikož každá sekce má svou určenou barvu, což přispívá k lepší orientaci v učebnici. Součástí učebnice je také slovníček, rejstřík, poděkování a v neposlední řadě její online verze.

PEARSON

Učebnice¹⁸⁰ – jedná se o učebnici určenou pro *Key Stage 3*, kterou vydalo nakladatelství Pearson Education Limited v roce 2018. Učebnice je rozdělena na šest kapitol, které se zabývají široce pojatými tématy jako první světová válka, získání volebního práva, konflikt ve 20. století, holokaust, Střední východ a změna. Všechny podkapitoly jsou formulovány jako otázky, přičemž součástí kapitol jsou také opakovací sekce nazvané „*What have you learned?*“, které se zaměřují na různé aspekty (příčina, důsledek, změna, interpretace apod.). Učebnice disponuje také sekcemi sloužícími ke zlepšování písemných dovedností žáků. Jsou zde zahrnuty různé techniky, které mohou být žákům ku prospěchu v rámci přípravy na GCSE zkoušku. Učebnice disponuje téměř totožnými aspekty jako předchozí představené učebnice (klíčové pojmy, cíle

¹⁷⁹ RILEY, Michael a kol.: *Understanding History. Britain in the Wider World. Roman Times – Present*. 2. upr. vyd. London 2020.

¹⁸⁰ REES, Rosemary a kol.: *Exploring History. Trenches, Treaties & Terror*. London 2018.

kapitoly, zdroje a interpretace apod.). Učebnice je vybavena také slovníčkem, rejstříkem, klíčem k odpovědím a online verzí.

CGP

Učebnice¹⁸¹ – tato učebnice je také určena pro *Key Stage 3* a byla vydána nakladatelstvím CGP v roce 2019. Učebnice je rozdělena do čtyř tematických kapitol, přičemž součástí je také kapitola zaměřená na cvičné zkoušky vztahující se k zmíněným tematickým kapitolám. Kapitoly jsou věnovány středověké Británii (1066–1509), dynastii Tudorů a Stuartovců (1509–1745), průmyslu, říši a reformám (1745–1914) a Británii a širšímu světu (1900–současnost). Součástí kapitol jsou také sekce věnované procvičování a opakování, přičemž každá kapitola je započata časovou osou znázorňující důležité milníky v rámci dané kapitoly. Učebnice disponuje také ukázkovými odpověďmi a tipy na zlepšení písemných dovedností, které jsou potřebné pro úspěšné splnění zkoušky GCSE. V učebnici se nachází dále rejstřík a klíč k odpovědím. Učebnice je dostupná i v online verzi.

COLLINS

Učebnice¹⁸² – jedná se o učebnici určenou pro *Key Stage 3*, kterou vydalo nakladatelství Collins v roce 2023. Učebnice se věnuje šesti kapitolám, které jsou vymezeny stejnými letopočty, jako je tomu u předchozí učebnice, přičemž se navíc věnuje i britské sociální historii a světové historii. Specifikem této učebnice je, že je složena ze tří oddílů nazvaných „zopakuj“, „procvič“ a „zkontroluj“ (*revise, practise, review*). Nejprve jsou tedy žáci seznámeni se shrnutím všech

¹⁸¹ BENNETT, Luke a kol.: *Key Stage Three History. Complete Revision & Practice*. Newcastle Upon Tyne 2019.

¹⁸² BIRCH, Philippa a kol.: *KS3 History. Revision Guide*. London 2023.

podstatných informací o daném tématu v rámci oddílu „zopakuj“. Následuje oddíl „procvič“, v němž si mohou své znalosti ověřit. Oddíl „zkontroluj“ se nachází dále v učebnici a slouží k tomu, aby si žáci vyzkoušeli, co vše si zapamatovali o daném tématu. Součástí učebnice jsou také sekce složené z otázek z různých témat, kterými si žáci mají ověřit, zda učivu rozumějí. Učebnice zahrnuje také pracovní sešit, který je v ní přímo obsažen, a k dispozici je žákům i její digitální verze. Na rozdíl od výše představených učebnic je tato učebnice zaměřena více na oborové znalosti než na rozvoj dovedností.

9. Analýza anglických učebnic

Tato kapitola se zabývá analýzou současných anglických učebnic dějepisu, které byly představeny v předešlé kapitole. Analýza je provedena na základě stanovených kritérií, kterými jsou: **tematické okruhy, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy**. V této kapitole jsou učebnice analyzovány samostatně podle již představených nakladatelství a v další kapitole jsou poté komparovány mezi sebou.

OXFORD

Učebnice¹⁸³

V této učebnici je ženské emancipaci věnována jedna samostatná kapitola v rámci celkem čtyřech kapitol, které se v učebnici vyskytují. Kapitola je pojmenována jako *Boj za ženská práva (The Fight for Women's Rights)* a je jí vymezen prostor na dvaceti stranách. Co se týče struktury, je kapitola složena z úvodu k tematice a tří podkapitol, z nichž každá je dále rozdělena na tři části. Podkapitoly jsou formulovány jako otázky, obdobně jako opakovací kapitola k tematice.¹⁸⁴ V úvodu problematiky autoři nastiňují, čím se kapitola bude zabývat, a pomocí časové osy stručně objasňují důležité mezníky ženského emancipačního hnutí, které začínají rokem 1897 a končí rokem 2017. Uvádějí zde také klíč, ve kterém barevnými symboly označují čtyři vlny feminismu, na které boj za ženská práva dělí. Barevné symboly jsou poté přiřazeny u každého mezníku, aby bylo zřejmé, do které vlny feminismu patří.¹⁸⁵

¹⁸³ WILKES, Aaron a kol.: *KS3 History: Fight for Rights in Modern Britain*. Oxford 2023.

¹⁸⁴ Názvy podkapitol: *How did women secure the right to vote? Why did women demand social equality? Did legal equality result in actual equality?*

¹⁸⁵ WILKES, A. a kol.: *KS3 History: Fight for Rights*, s. 6–7.

Co se týče **tematických okruhů**, věnuje se učebnice převážně boji žen za získání volebního práva (sufražistky, sufražetky, vliv první světové války), právu žen rozhodovat o svém těle, diskriminaci v zaměstnání, sexismu¹⁸⁶ a v neposlední řadě také současným trendům (intersekcionalita,¹⁸⁷ hnutí #MeToo¹⁸⁸ apod.). V úvodu podkapitoly s názvem *Jak si ženy zajistily volební právo? (How did women secure the right to vote?)* autoři nejprve nastiňují, že ženy v roce 1900 neměly stejná práva jako muži ani jako ženy v současnosti a že se musely samy zasloužit o to, aby je získaly, což se jim podařilo roku 1928, kdy jim bylo uděleno volební právo.¹⁸⁹ Následně se věnují popisu poměrů týkajících se společenské role žen, které v Británii vládly před emancipací. Důraz je kladen především na to, že hlavní rolí ženy bylo pečovat o domácnost a poslouchat manžela. Otevírá se zde také problematika nerovných mezd mužů a žen za stejnou práci. Jako argument, proč ženy nemohly volit, je uvedeno, že mnozí muži a některé ženy se domnívali, že ženy nejsou dostatečně chytré na to rozumět politice, což by

¹⁸⁶ Za sexismus jsou považovány předsudky a diskriminace na základě pohlaví.

¹⁸⁷ Termín intersekcionalita (*intersectionality*) definuje Cambridge Dictionary jako: „*způsob, kterým jsou různé druhy diskriminace (nespravedlivé zacházení kvůli pohlaví, rase atd.) propojeny a ovlivňují se navzájem.*“ *Intersectionality*. In: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intersectionality> [cit. 5. 3. 2024].

¹⁸⁸ „*Hnutí MeToo bylo založeno v roce 2006 Taranou Burkeovou k podpoře přeživších sexuálního násilí, zejména mladých žen tmavé pleti z komunit s nízkým bohatstvím, aby našly cesty k uzdravení. Od samého začátku mělo hnutí za cíl řešit jak nedostatek zdrojů pro přeživší sexuálního násilí, tak budovat silnou komunitu zastánců a spojenců. V říjnu 2017 se hnutí stalo globálním, když se hashtagem #MeToo stal virálním a přeživší z celého světa vyšli ven se svými zkušenostmi se sexuálním napadením.*“ *‘Me Too.’ Global Movement*. In: <https://www.globalfundforwomen.org/movements/me-too/> [cit. 5. 3. 2024].

¹⁸⁹ „*In 1900, women did not have the same rights as men, and they certainly did not have the same rights as women today. ... They could not vote in general elections to choose the MPs who ran the country, and they could not become MPs themselves. Angered by this, women formed organisations to demand change – and it worked. By 1928, all British women over the age of 21 had the right to vote in general elections, just like all British men over the age of 21. ...*“ WILKES, A. a kol.: *KS3 History: Fight for Rights*, s. 8.

mohlo vést k tomu, že by při volbách činily „špatná rozhodnutí“.¹⁹⁰ Dále autoři objasňují, co vedlo ke vzniku sufražistek. Jednalo se dle nich především o to, že před přijetím nového volebního zákona sepsala skupina žen petici za umožnění ženám volit, aby mohly svými hlasy ovlivnit mzdy a pracovní podmínky pro ženy a děti, která však nebyla vyslyšena. To vedlo roku 1897 ke vzniku tzv. Národní unie pro volební práva žen (*National Union of Women's Suffrage Societies*, NUWSS), jejíž členky se nazývaly sufražistky. Autoři dále vysvětlují, že metody, které sufražistky využívaly, byly záměrně pokojné a legální, aby si jimi získaly podporu veřejnosti. Následuje výčet těchto metod, mezi které jsou zařazeny: petice, veřejná setkání, demonstrace, pamflety a noviny či dopisy politikům s žádostí o podporu.¹⁹¹

V návaznosti na činnost sufražistek uvádějí autoři problematiku sufražetek, které se měly organizovat v tzv. Ženské sociální a politické unii (*the Women's Social and Political*

¹⁹⁰ „At the beginning of the 20th century, women were expected to be 'angels in the house'. When women married, they promised during the marriage ceremony to 'obey' their husbands. ... Girls were taught how to look after a home and family: how to cook and clean and manage a household. Working-class women tended to carry on working after marriage, but they continued to be paid less than men for the same work. ... Many men and some women thought women were not clever enough to have the vote or understand politics, and that they would make poor decisions when voting.” Tamtéž.

¹⁹¹ „In 1866, a group of women in Manchester organised a petition calling for a change in the law to allow women to vote. They believed having the vote would enable them to influence wages and working conditions for women, as well as improve the lives of children. However, when a new voting law was introduced a year later, more men gained the vote but not women! In response, a new, national organisation was established in 1897, led by Millicent Fawcett. It brought together lots of different suffrage societies and was called the National Union of Women's Suffrage Societies (the NUWSS). Suffrage means the right to vote: the members became known as the suffragists ... The suffragists used peaceful tactics to gain support. They knew that the people against rights for women would accuse them of being too emotional if they used violent methods. So, they decided to use legal (and very unemotional) methods to prove them wrong. These methods included petitions, public meetings, pamphlets and newspapers, marches and demonstrations, and letters to male politicians asking for support.” Tamtéž, s. 9.

Union, WSPU) založené na základě frustrace způsobené nedostatkem progresu kvůli metodám, které využívaly sufražistky. Dále autoři předestírají, že ačkoli měly sufražistky i sufražetky společný cíl – zisk volebního práva pro ženy, jejich metody se značně odlišovaly. V tomto kontextu je zmíněna Emmeline Pankhurst, která spolu se svými dcerami zavedla i násilné metody.¹⁹² Zmíněno je rozbíjení oken, zakládání požárů apod. Dále je nastíněno, co se dělo sufražetkám při jejich uvěznění za ilegální činnost, když se rozhodly držet protestní hladovku. Autoři uvádějí, že právě zprávy o násilném krmení žen ve vězení zajistily sufražetkám soucit, načež měl být přijat zákon přezdívaný *Cat and Mouse Act*¹⁹³ in 1913, na jehož základě byly sufražetky držící hladovku propuštěny z vězení s podmínkou, že po zotavení se musely vrátit.¹⁹⁴

Dalším tematickým okruhem, kterému se učebnice věnuje, je vliv první světové války na udělení volebního práva ženám. V tomto kontextu autoři zdůrazňují především to, že se jednalo o jeden z hlavních prvků, který se podílel na tom, že se politici usnesli na udělení

¹⁹² „*After decades of campaigning for votes for women, many people were frustrated at the lack of progress. They felt that the suffragists' tactics did not bring enough attention to the cause. So, in 1903, they formed the Women's Social and Political Union (the WSPU). Daily Mail newspaper quickly nicknamed them the suffragettes. The suffragettes had the same aim as the suffragists – they wanted to persuade the government to give women the right to vote – and many suffragists joined them. However, the suffragettes had very different tactics. Led by Emmeline Pankhurst and her daughters, the suffragettes added confrontational and militant (violent) campaigning methods to the legal, peaceful campaigning methods used by the suffragists. The fight for women's right to vote was, for them, a war. Their battle cry was 'Deeds not words'!*” Tamtéž, s. 10.

¹⁹³ Oficiální název zní: *the Prisoners (Temporary Discharge for Ill-Health) Act*.

¹⁹⁴ „... *When in prison, some went on hunger, refusing to eat any food. Initially, the government released hunger strikers, but soon decided to force feed them instead. ... This was a painful and terrifying experience, which caused many injuries. ... Reports in the press about force feeding gained the suffragettes sympathy. In response, the government passed the Prisoners (Temporary Discharge for Ill-Health) Act in 1913. Suffragettes on hunger strike were temporarily let out of prison until they recovered, and then they had to return. ...*” WILKES, A. a kol.: *KS3 History: Fight for Rights*, s. 10–11.

volebního práva některým ženám, jelikož prokázaly, že jsou odhodlané a schopné zastávat stejné práce jako muži. Dále autoři vysvětlují, že v roce 1918 bylo uděleno právo volit ženám nad 30 let za podmínky, že vlastnily dům či majetek, což se ovšem týkalo pouze 40 % žen. Je zde tedy opět zmíněna role sufražistek a sufražetek, které pokračovaly v boji s požadavky rovnosti s muži.¹⁹⁵

V další podkapitole s názvem *Proč ženy požadovaly společenskou rovnost? (Why did women demand social equality?)* se autoři věnují tomu, že ačkoli ženy získaly rovnost ve volbách, ze společenského hlediska byly stále vnímány jako podřízené mužům. Jejich hlavní rolí zůstávala péče o rodinu a domácnost, přičemž pokud pracovaly, dostávaly nižší plat než muži. Autoři se tedy zaměřují především na zodpovězení otázky, proč druhá světová válka, při níž se ženy angažovaly podobně jako v první světové válce, neznamenal další posun ohledně ženských práv. Odpověď ovšem není uvedena ve výkladovém textu, ale žáci se k ní musejí dopracovat za pomoci práce s prameny, kterým bude věnován prostor níže.¹⁹⁶

¹⁹⁵ „... *And they proved that they were strong enough and clever enough to do work that had previously been 'men's work'.* ... *By the end of the war, it was widely recognised that women had helped win the war. Their effort, determination and skill helped change people's minds about what women were capable of. Some even felt they had 'proved themselves worthy' of the vote.* ... *The 1918 Representation of the People Act gave the vote to all men over the age of 21, and to women over the age of 30 who were householders or who owned property. This was a significant step forward: it meant that 40 per cent of women now had the vote.* ... *Suffrage campaigners continued to demand equality with men. Eventually, in 1928, the Representation of the People (Equal Franchise) Act was passed and all women over 21 were given the right to vote.* ... *The work women did during the war provided politicians, who had denied women the vote before the war, with the reasons to support women's so fresh without losing face.*” Tamtéž, s. 12–13.

¹⁹⁶ „*Socially, women were still considered inferior to men. Women were expected to get married and focus on looking after their families. If they worked, women were paid less than men.* ... *Why did the Second World War fail to deliver the leap forward in Women's Rights that the First World War had?* ...” Tamtéž, s. 14.

Pozornost je zaměřena také na problematiku boje žen za to, aby mohly samy rozhodovat o svém těle. Zde autoři hovoří o vzniku druhé vlny feminismu, nejintenzivnější v průběhu šedesátých let 20. století, jejíž cílem bylo získat ekonomickou, společenskou a politickou rovnost s muži. Autoři uvádějí, že tato vlna feministek se inspirovala některými metodami užívanými feministkami z první vlny (organizování protestů či rozbíjení oken), ale využívaly také nových metod – například rozšiřování svého poselství pomocí médií. Dále se autoři věnují tomu, že se ženy v šedesátých letech začaly vymezovat jednak stylem oblékání (kratší šaty či sukně) a experimentovaly také s různými styly účesů či make-upem. Dalšími aspekty této vlny byla dle autorů problematika nechtěného těhotenství a ilegálních potratů, v jejímž kontextu je uvedeno, že se feministkám po dlouhém boji podařilo dosáhnout toho, aby byla antikoncepční pilulka dostupná pro všechny ženy, a také přijetí tzv. potratového zákona z roku 1967 (*Abortion Act*), který povoloval provádění potratů profesionálními lékaři. V neposlední řadě zmiňují autoři problematiku sexismu, kdy měly být ženy v médiích stále prezentovány jako objekty pro mužský zrak. V tomto kontextu zmiňují soutěž Miss World, proti níž zorganizovaly feministky protest v podobě házení mouky po uvaděči.¹⁹⁷

¹⁹⁷ „... Then, in the 1960s, the campaign increased in intensity. Some women started calling themselves feminists, and argued for economic, social and political equality between men and women. They drew a distinction between first-wave feminists (the people who campaigned for the right to vote between 1897 and 1928) and second-wave feminists (their campaign for social equality). ... The second-wave feminists used some of the tactics used by the first-wave feminists. ... But they also used new tactics, taking advantage of the developments in the media to get their message across to a wide audience. ... Women began to express themselves through their clothes. ... In the 1960s, dresses and skirts became much shorter and women experimented with their hair styles and a makeup they wore. ... They [feminists] wanted all women to be able to enjoy sex without fear of getting pregnant and they campaigned tirelessly for a change in the law. They won! In 1967, the contraceptive pill was made available to all women. In the same year, the 1967 Abortion Act was also passed. ... There was still a lot of sexism in the 1960s

Již zmíněným problémem je problematika nerovných mezd mužů a žen za stejnou práci, která je fokusem další části podkapitoly. V úvodu autoři zmiňují, že: „v Británii, podobně jako ve většině jiných zemích, jsou ženy obecně placeny méně než muži, přestože dělají stejnou práci.“¹⁹⁸ Autoři tedy nehovoří pouze o minulosti, ale naznačují, že se jedná o problém, který rezonuje také dnešní společností. V kontextu boje za rovné mzdy je zmíněna stávka (v automobilce Ford), v níž se angažovala také Barbara Castle, členka parlamentu za Labouristickou stranu (*Labour Party*), díky které došlo ke konci stávky a zvýšení mezd ženám, nicméně stále byly ženy odměňovány za stejnou práci méně než muži. V roce 1969 byla v Londýně zorganizována demonstrace za rovné mzdy, což vedlo roku 1970 k přijetí zákona o rovné odměně za práci (*Equal Pay Act*),¹⁹⁹ který měl znamenat, že nerovnocenné odměňování žen za stejnou práci jako mužů je ilegální. Autoři navazují s myšlenkou, že dodnes se vedou debaty o tom, co přesně pojem „rovnocenný“ znamená, a že ženy stále bojují za rovnost na pracovišti.²⁰⁰ Je zde tedy patrné, že autoři učebnice se nesnaží pouze o reprodukci toho, co se

and 1970s. The media continued to present women as objects to be looked at by men. One example of this was the Miss World pageant. ...” Tamtéž, s. 6–7.

¹⁹⁸ „In Britain, as in most other countries, women are generally paid less than men, even when they do the same job.” Tamtéž, s. 18.

¹⁹⁹ Více informací o zákonu zde: *Equal Pay Act 1970*. In: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1970/41/enacted> [cit. 7. 4. 2024].

²⁰⁰ „... Barbara Castle, Labour MP and Secretary of State for Employability and Production, got involved in the strike. She strongly supported equal pay for equal work and her involvement brought an end to the strike after three weeks. The machinists won an eight per cent wage increase but were still being paid less than their male colleagues. ... Feeling the pressure, Parliament passed the Equal Pay Act in 1970. It became law in 1975 and, from then on, it was illegal to pay women less than men for the same job. However, even today there are debates about what ‘equal’ actually means and women are still campaigning for equality in the workplace.”

WILKES, A. a kol.: *KS3 History: Fight for Rights*, s. 18.

stalo v minulosti, ale o propojení souvislostí mezi minulostí a současným světem, přičemž upozorňují na konkrétní problémy, které mohou být stále aktuální.

Předmětem další podkapitoly je zjistit, zda se zákonná rovnost, popsaná v předešlých podkapitolách, odrazila také na skutečné rovnosti mezi muži a ženami. Pozornost je nejprve věnována již zmíněnému zákonu o rovné odměně za práci (*Equal Pay Act*), který byl přijat parlamentem v roce 1970 a měl zajišťovat to, aby byly mzdy mužů a žen za stejnou práci stejné. K tomu ovšem podle autorů v praxi nedocházelo, přičemž upozorňují na to, že ženy čelily i jiným formám diskriminace (nebyly jim nabízeny pozice, na které byly kvalifikované, společnost je odsuzovala za to, že se chtěly věnovat kariéře apod). Proti diskriminaci žen se měly angažovat feministické organizace, na základě čehož došlo roku 1975 k přijetí zákona o diskriminaci na základě pohlaví (*Sex Discrimination Act*),²⁰¹ kterému je v učebnici také věnován prostor.²⁰²

Dále se autoři věnují problematice sexismu v devadesátých letech 20. století, kterému čelily převážně ženy z etnických menšin, ženy se zdravotním postižením, ženy s lesbickou či bisexuální orientací a transgender ženy. Z tohoto impulzu měla vzejít třetí vlna feministek, která

²⁰¹ Více informací o zákonu zde: *Sex Discrimination Act 1975*. In: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1975/65/enacted> [cit. 7. 4. 2024].

²⁰² „Parliament passed the Equal Pay Act in 1970. It was meant to ensure women were paid the same as men for doing the same job, but it didn't bring about the hoped-for changes. Employers had until 1975 to make the necessary changes, and many used the time to adjust job descriptions so they could continue to pay women less. Women also faced other forms of discrimination. For example, they weren't offered jobs they were qualified to do, they were passed over for promotions in favour of less-qualified men, and they were expected to work part time if they were married or had children. ... The 1975 Sex Discrimination Act made it illegal to discriminate against women and men because of their sex or whether or not they were married, and the Equal Opportunities Commission was established to make sure such discrimination was acted upon. ...” WILKES, A. a kol.: *KS3 History: Fight for Rights*, s. 20.

si kladla za cíl odstranit tyto sexistické přístupy. Pozornost je soustředěna především na undergroundové hnutí zvané *the Riot Grrrls*, které se stavělo proti patriarchátu, sexismu, misogynii, rasismu a homofobii. V souvislosti s tímto hnutím je zmíněn také diskurs zvaný *Girl Power*, který pronikl i do mainstreamové hudby devadesátých let. Jako jeden z jeho příkladů uvádějí autoři hudební skupinu *Spice Girls*, jejíž každá členka měla přijmout jinou osobnost, aby tím ukázaly, že feminismus je pro všechny ženy bez ohledu na jejich charakter či styl. Autoři dodávají, že skupina inspirovala mladé ženy k tomu, aby byly sebevědomé, přičemž její písně se zaměřovaly na sebeúctu, souhlas a přátelství.²⁰³

Posledním tematickým okruhem, kterému se učebnice věnuje, je feminismus v 21. století a jeho trendy. Tato část je uvedena následovně: „*ženy však navzdory zákonům a kampaním 20. století stále bojují za rovnoprávnost*“,²⁰⁴ čímž v podstatě odpovídají na otázku podkapitoly, zda se právní rovnost odrazila ve skutečnou rovnost žen a mužů. V tomto kontextu se autoři zaměřují na vysvětlení pojmu „intersekcionalita“, přičemž objasňují, v čem tkví jeho

²⁰³ „*The 1975 Sex Discrimination Act gave women legal protection against discrimination, but in the early 1990s many women were still experiencing sexism in their daily lives. This was particularly the case for women from ethnic minorities; lesbian, bisexual and transgender women; and disabled women. In response, a new generation of feminists sprang into action in the 1990s. They are sometimes referred to as third-wave feminists. They wanted to smash society's sexist attitudes by empowering women to be individuals and express themselves freely ... The Riot Grrrls combined feminism with punk rock music and politics. ... the Riot Grrrls were frustrated that the patriarchy was still in place. ... they were also angry that women still experience sexism, misogyny, racism and homophobia. ... Girl power erupted into mainstream music in the 1990s... Then, in 1996 the Spice Girls arrived on the scene ... Each member of the band adopted a different persona to show that feminism was for all women, whatever their personality or style. ... The Spice Girls inspired young women to be confident, and their songs focused on self-respect, consent and friendship.*” Tamtéž, s.22–23.

²⁰⁴ „*... However, despite the laws and the campaigns of the 20th century, women are still fighting for equality.*” Tamtéž, s. 24.

důležitost: „pomáhá vysvětlit, jak odlišně prožívají různí lidé něco jako sexismus; například jak jinak bude sexismus prožívat žena afroamerického původu z dělnické třídy než žena bílého původu ze střední třídy.“²⁰⁵ Pozornost je upřena také na tzv. „hashtag feminismus“, v jehož souvislosti zmiňují autoři hnutí #MeToo, které se stalo velmi populárním díky tweetu herečky Alyssy Milano roku 2017. V neposlední řadě se věnují autoři výsledkům dotazníků provedených Fawcett Society, z nichž vyplývá, že nejméně 40 % žen zažilo sexuální harašení na pracovišti a 45 % online.²⁰⁶ Tematika ženské emancipace je v učebnici pojata velmi komplexně a zahrnuje také několik faktorů, které rezonují i dnešní společností, v čemž pozorují její hlavní přínos.

Co se týče **obrazového materiálu**, disponuje učebnice celkem šestnácti obrazy, z nichž kromě jedné karikatury a jednoho reklamního plakátu většinu tvoří dobové fotografie. Zhruba 30 % obrazů v učebnici není pouze ilustračního charakteru, ale vážou se k nim rozvíjející úlohy pro žáky. Do této skupiny spadají fotografie zachycující britské ženy v domácnosti v padesátých letech 20. století a fotografie zobrazující ženy z roku 1965, které jsou oděny v minisukních, mají krátký sestřih a výrazně nalíčené oči. Úlohou žáků je obě fotografie srovnat a najít mezi nimi čtyři rozdíly. Dále mají vysvětlit jeden důvod, proč byla móda pro ženy důležitým aspektem ke zpochybnění stereotypů.²⁰⁷ Další fotografie zachycuje

²⁰⁵ „It helps explain how different people experience something like sexism differently; how a black working-class woman will experience sexism differently from a white middle-class woman, for example.“ Tamtéž.

²⁰⁶ „Modern feminists – sometimes referred to as fourth-wave feminists – are able to use social media to share their experiences and build communities of like-minded people. In October 2017, actor Alyssa Milano posted a tweet calling on women to reply #MeToo if they had experienced sexual harassment or assault. The tweet went viral ... In another survey, this time in 2021, the Fawcett Society found that at least 40% of women experience sexual harassment at work and 45% of women experience sexual harassment online. ...” Tamtéž, s. 25.

²⁰⁷ Tamtéž, s. 16–17.

Maureen Colquhoun, političku za Labouristickou stranu, v kontextu již zmíněného zákona o diskriminaci na základě pohlaví (*Sex Discrimination Act*). Úloha, která se k fotografii váže, bude analyzována níže v rámci kritéria učební úlohy. Úlohy pro žáky se vážou také ke karikatuře z roku 1902, která zobrazuje Johna Bulla reprezentujícího britskou vládu, jak krčí rameny na ženu, která je svázaná páskou s nápisy „*nerovnost před zákonem*“, „*bez volebního práva*“ apod.²⁰⁸ Ke karikatuře se pojí dvě úlohy, ve kterých mají žáci zjistit, co karikatura vypovídá o očekávané roli žen v Británii na začátku 20. století a kdo mohl být proti udělení volebního práva ženám a proč. Co se týče reklamního plakátu, autoři jej uvádějí následovně: „*Tato reklama z 50. let 20. století vyvíjí tlak na ženy, aby byly perfektními manželkami a matkami, čímž posiluje sexistické stereotypy.*“²⁰⁹ Úlohou žáků je obraz analyzovat a zjistit, jaký dojem reklama navozuje v rámci toho, jak by ženy měly vypadat a jak se chovat. Dále mají žáci zjistit, co reklama naznačuje o rozdílné roli mužů a žen ve společnosti. Obě odpovědi mají žáci podpořit jedním příkladem z plakátu.²¹⁰ Na základě provedené analýzy obrazového materiálu jsem dospěla k závěru, že v učebnici převažuje ilustrační funkce obrazového materiálu, nicméně vyskytuje se zde celkem pět obrazů, které rozvíjejí kritické a historické myšlení u žáků a jejich analytické schopnosti.

V kontextu **práce s prameny** jsem zjistila, že se v učebnici vyskytuje práce s obrazovým i písemným typem pramenů, přičemž převažují úlohy založené na práci s písemným typem pramenů, které se objevují v sekcích s názvem „*interpretace*“. Jedná se o úryvky z knih, článků, výpovědi svědků různých událostí apod. V polovině případů

²⁰⁸ Tamtéž, s. 8–9.

²⁰⁹ „*This advert from the 1950s puts pressure on women to be perfect wives and mothers reinforcing sexist stereotypes.*“ Tamtéž, s. 15.

²¹⁰ Tamtéž, s. 9.

(tj. celkem deset) jsou interpretace rozvíjeny úlohami pro žáky. Úlohy zaměřené na práci s obrazovým typem pramenů jsou představeny v předchozím odstavci.

Z hlediska **učebních úloh** bude ze stejných důvodů jako u současných českých učebnic analyzován pouze reprezentativní vzorek úloh. Úlohy jsou v učebnici začleněny do sekce s názvem „*na tobě*“, která se vyskytuje vždy na konci dvoustrany. Typologicky se úlohy v těchto sekcích opakují, proto jsem se rozhodla demonstrovat analýzu úloh v rámci jedné reprezentativní sekce. Vybrané úlohy se vážou k podkapitole zabývající se tím, zda se právní rovnost odrazila ve skutečnou rovnost žen a mužů. Vzhledem k tomu, že jsou úlohy očíslovány a graficky řazeny pod sebou, budou analyzovány dohromady: „1) *Urči dva důkazy, které naznačují, že zákon o rovném odměňování z roku 1970 nenaplnil očekávání. 2) Co můžeš zjistit z interpretace A o tom, proč byl zákon o diskriminaci na základě pohlaví z roku 1975 potřebný? 3) Shrň ve dvou větách zákon o diskriminaci na základě pohlaví z roku 1975. 4) Přečti si interpretaci B, zdroj C a interpretaci D. Do jaké míry souhlasíš s argumentem, že zákon o diskriminaci na základě pohlaví z roku 1975 byl neefektivní? Napiš jeden odstavec, který s tímto názorem souhlasí, jeden odstavec, který s tímto názorem nesouhlasí, a poté krátký závěr, ve kterém vyjádříš svůj názor.*“²¹¹ Úlohy se pohybují na různých úrovních kognitivních operací.

V případě první, druhé a třetí úlohy se jedná o první úroveň, jelikož úlohy cílí převážně na reprodukci faktů, zatímco čtvrtá úloha spadá do třetí úrovně, tedy reflexe a řešení problému.

Vzhledem k tomu, že úkolem žáků je posoudit argumenty v interpretaci B, zdroji C

²¹¹ „1) *Identify two pieces of evidence that suggest the 1970 Equal Pay Act failed to live up to expectations.*

2) *What can you learn from Interpretation A about why the 1975 Sex Discrimination Act was needed?*

3) *Summarize the 1975 Sex Discrimination Act in two sentences.*

4) *Read Interpretation B, Source C and interpretation D. How far do you agree with the argument that the 1975 Sex Discrimination Act was 'toothless'? Write one paragraph agreeing with the view, one paragraph disagreeing with the view, and then a short conclusion stating your opinion.*” Tamtéž, s. 21.

a interpretaci D ohledně účinnosti zákona o diskriminaci na základě pohlaví z roku 1975, je zde vyžadována schopnost reflektovat nové souvislosti, získané poznatky a dále interpretovat a zhodnotit argumenty z různých zdrojů. Žáci mají také vyjádřit svůj názor na základě analýzy různých argumentů. Co se týče vzájemné provázanosti, hodnotím úlohy jako vzájemně provázané, jelikož na sebe svými řešeními navazují a poskytují postupné výzvy. Úlohy rozvíjejí především faktické a konceptuální poznatky, méně pak procedurální poznatky. Metakognitivní poznatky jsou rozvíjeny pouze čtvrtou úlohou, v níž mají žáci reflektovat různé pohledy na účinnost zmíněného zákona a formulovat svůj vlastní názor na základě poskytnutých informací. Organizační forma práce není specifiky určena v zadání žádné z úloh, jsou proto pokládány za samostatnou práci. Vazbu úloh na reálný svět zde nepozoruji, jelikož oba zmíněné zákony byly v Británii nahrazeny přijetím zákona o rovném zacházení (*Equality Act 2010*), nejsou tedy aktuální. Zadání všech úloh považuji za definované, přičemž jejich řešení hodnotím u úloh 1) a 3) jako konvergentní a u úloh 2) a 4) jako divergentní, jelikož nesměřují pouze k jednomu správnému řešení, ale poskytují žákům flexibilitu v jejich odpovědích.

HODDER EDUCATION

Učebnice²¹²

Tato učebnice poskytuje tematice emancipace žen prostor na celkem pěti stranách, které ovšem nejsou řazeny souvisle, emancipace je zde tedy vnímána spíše jako dílčí část jiných témat. Prostor je jí věnován v rámci podkapitoly 8.8 *Co pomohlo boji za rovná práva v Británii po roce 1960? (8.8 What helped the struggle for equal rights in Britain after 1960?)*, konkrétně v části zabývající se kampaněmi a aktivisty/kami. Dále je emancipace zakomponována v podkapitole s názvem 8.9 *Socha Millicent Fawcett na Parliament Square (8.9 Statue of Millicent Fawcett in Parliament Square)* a stručně zmíněna i v podkapitole o Winstonu Churchillovi, 8.4 *Jak by se mělo vzpomínat na Winstona Churchilla? (8.4 How should Winston Churchill be remembered?)*.

Z hlediska **tematických okruhů** se autoři věnují představení aspektů, které změnily postavení žen ve společnosti (přijetí zákonů o rovné odměně za práci (*Equal Pay Act*) a o diskriminaci na základě pohlaví (*Sex Discrimination Act*), zpřístupnění antikoncepce atd.). Autoři ovšem upozorňují, že přesto ženy nejsou brány jako rovné mužům, což dokazují na příkladu toho, že k roku 2016 byly ženy odměňovány za stejnou práci jako muži o 10 % méně.²¹³ Dalším tematickým okruhem je boj žen za volební právo. V jeho souvislosti autoři stručně porovnávají zásadní rozdíly mezi sufražistkami a sufražetkami a předkládají

²¹² RILEY, Michael a kol.: *Understanding History. Britain in the Wider World. Roman Times – Present*. 2. upr. vyd. London 2020.

²¹³ „1960s Reliable contraception became available to married women in 1961 and to all women in 1967. 1972 Equal Pay Act made it illegal for women to be paid less than men for the same work. 1975 Sex Discrimination Act made it unlawful to discriminate against women in work, education and training. However, women are still not treated as equals. For example: Women in 2016 still earned 10% less than men for equivalent work. ...” Tamtéž, s. 231.

výsledky tohoto boje – udělení volebního práva ženám v letech 1918 a 1928. Zvláštní pozornost je věnována vůdkyni sufražistek, Millicent Fawcett, která je vyobrazena na soše, jejímuž významu bude věnován prostor níže.²¹⁴ Boj žen za volební právo je okrajově zmíněn také v podkapitole o Winstonu Churchillovi. V tomto kontextu autoři uvádějí, že roku 1911 Churchill hlasoval proti návrhu zákona, který by umožnil ženám volit.²¹⁵ V neposlední řadě je nastíněn vliv úspěšné kampaně za rovné mzdy, na němž se podílely ženy z automobilky Ford v Dagenhamu a tehdejší ministryně práce, Barbara Castle.²¹⁶

Co se týče **obrazového materiálu**, vyskytují se v učebnici v souvislosti se zkoumanou problematikou pouze dvě fotografie, z nichž doplňující úlohy pro žáky se vážou pouze k jedné z nich. Ta zobrazuje sochu Millicent Fawcett držící v rukou transparent s nápisem: „*COURAGE CALLS TO COURAGE EVERYWHERE*“.²¹⁷ Úlohy, které se k ní pojí, budou analyzovány níže. Druhá fotografie zachycuje ženy z továrny Dagenham Ford držící transparenty s nápisy: „*EQUAL RIGHTS IN PAY AND GRADING*“²¹⁸ při rozhovoru s novináři v roce 1968. **Práce s prameny** je v učebnici zastoupena pouze prací s obrazovým typem pramene, tedy zmíněnou fotografií sochy Millicent Fawcett.

Učební úlohy týkající se zkoumané problematiky jsou v učebnici zastoupeny pouze čtyřmi úlohami, které se pojí k fotografii sochy Millicent Fawcett z roku 2018, jak již bylo nastíněno. Jelikož jsou úlohy očíslovány a graficky řazeny pod sebou, budou nahlíženy dohromady. Úlohou žáků je načrtnout sochu doprostřed papíru formátu A3. Dále mají sochu

²¹⁴ Tamtéž, s. 236.

²¹⁵ „Churchill did not support the campaign for women's suffrage. In 1911, he voted against a bill that would have given women the vote.” Tamtéž, s. 215.

²¹⁶ Tamtéž, s. 232.

²¹⁷ Překlad: Odvaha vyzývá k odvaze všude. Tamtéž, s. 236.

²¹⁸ Překlad: Rovnost práv v platech a hodnocení. Tamtéž, s. 232.

opatřit poznámkami dle následujících kroků: „1) *Na vrchol náčrtu napiš shrnutí o jedné větě, které popisuje kampaň Millicent Fawcett.* 2) *Nakresli šipku ukazující na slova „Odvaha vyzývá k odvaze všude“ a napiš shrnutí o jedné větě, co to znamená.* 3) *Nakresli šipku směřující k podstavci sochy a napiš shrnutí o jedné větě, co ukazuje a proč.* 4) *Pod svůj náčrt napiš dvě shrnutí o jedné větě: a) Proč byla socha postavena v roce 2018. b) Co socha vypovídá o tom, jaká byla Británie v roce 2018.*“²¹⁹ Co se týče úrovně kognitivních operací, převažují úlohy řadící se do první úrovně, tedy reprodukce faktů. Čtvrtá úloha by mohla být zařazena do úrovně třetí, jelikož mají žáci reflektovat získané poznatky a interpretovat je v souvislosti se současným významem. Vzájemná provázanost úloh je v tomto případě jednoznačná. Znalostní dimenze je zastoupena především faktickými poznatky (o kampani Millicent Fawcett) a konceptuálními poznatky (pochopení historického kontextu a významu sochy v rámci současné společnosti). Organizační forma práce není blíže specifikována, proto jsou úlohy považovány za samostatnou práci. Vazbu úlohy na reálný svět pozorují pouze ve čtvrté úloze, která odkazuje na současnou situaci v Británii. Přestože je zde možnost několika, do určité míry, odlišných odpovědí, zařadila bych úlohy mezi definované/konvergentní, jelikož žáci mají určený konkrétní úkol a rámeček úlohy je daný konkrétním tématem.

²¹⁹ „1) *At the top of your sketch write a one-sentence summary to describe the campaign of Millicent Fawcett.* 2) *Draw an arrow pointing to the words ‘Courage calls to courage everywhere’ and write a one-sentence summary of what this means.* 3) *Draw an arrow pointing to the base of the statue and write a one-sentence summary of what it shows and why.* 4) *Under your sketch write two one-sentence summaries: a) Why the statue was erected in 2018. b) What the statue tells you about what Britain was like in 2018.*“ RILEY, M. a kol.: *Understanding History*, s. 236.

PEARSON

Učebnice²²⁰

Problematika ženské emancipace je v této učebnici zakomponována v kapitole s názvem *Získání volebního práva (Getting the vote)*, konkrétně je jí věnována pozornost v podkapitolách: *Jaká je pravda o viktoriánských ženách? (What's the truth about Victorian women?)*, *Jak ženy získaly volební právo? (How did women get the vote?)* a *O kolik demokratičtější byla Británie do roku 1930? (How much more democratic was Britain by 1930?)*. Na začátku každé podkapitoly je uvedeno stručné shrnutí, čeho se podkapitola bude týkat, dále cíle, kterých by žáci měli dosáhnout, časová osa a sekce se zajímavostmi a klíčovými pojmy.

Co se týče **tematických okruhů**, figurují v učebnici následující okruhy: společenské poměry předcházející emancipaci žen (tradiční model rodiny apod.) a boj žen za volební právo (sufražistky, sufražetky, vliv první světové války). Nejprve se autoři zabývají manželstvím ve viktoriánské době, které ilustrují na příkladech, že majetek ženy se po svatbě stal majetkem jejího muže, ženy neměly zákonná práva na své děti, některé z nich byly svými muži zneužívány apod. Autoři zároveň rozlišují mezi životy bohatých žen a žen ze střední vrstvy, jejichž hlavní výplní času bylo malování, šití, zpěv, hra na klavír, návštěvy přátel a charitativní činnost, zatímco ženy z dělnické vrstvy musely tvrdě pracovat, aby ekonomika prosperovala.²²¹

²²⁰ REES, Rosemary a kol.: *Exploring History. Trenches, Treaties & Terror*. London 2018.

²²¹ „In the mid-19th century, married women were not recognised as being legally separate people from their husbands. Therefore, all the property a woman owned before her marriage became his, as did all her earnings, once she was married. ... Many [women], however, were not content and some of these women suffered abuse from their husbands. ... Many rich and middle-class women filled their days with painting, sewing, singing and piano playing, visiting friends and doing charity work for the poor. Victorians believed that a respectable woman's position was in the home, supporting her husband and caring for their children. Women were to be protected from

V kontextu boje žen za volební právo je pozornost soustředěna nejprve na charakter boje, který upřednostňovaly sufražistky. Zmíněna je role Millicent Fawcett v rámci Národní unie pro volební práva žen (NUWSS), jejíž členky se nazývaly jako sufražistky. Autoři nastiňují, že sufražistky věřily, že logickými argumenty přesvědčí veřejnost, aby podpořila volební právo pro ženy. Proto měly volit metody jako setkání, pochody, vydávání pamfletů, rozhovory se členy parlamentu atd. Do kontrastu k nim uvádějí autoři to, že metody, které využívaly sufražetky se zpočátku příliš nelišily, nicméně sufražetky s nimi zašly dále (pokřikování na veřejných schůzích, odmítání platit daně, schovávání se ve Westminsterském paláci, aby narušovaly debaty apod.). V souvislosti se sufražetkami je zmíněna také role Emmeline Pankhurst a jejích dcer, které společně založily Ženskou sociální a politickou unii (WSPU). Autoři také nastiňují další, násilné, metody boje sufražetek za volební právo pro ženy (rozbíjení výloh, zakládání požárů apod.) a reakci vlády (uvěznování sufražetek, násilné krmení apod.).²²² Zmíněn je také vliv konzervatismu a liberalismu, přičemž autoři argumentují tím, že lidé zastávající stanovisko proti udělení volebního práva ženám byli často poháněni ideami konzervatismu, naopak lidé podporující volební právo pro ženy vyznávali myšlenky

the demands of the world outside the home: that was only for men. This attitude did not, however, extend to working-class women, whose hard labour was needed to keep the economy going.“ Tamtéž, s. 16–17.

²²² „In 1897, Millicent Fawcett linked smaller organisations into the National Union of Women's Suffrage Societies, known as the Suffragists. Members believed that logical argument was the way to persuade people to support votes for women. They held meetings and marches, published pamphlets and spoke to MPs. ... Emmeline Pankhurst and her daughters, Christabel and Sylvia, founded the Women's Social and Political Union, known as the Suffragettes, in 1903. Suffragettes heckled speakers at public meetings, shouting 'votes for women', ... they smashed the windows of shops offices and government buildings, burned down houses belonging to those who did not work them and slashed paintings in public galleries.” Tamtéž, s. 26–27.

liberalismu.²²³ V neposlední řadě je nastíněna role první světové války, při níž ženy nahradily muže v mnoha profesích, což přispělo roku 1918 k udělení volebního práva ženám nad 30 let vlastním majetek nebo ženám, které byly vdány za muže, který vlastnil majetek. To vysvětlují autoři tak, že žen bylo více než mužů, proto panovaly obavy, jak by ženy mohly volit, což tedy vedlo k udělení volebního práva starším, obvykle vdaným ženám, u kterých byl předpoklad, že budou volit stejně jako jejich muži.²²⁴ Autoři uvádějí, že po válce se poměry více či méně vrátily ke starému modelu, kdy byly ženy nahrazeny muži a měly se stát opět závislé na nich. Kapitola je zakončena rokem 1928, kdy bylo uděleno volební právo ženám nad 21 let.

Obrazový materiál, kterým učebnice disponuje, je poměrně bohatý. V rámci zkoumané problematiky je zde zakomponováno sedmnáct obrazů, z nichž většina je tvořena dobovými fotografiemi, plakáty, karikaturami apod. Celkem osm obrazů je dále rozvíjeno navazujícími úlohami pro žáky. Detailnější analýze některých z nich bude věnován prostor níže v rámci učebních úloh. Funkce obrazového materiálu v učebnici je tedy přibližně z poloviny ilustrativní a z poloviny podporuje rozvoj historického myšlení u žáků.

Práce s prameny je v učebnici zastoupena prací s obrazovým i písemným typem pramenů, který zahrnuje úryvky z básní, dopisů, proslovů, odborných knih, výpovědi svědků určitých situací atd. Jelikož je zmíněný materiál poměrně obsáhlý, bude k analýze vybrána pouze část z pramenů.

²²³ „Those opposing female suffrage were often driven by the idea of conservatism. ... Those supporting female suffrage were often driven by the idea of liberalism.” Tamtéž, s. 29.

²²⁴ „If all women had the vote, there would be more female than male voters and people were not sure how women would vote. It was safer to give the vote to older, usually married, women who would probably vote in the same way as their husbands.” Tamtéž, s. 32.

Co se týče **učebních úloh**, disponuje učebnice poměrně rozsáhlým množstvím úloh. Podobně jako u předchozích analyzovaných učebnic bude tedy vybrán pouze reprezentativní vzorek úloh, které budou podrobeny analýze. Ten jsem sestavila tak, aby demonstroval nejrozšířenější typy úloh v učebnici. Vybrány byly úlohy patřící k podkapitole s názvem *Jednání se sufražetkami (Dealing with the suffragettes)*. V úlohách figuruje práce s následujícími prameny: zdroj E (*Source E*): plakát vydaný sufražetkami sloužící jako součást propagandistické kampaně v roce 1910, zdroj F (*Source F*): pohlednice vytvořená tzv. *Anti-Suffrage Society* v roce 1906, zdroj G (*Source G*): plakát z roku 1912 vytvořený tzv. *National League for Opposing Woman Suffrage*, interpretace 1 (*Interpretation 1*): úryvek z díla Boba Whitfielda s názvem *The Extension of the Franchise 1832–1931* z roku 2001 a interpretace 2 (*Interpretation 2*): úryvek z díla Diane Atkinson nazvaného *The Suffragettes in Pictures* z roku 1996. Vzhledem ke grafickému seřazení úloh za sebou a jejich očíslování je zde předpoklad, že na sebe úlohy navazují, proto budou analyzovány společně. Zadání úloh znějí: „1) *Podívej se na zdroj E. Jak užitečný by byl tento zdroj pro historika, který zkoumá aktivity sufražetek?* 2) *V čem jsou Zdroje F a G (a) podobné a (b) odlišné v tom, jak se staví proti volebnímu právu žen?* 3) *Přečti si interpretace 1 a 2 a odpověz na níže uvedené otázky. a) Jaký dojem vyvolává každý autor ohledně kampaně sufražetek? b) Jaké důkazy pravděpodobně našel každý autor, které v nich vyvolaly tento dojem?*“²²⁵

Co se týče úrovně kognitivních operací, v případě první a druhé úlohy se dle mého názoru jedná o druhou úroveň, která zahrnuje schopnost zpracovávat obsahy a transfer

²²⁵ „1) Look at Source E. How useful would this source be to a historian researching suffragette activities? 2) In what ways are Sources F and G (a) similar and (b) different in how they are opposing women’s suffrage? 3) Read Interpretations 1 and 2 and answer the questions below. A) What impression does each author give of the suffragette campaign? B) What evidence is each author likely to have found that caused them to give this impression?“ Tamtéž, s. 29.

poznatků, v úloze třetí a do určité míry i první dominuje třetí úroveň, která zahrnuje schopnost samostatného odůvodnění či interpretace. Vzájemnou provázanost úloh zde nepozoruji, jelikož jejich řešení na sebe nutně nenasazují. Domnívám se, že úlohy rozvíjejí především konceptuální poznatky o sufražetkách a jejich kampani. Organizační forma práce není v zadání blíže určena, úlohy jsou tedy považovány za samostatnou práci. Obsahovou vazbu úloh na reálný svět jsem zde nezaznamenala. Úlohy považuji za definované/divergentní, jelikož odpovědi žáků vycházejí z jejich vlastní interpretace textu, a mohou být proto do jisté míry odlišné a odrážet různé úhly pohledu na danou problematiku.

CGP

Učebnice²²⁶

Tato učebnici zahrnuje tematiku ženské emancipace v rámci kapitoly *Průmysl, říše a reforma, Británie 1745–1914 (Industry, Empire and Reform, Britain 1745–1914)*, konkrétně je součástí podkapitol *Volební reforma, Ženská práva a Ženy a volební právo (Voting Reform, Women's Rights a Women and the Vote)*. Zakomponována je také v kapitole *Británie a širší svět, 1900 až do současnosti (Britain and the Wider World, 1900 to the Present Day)*. Prostor je jí v učebnici věnován na celkem šesti stranách.

Tematickými okruhy, které jsou v učebnici zastoupeny nejvíce, jsou poměry předcházející emancipaci žen (společenské, právní atd.), boj žen za volební právo (sufražistky, sufražetky, vliv první světové války) a feminismus v sedmdesátých letech 20. století. V souvislosti s volební reformou z roku 1884 uvádějí autoři příklady toho, jak se v průběhu let 1850–1900 zlepšilo postavení žen ve společnosti (přijetí zákona o manželství a rozvodu z roku 1857, *Marriage and Divorce Act*, širší možnosti v oblasti zaměstnání, umožnění volit některým ženám v místních volbách do roku 1901 atd.). Do kontrastu s tím uvádějí, že ženy do určité míry nebyly chráněny zákonem, jejich zaměstnání byla hůře placená se špatnými pracovními podmínkami, měly pouze limitovaný přístup k antikoncepci atd. Z hlediska práv předkládají autoři tvrzení, že ženy v porovnání s muži disponovaly méně právy (právo vlastnit majetek atd.). Zmíněno je také rozdělení žen a mužů do soukromé a veřejné sféry života. Pozornost je věnována i problematice ženské práce, v návaznosti na niž autoři nastiňují, že ženy z chudých rodin musely pracovat, protože jejich rodiny potřebovaly další příjem, zatímco ženy ze střední

²²⁶ BENNETT, Luke a kol.: *Key Stage Three History. Complete Revision & Practice*. Newcastle Upon Tyne 2019.

vrstvy se snažily dobře vdát, aby pracovat nemusely a mohly se věnovat zpěvu, hraní na klavír, vyšívání a starosti o domácnost.²²⁷

Dále je představen boj žen za volební právo, v jehož kontextu autoři uvádějí některé z protiargumentů ohledně udělení volebního práva ženám (negativní vliv ženských emocí při rozhodování ohledně politiky, představa, že ženy patřily do domácnosti apod.). Autoři zmiňují také některé významné muže, kteří podporovali myšlenku udělení volebního práva ženám (John Stuart Mill, David Lloyd George). Velice stručně jsou zmíněny rozdílné taktiky, které v boji používaly sufražistky a sufražetky. V neposlední řadě je nastíněn vliv první světové války, při níž ženy zastoupily v práci muže, získaly větší zodpovědnost a nezávislost na mužích. Kapitola je zakončena tabulkou s daty, kdy ženy obdržely volební právo.²²⁸

²²⁷ „In some ways the status of women improved during the 1850–1900 period: Custody of children improved after the Caroline Norton case. ... Her arguments helped get the Marriage and Divorce Act of 1857 passed, which gave women more rights when it came to marriage and their children. There were wider employment opportunities. ... By 1901, some women were allowed to vote in local elections. ... In other ways women's position in society was still really bad in the 1850–1900 period: Women's employment was still mainly low-paid, and conditions for factory work were poor. ... Contraception was limited and primitive. ... In Victorian times women had far fewer rights than men. For example, until 1882 married women couldn't own property ... Men could take responsibility and be involved in the public sphere of life – business and finance, politics and government, the law and trade. Women were viewed as the 'Angels of the house', who took responsibility for the private sphere – care of children, managing the household, and cooking, washing, and cleaning. Poorer women worked because their families needed the extra income. ... They were paid less than men. Middle-class women, though, would aim to marry well and not have to work. Instead, they would learn female accomplishments such as singing, playing the piano, sewing, and managing the household.“ Tamtéž, s. 101–102.

²²⁸ „Arguments against allowing women more rights included: A belief that women's work and responsibilities were in the home. A belief that women would allow their emotions to affect their decisions about law and politics. ... Suffragists campaigned using peaceful tactics. ... They wrote letters, produced petitions, held public meetings, ... Suffragettes lost patience with peaceful tactics and used more provocative methods. They smashed windows by

Dalším tematickým okruhem, kterému se autoři v učebnici věnují, je feminismus v sedmdesátých letech 20. století. V této souvislosti je zmíněno, že od žen bylo očekáváno, aby převzaly tradiční role manželky a matky, což vedlo k tomu, že v průběhu sedmdesátých let začalo stále více žen tyto představy zpochybňovat (protest proti sexuální objektifikaci žen v kontextu soutěže Miss World apod.). Nastíněna je i problematika mzdových rozdílů mužů a žen za stejnou práci a následné přijetí zákona o rovné odměně za práci (*Equal Pay Act*) a zákona o diskriminaci na základě pohlaví (*Sex Discrimination Act*).²²⁹

Co se týče **obrazového materiálu** v učebnici, disponuje učebnice v rámci zkoumané problematiky celkem třemi obrazy, přičemž dva z nich plní pouze ilustrativní funkci. Jedná se o fotografii Emmeline Pankhurst při zatýkání policií a fotografii chůvy s dětmi z viktoriánského období. Třetím obrazem je volební plakát zveřejněný roku 1913, k němuž se pojí úlohy, které budou analyzovány v rámci kritéria učebních úloh. **Práce s prameny** v učebnici figuruje pouze v souvislosti se zmíněným volebním plakátem, zahrnuje tedy pouze práci s obrazovým typem pramene. Ačkoli se v učebnici nacházejí v kontextu zkoumané problematiky i úryvky z písemných pramenů, neváží se k nim žádné úlohy pro žáky, nebude jim tedy v souvislosti s tímto kritériem věnována pozornost.

stone throwing, went on hunger strike when imprisoned, made personal attacks on MPs and their homes, ... Things changed for women during the First World War (1914 – 1918). They took on many traditional male jobs – drivers, engineers, etc. They were able to take on more responsibility and act independently of men. ... “ Tamtéž, 104–105.

²²⁹ „*At the start of the 1970s, women were expected to carry out the traditional roles of wife and mother. ... During the 1970s, more women in Britain began to challenge these traditional views and inequalities. In 1970, a group of feminists held a protest at the Miss World competition at the Royal Albert Hall. ... Women who stayed in work were often paid less than men for doing the same job. The 1970 Equal Pay Act made it illegal to pay men more than women doing the same work. The Sex Discrimination Act of 1975 made it illegal to discriminate against someone on the grounds of their sex or marital status.*“ Tamtéž, s. 146.

Učební úlohy v učebnici nejsou součástí analyzovaných kapitol, nicméně je jim vyhrazen prostor v rámci kapitol určených k opakování. Analyzované úlohy pocházejí z opakovacího shrnutí kapitoly *Průmysl, říše a reforma, Británie 1745–1914*. Ženské problematice jsou věnovány poslední tři úlohy, které budou analyzovány společně, jelikož jsou graficky seřazeny pod sebou a očíslovány, čímž vzniká předpoklad, že spolu mohu souviset. Tyto úlohy znějí: „25) *Uvedte dva způsoby špatného postavení žen ve společnosti v období 1850–1900.* 26) *Napište odstavec vysvětlující rozdíly mezi sufražistkami a sufražetkami.* 27) *Ve kterém roce bylo ženám uděleno právo volit za stejných podmínek jako muži?*“²³⁰ Co se týče úrovně kognitivních operací, pohybuje se úloha č. 25 a úloha č. 27 na úrovni první, tj. reprodukce obsahu, zatímco úloha č. 26 spadá spíše do úrovně druhé, vyžadující schopnost vysvětlovat, zpracovávat a zařazovat obsahy, jelikož žáci mají úkol napsat odstavec vysvětlující rozdíly mezi sufražistkami a sufražetkami. Tato úloha tedy vyžaduje, aby žáci porozuměli historickým kontextům a byli schopni vysvětlit významové rozdíly mezi oběma termíny. Vzájemná provázanost úloh se zde nevyskytuje, jelikož řešení úloh na sebe nenavazují. Všechny tři úlohy rozvíjejí především faktické poznatky. Úlohy jsou považovány za samostatnou práci, jelikož v zadání úloh není forma práce specifikována. Vazbu úloh na reálný svět zde nepozorují. Úloha č. 27 je definovaná/konvergentní, neboť má jedno správné řešení. Přestože je zde možnost několika, do určité míry, odlišných odpovědí, zařadila bych úlohu č. 25 také mezi definované/konvergentní, jelikož žáci mají určený konkrétní úkol a rámec úlohy je daný konkrétním tématem. Úlohu č. 26 hodnotím jako definovanou/divergentní, jelikož je zde flexibilita v rámci existence vícero možných rozdílů mezi sufražistkami a sufražetkami, které lze v odstavci vysvětlit.

²³⁰ „25) *Give two ways in which the position of women in society was bad in the 1850–1900 period.* 26) *Write a paragraph explaining the differences between suffragists and suffragettes.* 27) *In what year were women given the vote on equal terms to men?*“ Tamtéž, s. 108.

COLLINS

Učebnice²³¹

V této učebnici je tematika emancipace žen součástí kapitoly *Británie od roku 1901 po současnost (Britain 1901–Present)*, přičemž prostor je jí vymezen v podkapitolách s názvy *Volební právo žen (Women's Suffrage)* a *Pozice Británie ve světě od roku 1945 po současnost (Britain's Place in the World 1945–Present)*. V rámci učebnice a pracovního sešitu je jí věnována pozornost na celkem devíti stranách.

Tematické okruhy zastoupené v učebnici nejmarkantněji jsou: poměry předcházející emancipaci žen, boj žen za volební právo (sufražistky, sufražetky atd.) a společenské změny v šedesátých letech 20. století. V kontextu poměrů, které ve společnosti panovaly před počátkem ženské emancipace, se autoři zaměřují především na nastínění ženských práv v 19. století. Uvádějí konkrétní příklady pravidel, podle kterých ženy musely žít (všechn majetek ženy po svatbě přešel na muže, žena se mohla rozvést pouze v případě, že dokázala dvě z následujících: manželovu nevěru, krutost nebo dezerci atd.). Zmíněn je také odlišný pohled na roli mužů a žen, přičemž rolí žen měla být péče o rodinu a domov.²³²

V souvislosti s bojem žen za volební právo autoři nastiňují nejprve politickou situaci v rámci vydání některých zákonů, které společenskou situaci žen zlepšovaly (např. zákon z roku 1882, který povolil ženám vlastnit majetek atd.). Dále je pozornost věnována představení základních charakteristik hnutí sufražistek a sufražetek, přičemž důraz je kladen na to, jaké

²³¹ BIRCH, Philippa a kol.: *KS3 History. Revision Guide*. London 2023.

²³² „In Britain during the 19th century, women were not allowed to vote. ... A woman's role was seen as taking care of the children and the home. ... Examples of rules women had to live by: Everything a woman owned passed to her husband when she married. A woman could only divorce her husband if she could prove two of the following: adultery, cruelty or desertion.“ Tamtéž, s. 62.

taktiky obě skupiny využívaly, které osobnosti stály v čele (Millicent Fawcett u sufražistek, Emmeline Pankhurst s dcerami u sufražetek) a na kterou cílovou skupinu žen se hnutí zaměřovala (střední vrstva a ženy vlastníci majetek u sufražistek, dělnická vrstva u sufražetek). Co se týče sufražetek, autoři detailně ilustrují na příkladech, jakých nezákonných aktivit se dopouštěly, což poté vedlo i k uvěznění některých přívrženkyň. Zmíněn je v této souvislosti i zákon zvaný *Cat and Mouse Act* a násilné praktiky (nucené krmení), kterým byly sufražetky ve vězení vystaveny, což jim mělo získat soucit veřejnosti. Problematika boje žen za volební právo je zakončena vlivem první světové války, při níž ženy dokázaly, že jsou schopny odvést práci stejně dobře jako muži. Autoři poté vysvětlují, co znamenaly roky 1918 a 1928 v kontextu získání volebního práva pro ženy.²³³

²³³ „... in 1882 a further law allowed them [women] to own property, ... In 1897, various local women's suffrage societies formed the National Union of Women's Suffrage Societies, under the leadership of Millicent Fawcett. They wanted the vote for middle-class, property-owning women. ... Fawcett believed that if MPs saw the group as intelligent, polite, and law-abiding then they would prove that women were responsible enough to gain the vote and participate fully in politics. ... The Women's Social and Political Union was founded by Emmeline Pankhurst and her daughters Christabel and Sylvia in 1903. ... They believed it would take an active organisation, with young working-class women, to draw attention to their demands. ... Law breaking, violence and hunger strikes were all considered acceptable campaign tactics. ... When a Suffragette was sent to prison, it was assumed that she would go on hunger strike as this gained maximum publicity. The Cat and Mouse Act allowed the Suffragettes to go on a hunger strike and get weaker and weaker. When they were very weak they were released. Those who were released were so weak that they could take no part in any violence. When they had regained their strength, they were re-arrested and the whole process started again. Hunger strikers were force-fed by prison doctors using steel mouth clamps and tubes. This was a painful and brutal process. ... “ Tamtéž, s. 62–64.

V rámci společenských změn v šedesátých letech 20. století autoři ve stručnosti nastiňují, že se ženské společenské role začaly měnit například v tom smyslu, že si mohly zvolit raději kariéru než založit rodinu a zůstat v domácnosti.²³⁴

Co se týče **obrazového materiálu**, vyskytuje se v učebnici pět obrazů, přičemž se jedná o ilustrace na poštovních známkách (Emmeline Pankhurst, Millicent Fawcett), propagandistický plakát sufražetek a dobové fotografie sufražetek. Nicméně k žádné z ilustrací se nepojí doplňující úlohy pro žáky, funkce obrazového materiálu v učebnici je tedy pouze ilustrativní. Z hlediska **práce s prameny** disponuje učebnice pouze prací s písemným typem pramenů, konkrétně se jedná o úryvek z projevu předsedy Dolní sněmovny, k němuž se váže úloha, která bude analyzována níže.

Kvantita **učebních úloh** je v učebnici poměrně vysoká, bude zde tedy analyzován opět pouze vybraný vzorek zahrnující rozmanité typy úloh v učebnici, potažmo pracovním sešitě. Úlohy spolu nesouvisejí, budou tedy analyzovány odděleně. První úloha zní: „*V jakém roce začala Marion Wallace Dunlop svou hladovku ve vězení?*“²³⁵ V této úloze dominuje první úroveň kognitivních operací, jelikož žáci mají reprodukovat konkrétní fakt. Úloha není provázána s řešením žádných dalších úloh a rozvíjí faktické poznatky. Organizační forma práce není v zadání specifikována, proto ji pokládám za samostatnou práci. Vazbu úlohy na reálný svět zde nepozoruji. Úlohu bych zařadila mezi definované/konvergentní, jelikož očekává pouze jedno správné řešení.

²³⁴ „*The contraceptive pill was introduced in the 1960s. At the same time women's roles in society were changing. Many more women could now choose to have a career rather than starting a family and staying at home.*“ Tamtéž, s. 88.

²³⁵ „*What year did Marion Wallace Dunlop begin her hunger strike in prison?*“ Tamtéž, s. 73.

Druhá úloha je zadána následovně: „*Vysvětli, proč selhal boj o rovnost v 19. století.*“²³⁶ Tato úloha se pohybuje na druhé úrovni kognitivních operací, jelikož vyžaduje od žáků schopnost vysvětlit důvody neúspěchu boje o rovnost v 19. století. Vzájemnou provázanost úloh jsem zde nezaznamenala. Úloha cílí nejen na faktické, ale také na konceptuální poznatky. Zadání úlohy nespécifikuje, o jakou formu práce se jedná, předpokládám tedy, že úloha slouží k samostatné práci. Obsahová vazba úlohy na reálný svět zde není patrná. Úlohu považuji za definovanou/divergentní, jelikož je zde flexibilita různých faktorů, které mohou být popsány žáky jako důvody neúspěchu boje o rovnost v 19. století.

Další úloha je formulována takto: „*Co nemohly ženy po roce 1882 dělat? Zaškrtni všechny možnosti, které platí. (Zachovat si vlastní majetek po svatbě. Ponechat si vlastní příjem po svatbě. Hlasovat ve všeobecných volbách.)*“²³⁷ Z hlediska úrovně kognitivních operací spadá úloha do první úrovně, jelikož žáci jsou vyzváni k reprodukci faktů – mají identifikovat, co ženy nesměly dělat po roce 1882. Úloha stojí samostatně a není provázána s řešeními jiných úloh. Co se týče znalostní dimenze, soustředí se úloha na rozvoj faktických poznatků. Úlohu považuji za samostatnou práci, jelikož v zadání není určeno jinak. Vazbu úlohy na reálný svět jsem v tomto případě také nezaznamenala. Úloha patří mezi definované/konvergentní, jelikož u všech hodnocených kritérií je očekáváno pouze jedno správné řešení.

Poslední analyzovaná úloha je zaměřena na práci s písemným typem pramene zmíněným výše: „*Prostuduj níže uvedený zdroj, který pochází od předsedy Dolní sněmovny z roku 1913. Vysvětli, proč vláda selhala v podpoře hnutí sufrážetek.*“²³⁸ Tato úloha se pohybuje

²³⁶ „*Explain why the struggle for equality failed in the 19th century.*“ Tamtéž.

²³⁷ „*Which of the following could women not do after 1882? Tick all that apply. (Keep their own property when they married. Keep their own income when they married. Vote in a general election.)*“ Tamtéž, s. 170.

²³⁸ „*Study the source below, which is from the Speaker of the House of Commons in 1913. Explain why the government failed to support the Suffragette movement.*“ Tamtéž, s. 93.

na třetí úrovni, jelikož žáci mají reflektovat informace poskytnuté v historickém prameni (projev předsedy Dolní sněmovny z roku 1913) a interpretovat důvody, proč vláda nevyjádřila podporu hnutí sufražetek. Úloha je prezentována izolovaně a není vzájemně provázána s řešeními úloh. Co se týče znalostní dimenze, domnívám se, že úloha cílí především na faktické, konceptuální a metakognitivní poznatky. Forma práce specifikována není, úloha je tedy pokládána za samostatnou práci. Vazba úlohy na reálný svět v tomto případě není patrná. Úloha je brána jako definovaná/divergentní, jelikož žáci mohou vysvětlit různé důvody nevyjádření podpory hnutí sufražetek na základě poskytnutého pramene.

10. Komparace současných anglických učebnic dějepisu

V této kapitole budou komparovány současné anglické učebnice dějepisu představené v předchozí kapitole. Komparace je provedena na základě analýzy dle stanovených kritérií, kterými byly tematické okruhy, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy. Porovnáváno bude také to, kolik prostoru (myšleno počet stran) jednotlivé učebnice problematice ženské emancipace věnují.

V souvislosti s počtem stran, který je v anglických učebnicích tematice ženské emancipace v 19. a 20. století vymezen, jsem nezaznamenala žádnou obecnou tendenci. Nejvíce **prostoru** v tomto směru poskytuje zkoumané problematice učebnice od nakladatelství OXFORD, která se jí věnuje na celkem dvaceti stranách. Za ní následuje učebnice od nakladatelství PEARSON, která jí vyhrazuje zhruba osmnáct souvislých stran. Devíti stranami o ženské emancipaci disponuje učebnice od nakladatelství COLLINS. Zbylé učebnice (od nakladatelství CGP a HODDER) vyčleňují problematice nejméně prostoru, tj. šest a pět stran. Většina učebnic, kromě poslední zmíněné, vyhrazuje problematice souvislý prostor, ať už jako samostatné kapitole či v rámci podkapitol.

Co se týče **tematických okruhů**, zde se již zaznamenala určitou tendenci vzhledem k tomu, že všechny učebnice určitým způsobem zahrnují představení společenských poměrů, které emancipaci žen předcházely, a boj žen za volební právo, v jehož souvislosti je vždy zmíněna role sufražistek a sufražetek a vliv první světové války na udělení volebního práva některým ženám. Problematika boje žen za volební právo je ilustrována výhradně na britském prostředí. Dále autoři zkoumaných učebnic, vyjma učebnic vydaných nakladatelstvími PEARSON a COLLINS, nastiňují legislativní aspekty, které se podílely na zlepšení postavení žen ve společnosti (zákon o rovné odměně za práci (*Equal Pay Act*) a zákon o diskriminaci na

základě pohlaví (*Sex Discrimination Act*)). Detailnost výkladového textu se v učebnicích odlišuje, což závisí převážně na tom, kolik prostoru (stran) problematice daná učebnice věnuje. Nejkomplexněji zpracovaná je problematika ženské emancipace v učebnici od nakladatelství OXFORD, což může být vysvětleno tím, že se jedná o učebnici z řady hloubkových studií, jejíž specifikum tkví v tom, že je zaměřena na užší okruh témat, o kterých pojednává velmi detailně. Tato učebnice mimo zmíněné tematické okruhy zahrnuje také problematiku sexismu a současných trendů. Přesah témat do současnosti je patrný nejvíce právě v této učebnici a v učebnic od nakladatelství HODDER, z nichž obě předkládají, že ženy stále nejsou rovny mužům, například co se týče problematiky stejných mezd za stejnou práci. Nastíněn je také faktor sexuálního harašení či jiných forem obtěžování, kterým bývají ženy často nejen na pracovišti vystaveny.

Výskyt a funkce **obrazového materiálu** v učebnicích se také značně odlišují. Některé učebnice disponují rozsáhlým množstvím obrazů (učebnice od nakladatelství PEARSON a OXFORD), jiné je zahrnují spíše sporadicky, nicméně dospěla jsem k závěru, že všechny zkoumané učebnice mají společné to, že ve většině případů se jedná o převahu ilustrativní funkce obrazového materiálu.

Práce s prameny týkající se emancipace žen je v učebnicích reprezentována prací s písemným i obrazovým typem pramenů. V tomto kontextu se do popředí opět dostávají učebnice od nakladatelství OXFORD a PEARSON, které hojně implementují oba typy pramenů v rámci učebních úloh. Učebnice od nakladatelství HODDER a CGP disponují pouze prací s obrazovým typem pramenů, zatímco učebnice od nakladatelství COLLINS zahrnuje pouze práci s písemným typem pramene. U posledních třech zmíněných učebnic je práce s prameny spíše ojedinelá v porovnání s učebnicemi od nakladatelství OXFORD a PEARSON.

V kontextu **učebnicích úloh** v učebnicích jsem dospěla na základě analýzy k následujícím závěrům. Úroveň kognitivních operací se u většiny zkoumaných úloh pohybuje

na první úrovni, tj. reprodukce obsahu. Učebnice nicméně disponují i značným množstvím úloh řadících se do nejvyšší úrovně, tedy třetí. Ta zahrnuje schopnost samostatného odůvodnění či interpretace, řešení problému atd. Nicméně ani druhá úroveň kognitivních operací nebývá v učebnicích opomenuta. Vzájemná provázanost úloh je spíše výjimečná, přičemž zaznamenána byla pouze u učebnic od nakladatelství OXFORD a HODDER. Z analýzy vyplývá, že úlohy nejvíce rozvíjejí faktické a konceptuální poznatky. Organizační forma práce není specificky přiblížena v zadání žádné z úloh, jsou tedy všechny nahlíženy jako samostatná práce. Obsahová vazba úloh na reálný svět se v úlohách vyskytuje spíše sporadicky. Co se týče otevřenosti úloh, dospěla jsem k závěru, že zadání všech úloh se řadí mezi definovaná, přičemž u jejich řešení se již obecná tendence nevyskytuje. Zhruba polovina řešení je považována za konvergentní, tj. očekávající pouze jedno správné řešení, a druhá polovina je nahlížena jako divergentní, tedy s vícero možnými správnými řešeními.

Závěr: Komparace obrazu ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglických učebnicích dějepisu

Cílem této diplomové práce bylo porovnat obraz ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglických učebnicích dějepisu. Z českého prostředí byly analýze podrobeny převážně učebnice určené pro 8. ročník základních škol a víceletá gymnázia, jelikož v učebnicích pro 9. ročníky není tematice ženské emancipace věnován prostor mimo zmínění roku, kdy bylo ženám v Československu uděleno volební právo. Z prostředí anglického byly poté selektovány učebnice určené pro klíčové období 3 (*Key Stage 3*), které věkově i učivem odpovídá druhému stupni českých základních škol a zároveň zahrnuje problematiku ženské emancipace. Analýza byla provedena na základě stanovených kritérií: tematické okruhy a vymezený prostor ve smyslu počtu stran, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy. České učebnice dějepisu byly nejprve analyzovány samostatně dle nakladatelství a posléze porovnány mezi sebou, přičemž stejný postup byl zvolen i u anglických učebnic. Pokud učebnice disponovaly příslušnými materiály v podobě pracovních sešitů či metodických příruček pro učitele, byly tyto materiály také analyzovány. V této závěrečné kapitole budou, mimo jiné, na základě již představených kritérií porovnány současné české učebnice dějepisu s anglickými.

V úvodu práce jsem nastínila motiv volby tématu práce, metodologii práce, která je založena na obsahové analýze a komparaci učebnic, kritéria výběru učebnic, důvody volby kritérií, na jejichž základě byly učebnice nejprve analyzovány a poté srovnávány, a také představení kapitol. První kapitola byla věnována nastínění cíle práce, k jehož dosažení sloužily badatelské otázky, jejichž zodpovězení bude věnován prostor níže. Ve druhé kapitole jsem svou pozornost zaměřila na dosavadní stav bádání v kontextu výzkumu učebnic a obsahové analýzy

s akcentováním problematiky ženské emancipace. Z českého prostředí byly představeny především práce Denisy Labischové a Blaženy Gracové, které jsou považovány za jedny z předních českých badatelek v rámci výzkumů učebnic orientovaných na problematiku genderu a ženské emancipace. Z prostředí anglického byly vybrány práce několika různých autorů či autorek, jelikož zde nebyla podobná tendence, týkající se předních badatelů či badatelek v kontextu zkoumané problematiky, zaznamenána. Následující kapitola sloužila k vymezení klíčových pojmů, mezi něž patřily pojmy: feminismus, ženská emancipace, ženské hnutí, pohlaví, gender, gender role a genderové stereotypy. Čtvrtá kapitola byla věnována srovnání vzdělávacího systému se zaměřením na výuku dějepisu v České republice a Anglii. Byly zde objasněny motivy, které byly reflektovány v orientaci pouze na veřejný sektor školství v Anglii, a také kritéria, na jejichž základě byl vzdělávací systém se zaměřením na výuku dějepisu v České republice a Anglii srovnáván.

Cílem další kapitoly bylo představit vybrané současné české učebnice dějepisu a jejich příslušné materiály, tj. pracovní sešity a metodické příručky pro učitele, pokud jimi učebnice disponují. Představení bylo uspořádáno dle nakladatelství učebnic, přičemž každé dílo bylo představeno samostatně, a přitom byla vždy popsána struktura díla, jeho případná specifika a dále bylo uvedeno, pro jaký ročník je určeno. Následující kapitola byla orientována na obsahovou analýzu současných českých učebnic a jejich doprovodných materiálů na základě těchto kritérií: tematické okruhy, obrazový materiál a jeho funkce, práce s prameny a učební úlohy. U učebních úloh byly hodnoceny tyto kategorie: úroveň kognitivních operací, vzájemná provázanost úloh, znalostní dimenze, forma práce, vazba na reálný svět a otevřenost úloh. Zkoumáno bylo také to, kolik prostoru (myšleno počet stran) jednotlivé učebnice problematice ženské emancipace věnují. Učebnice byly spolu s doprovodnými materiály seřazeny dle nakladatelství a analyzovány samostatně.

V sedmé kapitole byla provedena komparace současných českých učebnic a jejich doprovodných materiálů na základě obsahové analýzy uskutečněné v předchozí kapitole, která byla zhotovena na podkladu předestřených kritérií. Z této komparace vyšlo najevo, že téměř ve všech hodnocených kategoriích obsazují první příčky učebnice od nakladatelství FRAUS (hybridní i badatelská). Odlišné jsou od ostatních zkoumaných učebnic především z hlediska implementování obrazového materiálu, který neplní pouze ilustrační funkci, a dále z hlediska práce s prameny, která zde figuruje jako zásadní prvek. Práce s prameny týkající se emancipace žen se až na zmíněné výjimky v učebnicích téměř nevyskytuje. V případě, že je zde implementována, jedná se převážně o práci s obrazovým, výjimečně poté s písemným typem pramenů. V kontextu učebních úloh nebyly zjištěny zásadnější rozdíly mezi prezentovanými učebnicemi. Z hlediska zkoumaných kritérií (úroveň kognitivních operací, vzájemná provázanost úloh, znalostní dimenze, forma práce, vazba na reálný svět a otevřenost úloh) jsem dospěla k závěru, že většina úloh je zaměřena především na první (reprodukce obsahu) či druhou úroveň kognitivních operací (schopnost vysvětlovat, zpracovávat a zařazovat obsahy, tedy reorganizovat je). Většina úloh zároveň není vzájemně provázána s jinými úlohami, jsou tedy spíše izolované, čímž z mého pohledu nedochází k podněcování hlubšího historického myšlení. Co se týče znalostní dimenze, jsou úlohami rozvíjeny převážně faktické a konceptuální poznatky. Forma práce není v žádné ze zkoumaných úloh specifikována, jsou tedy nahlíženy jako samostatná práce. Vazba na reálný svět se v úlohách objevuje spíše ojediněle. Většina zadání úloh je definovaná, přičemž řešení spíše divergentní, neočekává se tedy pouze jedno správné řešení. Co se týče prostoru (ve smyslu počtu stran), který je tematice emancipace žen v současných českých učebnicích a příslušných materiálech poskytnut, nebyla zaznamenána žádná obecná tendence, jelikož každá učebnice věnuje tematice odlišnou míru prostoru. Z hlediska toho, která učebnice věnuje tematice prostoru nejvíce, se do popředí dostává jednoznačně učebnice vydaná nakladatelstvím SPN, za níž následuje hybridní učebnice od

nakladatelství FRAUS. Dalším kritériem pro srovnání byly tematické okruhy, které v učebnicích figurují. Zde se již určitá tendence objevila, jelikož většina zkoumaných učebnic se věnuje tématům, jakými jsou například boj žen za volební právo, poměry předcházející ženskému emancipační hnutí (tradiční model rodiny atd.) a následná proměna postavení žen. V kontextu boje žen za volební právo je většinou zmíněna role sufražetek, přičemž některé učebnice vysvětlují, jak se projevovala jejich radikálnost (hybridní učebnice od nakladatelství FRAUS, učebnice od NOVÉ ŠKOLY – DUHY, nejkonkrétněji pak učebnice od nakladatelství SPN), jiné se tomuto aspektu nevěnují vůbec (učebnice od nakladatelství PRODOS), případně ho pouze zmiňují bez dalšího vysvětlení (učebnice od nakladatelství TAKTIK). Dalšími tematickými okruhy, které se v učebnicích ve značné míře vyskytují, jsou vzdělání a zaměstnání žen. Co se týče ženské emancipace v kontextu českého prostředí, ta je explicitně představena pouze v učebnicích od nakladatelství SPN a FRAUS (hybridní učebnice). Do určité míry je české prostředí zakomponováno také v učebnici od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA – DUHA (zmíněním činnosti Amerického klubu dam).

Osmá kapitola byla soustředěna na představení vybraných současných anglických učebnic dějepisu²³⁹, a to opět dle nakladatelství. Každé dílo bylo představeno samostatně, přičemž byla vždy popsána struktura díla, různá jeho specifika a dále bylo uvedeno, pro jaké klíčové období je určeno (u všech se jedná o třetí klíčové období – *Key Stage 3*). Následující kapitola byla zaměřena na obsahovou analýzu současných anglických učebnic dějepisu na základě výše představených kritérií, která probíhala na stejném principu jako u českých učebnic dějepisu.

Desátá kapitola sloužila ke komparaci současných anglických učebnic na základě již představených kritérií. V souvislosti s počtem stran, který je v anglických učebnicích tematice

²³⁹ Metodické příručky ani pracovní sešity analyzovány nejsou, jelikož jimi vybrané anglické učebnice dějepisu nedisponují.

ženské emancipace v 19. a 20. století vymezen, jsem nezaznamenala žádnou obecnou tendenci. Nejvíce prostoru v tomto směru poskytuje zkoumané problematice učebnice od nakladatelství OXFORD, která se jí věnuje na celkem dvaceti stranách, za níž následuje učebnice od nakladatelství PEARSON, která jí vyhrazuje zhruba osmnáct souvislých stran. Co se týče tematických okruhů, zde jsem již zaznamenala určitou tendenci vzhledem k tomu, že všechny učebnice určitým způsobem zahrnují představení společenských poměrů, které emancipaci žen předcházely, a boj žen za volební právo, v jehož souvislosti je vždy zmíněna role sufražistek a sufražetek a vliv první světové války na udělení volebního práva některým ženám. Problematika boje žen za volební právo je u všech zkoumaných učebnic ilustrována výhradně na britském prostředí. Dále autoři zkoumaných učebnic, vyjma učebnic vydaných nakladatelstvími PEARSON a COLLINS, nastiňují legislativní aspekty, které se podílely na zlepšení postavení žen ve společnosti (zákon o rovné odměně za práci (*Equal Pay Act*) a zákon o diskriminaci na základě pohlaví (*Sex Discrimination Act*)). Detailnost výkladového textu se v učebnicích odlišuje, což závisí převážně na tom, kolik prostoru (stran) problematice daná učebnice věnuje. Nejkomplexněji zpracovaná je problematika ženské emancipace v učebnici od nakladatelství OXFORD, což může být vysvětleno tím, že se jedná o učebnici z řady hloubkových studií, jejíž specifikum tkví v tom, že je zaměřena na užší okruh témat, o kterých pojednává velmi detailně. Tato učebnice mimo zmíněné tematické okruhy zahrnuje také problematiku sexismu a současných trendů. Přesah témat do současnosti je patrný nejvíce právě v této učebnici a v učebnici od nakladatelství HODDER, z nichž obě předkládají, že ženy stále nejsou rovny mužům, například co se týče problematiky stejných mezd za stejnou práci. Nastíněn je také faktor sexuálního harašení či jiných forem obtěžování, kterým bývají ženy často nejen na pracovišti vystaveny. Výskyt a funkce obrazového materiálu v učebnicích se také značně odlišují. Některé učebnice disponují rozsáhlým množstvím obrazů (učebnice od nakladatelství PEARSON a OXFORD), jiné je zahrnují spíše sporadicky, nicméně dospěla jsem

k závěru, že všechny zkoumané učebnice mají společné to, že ve většině případů se jedná o převahu ilustrativní funkce obrazového materiálu. Práce s prameny týkající se emancipace žen je v učebnicích reprezentována prací s písemným i obrazovým typem pramenů. V tomto kontextu se do popředí opět dostávají učebnice od nakladatelství OXFORD a PEARSON, které hojně implementují oba typy pramenů v rámci učebních úloh.

V kontextu učebnicích úloh v učebnicích jsem dospěla na základě analýzy k následujícím závěrům. Úroveň kognitivních operací se u většiny zkoumaných úloh pohybuje na první úrovni, tj. reprodukce obsahu. Učebnice nicméně disponují i značným množstvím úloh řadících se do nejvyšší úrovně, tedy třetí. Ta zahrnuje schopnost samostatného odůvodnění či interpretace, řešení problému atd. Nicméně ani druhá úroveň kognitivních operací nebývá v učebnicích opomenuta. Vzájemná provázanost úloh je spíše výjimečná, přičemž zaznamenána byla pouze u učebnic od nakladatelství OXFORD a HODDER. Z analýzy vyplývá, že úlohy nejvíce rozvíjejí faktické a konceptuální poznatky. Organizační forma práce není specificky přiblížena v zadání žádné z úloh, jsou tedy všechny nahlíženy jako samostatná práce. Obsahová vazba úloh na reálný svět se v úlohách vyskytuje spíše sporadicky. Co se týče otevřenosti úloh, dospěla jsem k závěru, že zadání všech úloh se řadí mezi definovaná, přičemž u jejich řešení se již obecná tendence nevyskytuje. Zhruba polovina řešení je považována za konvergentní, tj. očekávající pouze jedno správné řešení, a druhá polovina je nahlížena jako divergentní, tedy s vícero možnými správnými řešeními.

Následující komparace současných českých a anglických učebnic dějepisu defacto slouží k zodpovězení všech badatelských otázek nastíněných v první kapitole, z nichž hlavní badatelská otázka, *Jak se liší obraz ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglických učebnicích dějepisu?*, je zodpovězena na základě následujících badatelských otázek: *Kolik prostoru (myšleno počet stran) je v učebnicích věnováno problematice ženské emancipace? Jaké tematické okruhy jsou nejvíce zastoupeny v učebnicích? Jakou funkci plní*

obrazový materiál v učebnicích? Poskytují učebnice příležitost pro práci s prameny? Podněcují učební úlohy v učebnicích hlubší historické myšlení?

Kolik prostoru (myšleno počet stran) je v učebnicích věnováno problematice ženské emancipace?

Co se týče **prostoru** ve smyslu počtu stran, který je problematice ženské emancipace v učebnicích vymezen, nezaznamenala jsem žádnou obecnou tendenci ani v českých a ani v anglických učebnicích. Z anglického prostředí v tomto směru vyčnívají především učebnice od nakladatelství OXFORD a PEARSON, které se tematice věnují na zhruba dvaceti souvislých stranách. Jak již bylo zmíněno, v případě učebnice od nakladatelství OXFORD se jedná o specifickou učebnici z řady tzv. hloubkových studií, které jsou zaměřeny pouze na užší okruh témat, jež jsou poté detailně představena. Učebnice od nakladatelství PEARSON je pojata svým rozsahem představených témat obecněji, z čehož usuzuji, že autorský tým považuje problematiku ženské emancipace za zásadní aspekt současných dějin vzhledem k tomu, kolik stran jí věnuje. Z prostředí českého je problematice vyhrazeno nejvíce prostoru v učebnicích od nakladatelství SPN a FRAUS (hybridní učebnice). První zmíněná učebnice věnuje problematice ženské emancipace čtyři strany, zatímco druhá dvě strany. Rozsáhlý prostor je problematice vymezen také v metodických příručkách a příslušných pracovních sešitech obou nakladatelství. Některé anglické i české učebnice dějepisu nevěnují problematice emancipace žen souvislý prostor v rámci samostatné kapitoly či podkapitoly, ale začleňují ho jako součást jiných témat. V kontextu českých učebnic se jedná o učebnici od nakladatelství PRODOS, v kontextu anglických poté o učebnici od nakladatelství HODDER. Obě zmíněné učebnice zároveň vymezují problematice v porovnání s ostatními zkoumanými učebnicemi nejméně prostoru, co se počtu stran týče.

Jaké tematické okruhy jsou nejvíce zastoupeny v učebnicích?

V souvislosti s **tematickými okruhy**, které v učebnicích figurují, byla nalezena určitá tendence, jelikož jak české, tak i anglické učebnice pojednávají o společenských poměrech, které emancipaci žen předcházely, a o boji žen za volební právo. V kontextu společenských poměrů předcházejících ženskou emancipaci se autoři českých i anglických učebnic vyjadřují podobně a vykreslují je na příkladech toho, že ženy nedisponovaly stejnými právy jako muži a jejich doménou měla být soukromá sféra, tedy péče o domácnost, děti a manžela.

Zatímco české učebnice se ve většině případů věnují nastínění zahraničního boje žen za volební právo (nejčastěji v britském prostředí), anglické učebnice jsou zaměřeny specificky na domácí prostředí (tj. také britské). Z provedené analýzy také vyplývá, že anglické učebnice jsou v tomto směru detailnější a představují umírněné i radikální přívrženkyně ženského emancipačního hnutí, tj. sufražistky i sufražetky, zatímco české učebnice zmiňují pouze roli radikálního křídla, tedy sufražetek. Domnívám se, že tento faktor by mohl být zdůvodněn tím, že autoři českých učebnic se do jisté míry mohou snažit o redukci faktografie v učebnicích vzhledem k revizi RVP, a proto zmiňují pouze radikální sufražetky, které se svým způsobem boje značně odlišovaly od českých bojovnic za volební právo žen, jejichž způsob boje se příliš nelišil od anglických sufražistek.

Většina anglických učebnic tematiku emancipace žen nezakončuje rokem 1928, kdy bylo ženám v Británii uděleno volební právo, ale rozvíjí ji do současnosti, přičemž upozorňuje na to, že v určitých sférách ženy stále nejsou rovny mužům (rozdílné mzdy za stejnou práci, zacházení na pracovišti spojené s obtěžováním žen apod.). V porovnání s tím české učebnice často nerozvádějí problematiku emancipace žen do současnosti a nahlížejí na ni v užším smyslu, jakožto boje žen za volební právo, jehož získáním se ženy mužům minimálně z právního hlediska vyrovnaly. Je ovšem třeba zohlednit i výjimky z řady českých učebnic, které problematiku emancipace žen rozvíjejí do současnosti. V tomto kontextu se jedná převážně

o hybridní učebnici od nakladatelství FRAUS²⁴⁰ či badatelskou učebnici od totožného nakladatelství, která poskytuje žákům příležitost k tomu, aby sami posoudili, zda považují emancipaci žen za úspěšně dokončenou záležitost (v případě, že si zvolí jako téma myšlenkové mapy emancipaci žen).²⁴¹ Anglické učebnice se více soustředí na téma zaměstnání žen, zatímco české učebnice se častěji věnují tématu ženského vzdělávání.

Jakou funkci plní obrazový materiál v učebnicích?

Obrazovým materiálem disponují v odlišné míře všechny zkoumané učebnice, nicméně téměř u všech bylo zjištěno, že převažuje jeho ilustrativní funkce, což znamená, že není rozvíjen úlohami pro žáky a je v učebnicích zakomponován spíše jako zajímavost. Výjimku opět tvoří učebnice od nakladatelství FRAUS (hybridní i badatelská), u nichž obrazový materiál ve většině případů plní funkci rozvíjející, což znamená, že se k němu vážou doplňující úlohy pro žáky.

Poskytují učebnice příležitost pro práci s prameny?

Co se týče **práce s prameny**, vyplynulo z analýzy, že je jednoznačně více implementována v anglických učebnicích. Ačkoli se její míra implementace v jednotlivých učebnicích odlišuje, bylo zjištěno, že každá z analyzovaných anglických učebnic disponuje buď prací s obrazovým (učebnice od nakladatelství HODDER, CGP), nebo písemným typem pramene (učebnice od nakladatelství COLLINS) a v případě učebnic od nakladatelství

²⁴⁰ Příkladem může být tato úloha: „Ženská emancipace ovlivňuje i současnou společnost. Uveďte příklady profesí, do nichž ženy pronikly teprve v nedávné době.“ Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Hybridní učebnice*, s. 120.

²⁴¹ „Jak 60. léta změnila svět? Co v 50. letech nebylo myslitelné, ale v 60. letech už bylo možné? Vytvoř si myšlenkovou mapu. Nakonec vyber jedno téma, které tě zaujalo, a rozepiš, zda bys úsilí o změnu považoval/a v dnešní době za úspěšně dokončené.“ PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny: badatelský pracovní sešit*, s. 61.

OXFORD a PEARSON se jedná o oba typy pramenů. České učebnice jsou v tomto ohledu skoupější, jelikož v některých učebnicích se práce s prameny nevyskytuje vůbec (učebnice od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA – DUHA, TAKTIK a PRODOS). Nejvýrazněji je zastoupena v učebnicích od nakladatelství FRAUS (hybridní i badatelské), které disponují prací s písemným i obrazovým typem materiálu, ojediněle je zastoupena i v učebnici od nakladatelství SPN, v níž se jedná o práci s písemným typem pramene.

Podněcují učební úlohy v učebnicích hlubší historické myšlení?

Z hlediska **učebních úloh** jsem dospěla k závěru, že anglické učebnice disponují vícero úlohami pohybujícími se na třetí úrovni kognitivních operací, která zahrnuje schopnost samostatného odůvodnění či interpretace, řešení problému atd. Nicméně jak u českých, tak u anglických učebnic převažují úlohy zaměřené na první úroveň kognitivních operací, tj. reprodukci obsahu. V podobné míře je také zastoupena druhá úroveň zahrnující schopnost vysvětlovat, zpracovávat a zařazovat obsahy, tedy reorganizovat je. Vzájemná provázanost úloh je u obou typů učebnic spíše ojedinělá a vzhledem k tomu, že jsou úlohy spíše izolované, nedochází z mého pohledu k podněcování hlubšího historického myšlení žáků. Oba typy učebnic rozvíjejí převážně faktické a konceptuální poznatky. Forma práce není specifikována u žádné ze zkoumaných učebnic, jsou tedy všechny považovány za samostatnou práci. Jak anglické, tak české učebnice téměř nedisponují úlohami s vazbou na reálný svět. Co se týče otevřenosti úloh, vyplynulo z analýzy, že ve všech případech se jedná o definovaná zadání úloh, přičemž u úloh v českých učebnicích převažují divergentní řešení, tj. neočekávající pouze jedno správné řešení, přičemž v anglických učebnicích se podobná tendence nevyskytuje a zadání úloh jsou v polovině případů divergentní a v polovině případů konvergentní, tedy směřující pouze k jednomu správnému řešení.

Za povšimnutí stojí také to, že současné anglické učebnice zkoumanou problematiku rozvádějí do současnosti, přičemž české učebnice ji, až na zmíněné výjimky, zakončují získáním volebního práva pro ženy. Zkoumány byly také učebnice pro 9. ročníky základních škol od stejných nakladatelství, na základě čehož jsem dospěla k závěru, že problematika ženské emancipace je skutečně zakomponována pouze v učebnicích pro 8. ročníky. Příčina tohoto fenoménu je nicméně nejasná. Jedním z faktorů může být to, že české učebnice jsou obecně více zaměřeny na politické dějiny, zatímco ženská problematika spadá spíše do dějin každodennosti, která se do českých učebnic začíná prolínat pomaleji oproti Británii. To může být dle mého názoru zapříčiněno tím, že se zde podepsala dlouhá vláda komunistického režimu, která se orientovala na zcela odlišné problematiky, proto zde nebyl prostor pro výzkumy genderové problematiky, jako tomu bylo například v Británii. Tyto výzkumy tedy začaly až po sametové revoluci, a to zejména po roce 2000, což může být důvodem jejich pomalejšího zařazování do českých učebnic. Blažená Gracová ve své studii argumentuje tak, že: „*V gender history má západoevropská a severoamerická historiografie značný náskok. ... V českých zemích je vývoj gender history opožděný, tematika byla doposud zkoumána jako součást dějin každodennosti, ale ani těm nebyla v minulosti věnována adekvátní pozornost, a pak v rámci historické demografie. Milena Lenderová se domnívá, že pro většinu českých historiků zřejmě stála existují aktuálnější témata, ale za hlavní důvod situace pokládá obtížnější dostupnost pramenů. Archivní prameny úřední povahy se ženské tematiky téměř nedotýkají. Svět ženy minulosti je dokumentován jinými, především ikonografickými prameny, ale také dobovou naučnou a krásnou literaturou, epistologafií, deníky, memoáry. Západoevropská historiografie má v tomto usnadněnou situaci existencích editovaných pramenů, především korespondence a memoárů.*“²⁴² Právě opožděný výzkum gender history v českém prostředí oproti anglickému prostředí může být jedním z faktorů toho, proč české učebnice (s výjimkou badatelské učebnice

²⁴² GRACOVÁ, B.: *Gender v českých učebnicích dějepisu*, s. 59.

od nakladatelství FRAUS) nerozvádějí problematiku ženské emancipace do současnosti a omezují se převážně na témata první vlny feminismu, tj. zejména nastínění boje žen za základní lidská a občanská práva, primárně tedy boje žen za získání volebního práva.

Záměrem této práce bylo tedy nejprve analyzovat a poté porovnat, jakým způsobem je zobrazována problematika ženské emancipace v 19. a 20. století v současných českých a anglických učebnicích dějepisu. Domnívám se, že jedním z klíčových rozdílů mezi těmito učebnicemi, který byl analýzou odhalen, je již zmiňovaný faktor rozvádění této problematiky do současnosti, který jednoznačně převažuje u anglických učebnic. Na závěr bych ovšem dodala, že i v českém prostředí začíná svitnout, což dokazuje například zkoumaná badatelská učebnice od nakladatelství FRAUS,²⁴³ která svým obsahem a provedením do jisté míry kopíruje anglické učebnice dějepisu a nastiňuje, že fenomén ženské emancipace je v mnoha ohledech stále aktuální.

²⁴³ PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

Seznam pramenů a literatury

PRAMENY:

ANTONÍN, Robert a kol.: *Dějepis 8: novověk. Pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno 2023.

BENNETT, Luke a kol.: *Key Stage Three History. Complete Revision & Practice*. Newcastle Upon Tyne 2019.

BIRCH, Philippa a kol.: *KS3 History. Revision Guide*. London 2023.

HÝSEK, Ondřej – TRAPLOVÁ, Jaroslava: *Dějepis 8: pracovní sešit*. Olomouc 2009.

Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. upr. vyd. Plzeň 2021.

Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Moderní společnosti. Pracovní sešit 2 v 1 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. upr. vyd. Plzeň 2021.

Kolektiv autorů: *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. upr. vyd. Plzeň 2017.

MÁCHA, Petr a kol.: *Hravý dějepis 8. Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vyd. Praha 2018.

MÁCHA, Petr a kol.: *Hravý dějepis 8. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha 2018.

PARKAN, František a kol.: *Dějepis 8: pracovní sešit pro základní školy. Novověk*. 2. upr. vyd. Praha 2014.

PARKAN, František – VÁLKOVÁ, Veronika: *Dějepis 8: metodická příručka pro základní školy. Novověk*. Praha 2009.

- PECHNÍK, Ondřej – VYKOUPIIL, Libor: *Dějepis 8: novověk. Učebnice pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Brno 2019.
- PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.
- PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: badatelský pracovní sešit dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.
- PINKAS, Jaroslav a kol.: *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.
- REES, Rosemary a kol.: *Exploring History. Trenches, Treaties & Terror*. London 2018.
- RILEY, Michael a kol.: *Understanding History. Britain in the Wider World. Roman Times – Present*. 2. upr. vyd. London 2020.
- TRAPL, Miloš a kol.: *Dějepis 8: novověk*. Olomouc 2009.
- TRAPL, Miloš a kol.: *Dějepis 8: novověk s komentářem pro učitele*. Olomouc 2009.
- VÁLKOVÁ, Veronika: *Dějepis 8 pro základní školy. Novověk*. 2. vyd. Praha 2020.
- WILKES, Aaron a kol.: *KS3 History: Fight for Rights in Modern Britain*. Oxford 2023.

LITERATURA:

BEASLEY, Chris: *What is Feminism?* New York 1999.

BENEŠ, Zdeněk a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturální aspekty edukačního média.* Praha 2008.

BUREŠOVÁ, Jana: *Proměny společenského postavení českých žen v první polovině 20. století.* Olomouc 2001.

ČERVENKOVÁ, Iva: *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol.* Ostrava 2010.

DANDULOVÁ, Dominika: *Obraz ženské emancipace v 19. a 20. století v českých učebnicích dějepisu.* Olomouc 2022 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

FLEKAL, Karel: *Počátky vyššího vzdělávání žen v Čechách.* Praha 2007 (nepublikovaná magisterská diplomová práce).

GRACOVÁ, Blažena: *Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita.* In: BENEŠ, Zdeněk a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie multikulturální aspekty edukačního média.* Praha 2008.

GRACOVÁ, Blažena: *Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření.* In: *Historica Revue pro historii a příbuzné vědy*, 2, 2014, s. 150–160.
In: https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/historica/2014-2/2_Gracova.pdf [cit. 28. 3. 2024].

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost.* Ostrava 2013.

In: https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Labischova_Gracova_Gender.pdf [cit. 3. 4. 2024].

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu.* Ostrava 2008.

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa – SZYMECZEK, Józef (eds): *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích.* Ostrava 2014.

GRACOVÁ, Blažena: *The Image of the Polish-Lithuanian Commonwealth in Czech History Textbooks*. *The Polish Review*, 65, 2020, s. 20–31.

GRACOVÁ, Blažena: *Využití karikatury ve výuce dějepisu na střední škole*. In: *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň 2005, s. 79–84.

HAVELKOVÁ, Hana: *První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly*. In: Kolektiv autorů: *abc feminismu*. s. 169–184.

In: https://is.muni.cz/el/med/jaro2010/BPSC041p/um/abc_fem.pdf [cit. 9. 4. 2024].

HLAVÁČKOVÁ, Ludmila – SVOBODNÝ, Petr: *Dějiny lékařství v českých zemích*. Praha 2004.

CHAPMAN, Christopher – DVOŘÁK, Dominik – JEŽKOVÁ, Věra: *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha 2010.

CHIPONDA, Annie – WASSERMANN, Johan: *Women in history textbooks: what message does this send to the youth?* *Yesterday and Today*, 2010, s. 13–25.

In: https://www.researchgate.net/publication/262502355_Women_in_history_textbooks_what_message_does_this_send_to_the_youth [cit. 6. 4. 2024].

CHVOSTKOVÁ, Klára: *Sociální hnutí zvané feminismus*. Olomouc 2012 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

JANKOVÁ, Julie: *Kritéria kvality učebních úloh v učebnicích dějepisu*. In: *Historie – Otázky – Problémy*, 2, 2023, s. 39–54.

In: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187099/Julie%20Jankov%C3%A1139-54.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [cit. 29. 2. 2024].

JANOŠOVÁ, Pavlína: *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha 2008.

JAROŠOVÁ, Radana: *Feminismus a dílo Benoîte Groultové*. Plzeň 2012 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

KOTILOVÁ, Kateřina: *Božena Viková-Kunětická: první poslankyně zemského sněmu království Českého*. Pardubice 2007 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

KOVÁŘOVÁ, Barbora: *První a Druhá*. Praha 2021 (nepublikovaná bakalářská diplomová práce).

LABISCHOVÁ, Denisa: *Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi*. In: Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy, 141, 2017, 3, s. 12–17.

In: www.msmt.cz/uploads/O_200/SINUS/PO_SINUS_CZ_web.pdf [cit. 12. 4. 2024].

LABISCHOVÁ, Denisa: *Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu*. In: Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, roč. 28, 2014, č. 2. In: <file:///C:/Users/dandu/Downloads/36185-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-58555-1-10-20230713.pdf> [cit. 29. 2. 2024].

LABISCHOVÁ, Denisa: *Dějiny ženské emancipace v rakouských učebnicích dějepisu*. In: CIVILIA: Odborná revue pro didaktiku společenských věd, 6, 2015, s. 4–20.

LABISCHOVÁ, Denisa: *Genderová dimenze zahraničních učebnic dějepisu: obsahová analýza edukačního média*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, 29, 2015, s. 95–110. In: <file:///C:/Users/dandu/Downloads/36342-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-58712-1-10-20230713.pdf> [cit. 7. 4. 2024].

LABISCHOVÁ, Denisa – LABISCH, Martin: *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava 2010, s. 93. In: <https://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/labischova-metodika-vyuky-obcanske-vychovy-na-2-stupni-zs.pdf> [cit. 12. 4. 2024].

LABISCHOVÁ, Denisa: *The Changing Role of Women from the mid-19th Century to the Present Day: An Analysis of German History Textbooks from a Gender Perspective*. Czech-polish historical and pedagogical journal, 13, 2021, s. 26–42.

MENDUS, Susan: *Feminism*. In: HONDERICH, Ted (ed.): *The Oxford Companion to Philosophy*. 2. vyd. Oxford 2005, s. 291–294.

OAKLEY, Ann: *Sex, Gender and Society*. Farnham 2015.

ONDŘEJOVÁ, Petra: *Dějiny českého ženského hnutí*.

In: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2007/GEN502/um/Petra-Ondrejova_teze_prez.pdf

[cit. 8. 4. 2024].

OSLER, Audrey: *Still Hidden from History? The Representation of Women in Recently Published History Textbooks*. *Oxford Review of Education*, 2, 1994, s. 219–235.

In: <https://www.jstor.org/stable/1050624> [cit. 13. 4. 2024].

PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*. In: *Historie – Otázky – Problémy*, 2, 2023, s. 5–13.

In: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5-](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [cit. 25. 3. 2024].

PLESKOVÁ, Kateřina a kol.: *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů*. 3. vyd. Brno 2008.

PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno 1998.

RAYLE, Crystal: *Herstory: An Analysis of the Representation of Women in Middle Grades U.S. History Textbooks*. Fredericksburg 2020 (nepublikovaná magisterská diplomová práce).

SEIXAS, Peter: *A Model of Historical Thinking*. In: *Educational Philosophy and Theory*, 49, 2015, 6, s. 1–13.

SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto 2013.

SOUTHWORTH, Erica M: *Forgotten Feminine Foundations: Content Analysis of Secondary World History Textbooks' Inclusion of Female Agency in the Rise of Judaism, Christianity, and Islam*. Milwaukee 2015 (nepublikovaná disertační práce).

WINEBURG, Samuel: *Why Historical Thinking is Not about History*.

In: <https://searchworks.stanford.edu/view/yy383km0067> [cit. 8. 4. 2024].

INTERNETOVÉ ZDROJE:

BRYCHTA, Filip – JEŽEK, Jakub: *V jakých zemích jsou interrupce zcela zakázané a co takové státy spojuje?* In: <https://www.voxpot.cz/v-jakych-zemich-jsou-interrupce-zcela-zakazane-a-co-takove-staty-spojuje/> [cit. 27. 2. 2024].

James Barry. In: <https://www.ed.ac.uk/medicine-vet-medicine/about/history/historic-alumni/james-barry> [cit. 12. 4. 2024].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Seznam ZŠ 2024*. In: <https://www.msmt.cz/file/62088/> [cit. 10. 4. 2024].

Naši nedávnou historii nesmíme zapomenout. Devátáci dostanou novou učebnici soudobých dějin. In: <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/pro-media/tiskove-zpravy/soudobe-dejiny-25212> [cit. 2. 3. 2024].

NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.): *Emancipace*. In: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Emancipace> [cit. 8. 4. 2024].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 3. 5. 2024].

School attendance and absence. In: <https://www.gov.uk/school-attendance-absence> [cit. 4. 5. 2024].

Školský zákon 561/2004 Sb. In: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-36> [cit. 4. 5. 2024].

The fourth wave of feminism. In: <https://www.britannica.com/topic/feminism/The-fourth-wave-of-feminism> [cit. 7. 4. 2024].

The National Curriculum in England. Framework document. In: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf [cit. 3. 3. 2024].

The third wave of feminism. In: <https://www.britannica.com/topic/feminism/The-third-wave-of-feminism> [cit. 7. 4. 2024].

Types of schools. In: <https://www.gov.uk/types-of-school> [cit. 3. 5. 2024].

Resumé

This master thesis focused on the comparison of the portrayal of women's emancipation in the 19th and 20th centuries in contemporary Czech and English history textbooks. Czech 8th-grade elementary school textbooks and English Key Stage 3 textbooks were analysed with the focus on thematic areas involving women's emancipation, visual materials and their function, use of primary sources, and educational tasks. It has been discovered that English textbooks offer more comprehensive thematic coverage and address contemporary issues connected to women's emancipation beyond suffrage, whereas Czech textbooks tend to focus more on the first wave of feminism and suffrage. This factor may be influenced by delayed research in gender history in the Czech context compared to the Western one. The visual materials in both Czech and English textbooks primarily serve an illustrative function. English textbooks also provide more opportunities for critical thinking and engagement with primary sources compared to Czech textbooks which often feature tasks focused on factual recall.