

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

LENKA ČERNÁ

III. ročník - prezenční studium
Obor: Pedagogika – sociální práce

**ANALÝZA GENDEROVÝCH STEREOTYPŮ VE VYBRANÝCH
PŘEDMĚTECH U ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ 1. STUPNĚ ZŠ**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: **Mgr. Eva Kaněčková**

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
a pouze z uvedených zdrojů literatury.

V Olomouci dne 8.4. 2011

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji paní Mgr. Evě Kaněčkové za odborné vedení práce,
za cenné a podnětné připomínky a za trpělivost.

ÚVOD.....	5
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1.1 Genderové stereotypy v socializaci.....	7
1.1.1 Vymezení genderu a genderového stereotypu.....	7
1.1.2 Jak se učíme genderu.....	9
1.1.3 Hračky a pohádky – manuály pro budoucí žáky a žákyně.....	11
1.2 Komunikátor jazyk (jazyk jako prostředek socializace).....	14
1.2.1 Jazykový sexismus.....	14
1.2.2 Generické maskulinum aneb jsou všechny děti žáci?.....	17
1.3 Rozdílný přístup k žákyním a žákům v pedagogické praxi.....	19
1.3.1 Projevy genderových stereotypů ve vybraných předmětech.....	21
1.3.2 Genderově zaujaté předměty a jejich učebnice.....	23
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
2.1 Cíle praktické části a použité metody.....	26
2.2 Popis zvolených výzkumných metod.....	27
2.3 Test generického maskulina za pomoci projektivní techniky volné asociace.....	28
2.3.1 Diskuze nad zjištěními.....	29
2.4 Analýza genderových stereotypů ve vybraných učebnicích.....	29
2.4.1 Posouzení genderové korektnosti v učebnici č. 1.....	30
2.4.2 Posouzení genderové korektnosti v učebnici č. 2.....	33
2.4.3 Posouzení genderové korektnosti v učebnici č. 3.....	34
2.5 Porovnání a diskuze ke zjištěným poznatkům v analýze učebních materiálů.....	38
ZÁVĚR.....	40
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	42
PŘÍLOHY.....	44
ANOTACE	

ÚVOD

„Ženou se člověk nerodí, ale stává.“

Simone de Beauvoir

Přesvědčení, že muži představují ve společnosti rozhodující ekonomickou i politickou sílu, zatímco ženy se věnují spíše „doplňkovým“ aktivitám, jakými jsou vytváření sociálního zázemí a výchova dětí, je považováno za situaci přirozenou, dokonce zcela v souladu s přírodou. Toto přesvědčení však představuje jeden z nejrozšířenějších mýtů ve společnosti. V této souvislosti bývají ženám a mužům připisované různé charakteristiky vyplývající z jejich domnělé „přirozenosti“. U žen to jsou rysy spojované s mateřstvím a laskavou péčí, u mužů jejich povaha bojovníka a lovce. Ruku v ruce s tím jde přesvědčení o „ženských“ a „mužských“ vlastnostech. Za tzv. „ženské“ jsou považovány například empatie, podřízenost, emotivnost, pasivnost, laskavost, péče o druhé, u „mužských“ se jedná o aktivnost, odolnost, průbojnost, dominanci, racionálnost apod. Mnohým lidem se podobné názory nejeví jako problematické či nesprávné. Otázkou však je, zda vystihují skutečnou podstatu věci, anebo jsou tak oblíbené, protože mohou vyjadřovat naši kulturně podmíněnou zkušenost a zažitý způsob vnímání světa.

Cílem této práce je představit problematiku genderových stereotypů a jejich reprodukci prostřednictvím školy, nastínit původ těchto stereotypů již v raném dětství a popsat další přenos do školního prostředí za pomoci formálního kurikula, kterým jsou učebnice a ukázat, jak jazyk může podporovat genderové stereotypy.

První kapitola bakalářské práce je věnována pojmům gender a genderový stereotyp. Dále se věnuje tématu socializace a tzv. učení se genderu již od raného dětství. Bude zde ve stručnosti vysvětleno několik psychologických přístupů. V této části je také popsána problematika hraček a pohádek určených pro děti, protože to je právě to, co děti v tomto věku zajímá nejvíce. Tyto aspekty, rozdělené na „dívčí“ a „chlapecké“, tak utváří dichotomické vnímání světa, a to opravdu již od narození.

Druhá kapitola popisuje základní prostředek socializace, kterým je jazyk. Tomuto nástroji lidské komunikace je věnována druhá kapitola, protože v sobě nese všechny aspekty, kterými se práce zabývá: genderové stereotypy, prostřednictvím jazyka dochází k genderové socializaci, ve škole je uplatňován ve formálním i neformálním kurikulu;

ve vyučovacích předmětech je nositelem informací, komunikují jím učebnice a hlavně také vyučující a žáci/žákyně.

Třetí kapitola se zabývá rozdílným přístupem k žákyním a žákům v pedagogické praxi. Právě škola je často místem, kde se stereotypy a představy o dívkách a chlapcích předávají v nezměněné podobě dál nebo se ještě více utužují. Tyto představy se často odrážejí i ve vyučovaných předmětech, což v dětech jen posiluje představu o „dvojím světě“. A protože jsou předměty vyučovány za pomoci učebnic, které jistě mají velký vliv na předávání představ a informací o světě, je jim věnován patřičný prostor.

V praktické části je zařazen test asociace na téma tzv. generického maskulina a analýza učebních materiálů. Pozornost je tak upřena na jazyk, protože (jak již bylo avizováno výše) je spojen s mnoha aspekty, kterými se práce zabývá. Dále na analýzu učebnic, protože zastupují formální kurikulum ve školním prostředí a právě ony jsou považovány za „zprostředkovatelky“ odborné látky ve vyučovaných předmětech. Navíc učebnice jsou první odborný materiál, se kterým se žáci a žákyně dostávají do kontaktu při vstupu do školy. Z tohoto důvodu byly pro analýzu vybrány učebnice pro 1.ročník základní školy. Zjistíme tedy, zda-li poskytují plastický a genderově stereotypně nezatížený náhled na žáky a žákyně, muže a ženy, a jaký pohled poskytují na vybraný předmět.

Zastupuje tzv. generické maskulinum rovnou měrou ženy i muže? Umí si žáci a žákyně pod mužskými názvy představit i ženy? Je výklad v učebnicích ve vybraných předmětech zatížen genderovými stereotypy? Za pomoci metod asociace a analýzy dokumentů nalezneme odpověď v druhé části bakalářské práce.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této bakalářské práce bude pojednáno o genderové socializaci v dětství, vysvětleny pojmy gender, stereotyp, genderová identita a co vše ji může ovlivnit. Dále bude nastíněna problematika jazyka, jeho vlivu na lidské myšlení a reprodukci genderových stereotypů. V neposlední řadě bude věnována pozornost stereotypům v pedagogické praxi, projevující se vůči žákyním a žákům. Dále bude vysvětleno, jakým způsobem mohou být vyučované předměty zatíženy genderovými stereotypy, které jsou podporovány i učebnicemi.

1.1 Genderové stereotypy v socializaci

Být ženou či mužem je snadné, viditelné a neměnné. Jeden z nezákladnějších způsobů, kterým se lidé definují je, když řeknou – „jsem muž“ nebo „jsem žena“. Vymezují se tedy z hlediska pohlaví. Ovšem tato kategorie, jak uvádí autoři Curran, Renzetti, obsahuje více než biologický rámec: *„Sdělení, které takovou jednoduchou větou vysílají, však přesahuje pouhý anatomický popis jejich vlastního těla. Právě tak totiž vyvolává i představu určitého souboru osobních vlastností a vzorců chování, které se k nim vztahují. Ostatní si o nich, i bez toho, že by je kdy viděli, udělají určitou představu, a to včetně toho, jak se oblékají a vyjadřují a jakým činnostem se věnují“* (Curran, Renzetti, 2003, s. 20).

Právě tyto vzorce chování a představy se utvářejí již v raném dětství a to prostřednictvím socializace. Mnoho lidí se pak v interakci s druhými opírá právě o genderové stereotypy.

1.1.1 Vymezení genderu a genderového stereotypu

Pro správné uchopení problematiky je zapotřebí definovat pojmy gender a stereotyp. U genderu by český překlad nejspíš zněl „rod“, což ovšem nevystihuje obsah pojmu, takže se ponechává anglické znění. V Sociologickém slovníku je gender popsán takto: *„Používá se pro označení toho, co se týká sociální diference mezi pohlavími.“*

Feministická teorie považuje gender za základní dimenzi každé sociální organizace a za kategorii vytvořenou sociálně“ (Boudon, Besnard, Cherkaoui et. al, 2006, s.57)

Jedná se o společenskou kategorii, která se konstruuje na základě biologického pohlaví. Gender tedy lze chápat jako tzv. sociální pohlaví. Autorky Smetáčková, Vlková (2005, s. 10) definují gender takto: „*Gender můžeme chápat jako sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže.*“

Jarkovská (In Formánková, Rytířová, 2004, s. 22) navíc ještě uvádí: „*Zároveň je to způsob, jakým se k nám okolí chová, jak nás posuzuje jako muže a ženy. Naše biologické pohlaví je stálé a neměnné. Gender je proměnlivý a velice tvárný.*“ A to hlavně co se týče kulturní a historické proměnlivosti. Očekávání se tedy vůči ženám a mužům liší jak v různých historických obdobích, tak i v různých kulturách (Smetáčková, Vlková, 2005). Slovník kulturních studií (Barker, 2006, s.57) vymezují gender jako pojem, který „*lze chápat jako odkaz ke kulturním předpokladům a praktikám, které ovládají sociální konstruování mužů, žen a jejich sociálních vztahů.*“

Na základě těchto definic je tedy jasné, že ženské a mužské charakteristiky nevyplývají z biologické přirozenosti, nýbrž jsou vytvářeny společností a, jak již bylo zmíněno, předávány dále prostřednictvím socializace. Teprve socializací se z člověka stává žena či muž. Sociologický slovník (Boudon, Besnard, Cherkaoui et. al, 2006, s.190) definuje socializaci takto: „*V plném významu znamená socializovat přeměnit jedince z asociální bytosti v bytost sociální, tím, že jsou mu vštípeny způsoby myšlení, cítění, jednání. Jedním z důsledků socializace je učinit stálými takto získané dispozice chování.*“ Socializaci lze chápat jako sociální interakční proces, jímž si jedinec po celý život osvojuje soustavy hodnot a sociálních norem a „*je druhem sociálního učení (zejména učení se sociálním rolím), jímž jedinec získává základní orientaci pro své chování v příslušných sociálních celcích, jež mu umožňuje sociální soužití s ostatními jedinci těchto celků*“ (Geist, 1992, s.404).

V lidském jednání se objevují genderové stereotypy. Stereotyp lze chápat jako označení pro zjednodušující souhrnný popis určité společenské skupiny. Podle Slovníku kulturních studií (Barker, 2006, s.180) „*je názorná, ale jednoduchá reprezentace, která redukuje jedince na soubor přehnaných, většinou negativních povahových rysů a (...) forma reprezentace, která na základě moci určuje podstatu druhých lidí*“. Genderové stereotypy jsou tedy zjednodušující popisy toho, jak má vypadat „správná žena“ a „správný muž“ (Curran, Renzetti, 2003). Valdová (In Formánková, Rytířová,

2004, s.10) k tomu dodává: „Každé pohlaví ví, co se od něj ‚tradičně‘ očekává, a reaguje na požadavky tím, že je buď přijímá, nebo odmítá – pak riskuje podezření z zženštilosti (jde-li o muže) nebo ztráty ženství (jde-li o ženu).“

Je třeba si uvědomit skutečnost, že základní vlastností stereotypů je jejich získávání prostřednictvím tradování, verbálním i neverbálním zprostředkováním ostatními příslušníky naší společnosti, nikoliv z vlastní zkušenosti. Stereotypy sice napomáhají orientaci v sociálním světě a jeho srozumitelnosti, avšak váže se k nim jedna velmi podstatná skutečnost – lidé mají tendenci věnovat větší pozornost informacím, které zapadají do stereotypních představ, než těm, které jsou s nimi v rozporu. Člověk má potřebu nějakým způsobem porozumět situaci, a to i za cenu zkreslení reality (Janošová, 2008).

Dva další pojmy, které se s genderovou problematikou spojují, jsou femininita a maskulinita. Slovník kulturních studií (Barker, 2006, s.) femininitu popisuje jako kategorii identity, která se vztahuje k sociálním a kulturním charakteristikám ženské existence. „Femininitu je třeba chápat jako kulturně regulované chování ženy, které je pokládáno za společensky přiměřené. Snaha pevně ukotvit ženy jako feminní a muže jako maskulinní je skutečně dílem konkrétního patriarchálního symbolického řádu, který ženám propůjčuje roli „druhého pohlaví“ (podle Kristevy). Maskulinita je kategorie identity, která odkazuje ke kulturním charakteristikám spojeným s mužskou existencí. Jedná se o konstrukci, která popisuje a kontroluje kulturní významy mužství. Tradiční maskulinita zahrnovala mimo jiné hodnoty síly, moci, stoicismu, akce, kontroly, nezávislosti, soběstačnosti, kamarádství a práce. Vztahy, schopnost projevu, domácí život, něha, komunikace, ženy a děti patřily k hodnotám podhodnoceným. Tyto tradiční hodnoty maskulinity už nadále nedovedou mužům správně sloužit a četné kritiky dnes hovoří o „krizi maskulinity“. Tvrdí se, že základní problémy života mužů vyvěrají z nutně neúspěšných pokusů dostat nerealistickým zobrazením maskulinity.

1.1.2 Jak se učíme genderu

Vznik a vývoj genderové identity vysvětluje několik psychologických přístupů. Ač tyto přístupy nejsou jednotné, vždy sdílejí předpoklad, že genderová příslušnost se formuje během vývoje jedince (Smetáčková, Vlková, 2005). V mnoha odborných publikacích

jsou tyto přístupy popsány, mezi nejznámější patří psychoanalytické teorie¹, teorie sociálního učení a kognitivní teorie. Alternativní pohled nám nabízí teorie Sandry Bem – komplexnost pohledu.

V teorii sociálního učení jde hlavně o osvojování genderové identity za pomoci pozorování, nápodoby a modelování chování dospělých osob, hlavně rodičů. Vhodné projevy chování dětí jsou poté regulovány prostřednictvím odměn a trestů. Renzetti, Curran (2003, s.99) uvádí následující příklad: *„Jeden z autorů této knihy například zaslechl ve frontě u pokladen v tržnici rozhovor, v němž malá dívka žádala otce, aby jí koupil malé nákladní auto z umělé hmoty. Otec na ni pohlédl s viditelnou nelibostí a řekl: ‚To je pro kluky. Copak jsi snad kluk?!‘ Dívka beze slova vrátila auto zpět do regálu.“* Takových příkladů je mnoho. Avšak velmi zajímavý je fakt, že u dívek chování připisované chlapcům je společností tolerováno více, než když je tomu naopak. Jarkovská (2005, s.5) k tomu říká: *„Větší svobodu v tomto mají dívky, u nichž je častěji tolerován výběr ‚chlapecké‘ hračky, ačkoli např. i autíčka pro dívky bývají jiná – jde o auta-sanitky či auta pro panenky.“*

V kognitivní teorii získávání genderové identity jde hlavně o potřebu dítěte se zorientovat ve světě, mít v něm určitý řád. Tento řád si utváří v hledání vzorců v prostředí, které jej obklopuje. Jakmile dítě objeví určité schéma, začne se podle něj projevovat, aby do řádu okolního světa zapadlo (Smetáčková, Vlková, 2005).

Z kognitivní psychologie vychází teorie Sandry Bem, tzv. „optická skla kultury“. Tyto optická skla tvoří relativně pevné představy o tom, jak se mají členové dané kultury chovat, jak mají jednat a vypadat. Bem vymezila tři nejdůležitější (podle Smetáčkové, Vlkové, 2005, s.21):

- 1. genderová polarizace – představa, že ženy a muži jsou odlišní a že společnost je uspořádána podle odlišností mezi nimi*
- 2. androcentrismus – představa, že muži jsou nadřazeni ženám a vše, co je spojeno s muži, tvoří normu, podle níž jsou posuzovány ženy*

¹ Patří mezi nejstarší teorie, jejíž autorem je Sigmund Freud. Za hlavní zdroj genderové identity považuje vztah s rodičem stejného pohlaví. U identifikace chlapců s otcem se jedná o tzv. kastracní úzkost (obava, že otec-silnější muž je může vykastrovat za lásku k matce, proto chtějí být jako on). U dívek se jedná o identifikaci s matkou skrze lásku k otci - chtějí ho pro sebe, a tak v této snaze se ztotožňují s matkou. Podle Freuda jsou dívky ve vztazích motivovány tzv. závisť penisu, dále pociťují nenávist k matce za její nedokonalost, kterou po ní zdědily. Proti této teorii jsou výhrady ve smyslu vnímání žen jako odchylek od mužské normy (Smetáčková, Vlková, 2005).

3. *biologický esencialismus – představa, že rozdíly mezi ženami a muži jsou biologicky dané, což zdůvodňuje jak nadřazenost mužů, tak i uspořádání společnosti podle genderového principu*

A tato optika začíná dítě formovat již od okamžiku narození: „...cedulky růžové či modré barvy připevněné k dětským postýlkám v porodnici či samy děti zabalené do růžových či modrých zavinovaček. ...tato genderová polarizace pokračuje ve způsobu oblékání², účesech, výzdobě dětských pokojů či hračkách. Lze se pak divit, že děti již ve věku dvou let rozlišují věci ‚klukovské‘ a ‚holčičí‘?“ (Renzetti, Curran, 2003, s.104)

1.1.3 Hračky a pohádky – manuály pro budoucí žáky a učitelky

Způsob oblékání však není jediným ukazatelem, jakou cestou se vydat. To, čím se děti zabývají snad nejvíce, jsou hračky. Ale nejde pouze o hru, hračky zároveň „učí různé konkrétní dovednosti a vedou děti k tomu, aby si při hře vyzkoušely řadu rolí, které jednou budou plnit jako dospělí.“ (Renzetti, Curran, 2003, s.114) Proto chlapečka s panenkou v náručí většinou nikdo nepoučí, jak se o panenku „starat“, nikdo ho nenazve otcem nebo že má „otcovský vrozený pud“. Naopak je tomu u děvčete. Při hře s panenkou je oceňována jako budoucí matka. Předpokládané mateřství se bere za jednoznačné (Cviková, Juráňová, 2003). Oakley (2000, s.133) hovoří o tzv. „dětské ‚generální zkoušce‘ genderových rolí.“

Lze namítnout, že přeci děti samy projevují přání jakou hračku chtějí. Ale právě rozdíly ve hře dívek a chlapců již v batolecím věku naznačují, že se genderu „učí“ daleko dříve, než se obecně soudí (Janošová, 2008). Důležitým činitelem je reakce dospělých na hru: „Bylo zjištěno, že rodiče začínají podporovat hru s konkrétními dívčími či chlapeckými hračkami přibližně v téže době, kdy se začíná odlišovat hra chlapců a dívek, tedy okolo jednoho roku věku. Často se tak děje neuvědomovanými či nenápadnými náznaky, např. tím, že rodiče nejeví takové nadšení, když si jejich potomek hraje s ‚nevhodnou‘ hračkou³“ (Janošová, 2008, s. 96). Toto potvrzuje i Oakley (2000,

² Ne vždy je tělesné vzezření dítěte dostatečnou nápovědou. Proto se často právě oblečení stává jakýmsi „vodítkem“ pro okolí – chlapci nosí spíše oblečení tmavé barvy, s potisky bojového náčiní, aut, filmových či komiksových hrdinů; u dívek převládají pastelové barvy (typická růžová), a oblečení s volánky, mašlemi, obrázky srdíček nebo květin, a i přesto, že třeba ještě nemají moc vlásků, nasazují se jim saténové čelenky, rodiče také dávají dívkám propíchnout ušní boltce. Renzetti, Curran (2003, s.109) dokonce uvádí lehce úsměvný příklad stěžující si maminky: „Oblékám ji do růžového, nosí náušnice – a lidé na ni stejně vždycky mrknou a řeknou: ‚Nazdárek, chlapisko!‘ Co si mám počít?“

³ Jako příklad za všechny může sloužit právě situace, kdy čtyřletý chlapeček chtěl k narozeninám panenku. Jeho matka zareagovala otázkou, zda raději nechce něco jiného, třeba plastickou postavičku

s. 132): „*Dítě velmi brzy přichází do styku s hračkami rozlišenými podle pohlaví (a je odměněno, pokud si s nimi hraje správně).*“ Reakce rodičů mají tedy značný vliv, dítě má totiž silnou potřebu být pozitivně přijímáno. U chlapců je „nevhodné“ chování trestáno více než u dívek, což může vyústit v různé obranné reakce, například hostility ke všemu, co je označeno za femininní⁴.

Velmi viditelný rozdíl je v tematickém rozdělení hraček. Zatímco ty pro dívky se točí kolem domácnosti a mateřství, u chlapců se vyskytují vojenské hračky, sportovní náčiní, stavebnice, auta. Ani tady většinou nejde o spontánní výběr hračky. Dítě, které si má vybrat hračku v hračkářství, které je striktně rozděleno na oddělení pro chlapce a dívky, má již jistý návod na výběr. Jarkovská (2005, s. 5) k tomu poznamenává: „*I malí chlapci tuší, že vybrat si hračku z oddělení pro dívky je potupné.*“ Právě tady silně působí také katalogy s hračkami. Autorky Cviková, Juráňová (2003) ukazují příklady z konkrétních reklamních letáků, kde se často opakují tyto fráze: *hrajeme si na maminky, mladým vědcem a tvůrcem, pro malé dobrodruhy, pro malé parádnice atd.* Letáky jsou doplněné obrázky hraček, a tak aby nedošlo k mýlce, u fotky s domečkem pro panenky je heslo *Chci být jako maminka*, a u postavy vojáka *Chci být jako tatínek*. Curran, Renzetti (2003, s. 116) dodávají: „*Není těžké vyvodit, že typy hraček, s nimiž jsou děti jednoho či druhého pohlaví stereotypně spojovány, rozvíjí v chlapcích a dívkách odlišné vlastnosti a dovednosti.*“ V chlapcích se tak více podporuje zvědavost, aktivita, vynalézavost, konstrukční dovednosti, soutěživost, agresivita. Naopak u dívek je to pečovatelský přístup, atraktivita zevnějšku, péče o domácnost, mateřství.

Věcí, která se vyskytuje snad v každém, ať už dívčím či chlapeckém pokojíčku, jsou knihy. Ale ani tady nenajdeme neutrální, nebo aspoň méně stereotypní přístup. Pohádkami pro děti se zabývá autorka Jarkovská (2005), která upozorňuje na výskyt mírných, nevýrazných, pasivních žen, které mají pouze jediný zájem – krásu. Zato muži jsou aktivní, silní, projevují inteligenci a čestnost. Toto potvrzují i Curran, Renzetti (2003, s.117): „*U chlapeckých hrdinů jsou oceňovány především výkony a chytrost, u dívek přitažlivý vzhled.*“ A tak mužské postavy představují aktivní dobrodruhy, vůdce, prince co zachrání princeznu, kdežto ty ženské jsou v rolích pasivních společnic, pomocnic nebo princezen, které čekají na prince-zachránce. Právě tento model

Batmana. Chlapec nechtěl, a tak mu matka dala týden na rozmyšlenou. Poté s rozpaky tuto příhodu vyprávěla, vyjádřila také strach nad tím, aby se chlapci děti ve školce nesmáli (Janošová, 2008).

⁴ Čtyřletého chlapce zaujala hadrová panenka jeho sestry a tak si s ní začal hrát. Zpíval jí písničku, zacházel s ní pečovatelským způsobem, jakoby to byla živá bytost. Když zjistil, že je pozorován jinou osobou, jeho chování se změnilo – vytvořil zmačkanou papírovou kouli a panenka se stala jeho „palebným terčem“ (Janošová, 2008).

(princezny-čekatelky na prince-zachránce) nabízí i klasické pohádky. Mezi nejznámější pohádkové ženy patří Červená Karkulka, Sněhurka nebo Popelka. Podle Jarkovské (2005) je Karkulka tak hloupá, že nerozezná vlastní babičku od vlka. Sněhurka představuje ženu v domácnosti, která čeká až se trpaslíci vrátí domů a mezitím jen pere, vaří a uklízí, a ačkoli je nabádána, aby nikomu neotevřela, otevře stařeně a vezme si od ní hřebínek, nástroj pro zušlechtění své krásy. Takto se nechá obalamutit dokonce třikrát po sobě. Popelka je představitelka hodné, úslužné a tiché ženy, která je neschopná zlepšit svůj osud. Jejím jediným kladem je, jako ve většině případech, pouze krása. Všechny tři jmenované ženy čekají na vysvobození od muže, který se objeví ve správný čas na správném místě.

Z toho vyplývá, že všechny významné aspekty prostředí, včetně oblečení, hraček, pohádek, tedy prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, jsou strukturovány v duchu kulturně podmíněných očekávání ohledně genderově přiměřeného chování. *„Děti pak sotva mohou dojít k jinému závěru, než že pohlaví představuje důležitou společenskou kategorii. Ještě než začnou chodit do školy, naučí se vnímat svět dichotomicky jako svět ‚jeho‘ a ‚její‘“* (Renzetti, Curran, 2003, s. 120)

1.2 Komunikátor jazyk (jazyk jako prostředek socializace)

Základní prostředek lidské komunikace je jazyk, který lze považovat za nejdokonalejší nástroj lidské komunikace. Jazyk totiž sám o sobě vyjadřuje hodnoty naší kultury a tím i genderová očekávání. Skládá se ze slov, což jsou symboly nesoucí určitý význam – popisují i hodnotí. Slova mají sílu v tom, že lidé, příslušející do jedné kultury, tyto významy a hodnocení sdílejí. Právě společný jazyk jim umožňuje komunikovat a vzájemně si rozumět. Je to tedy prostředek socializace. Dítě se učí jazyk své kultury a zároveň se učí, jak jako člen/ka této kultury myslet a jak se chovat⁵ (Renzetti, Curran, 2003).

Autorka Valdřová uvádí, že: „*Jazyk je kulturní výtvar a jako takový má pozici sociální instituce, která odráží hodnotové systémy vlastní dané společnosti a spoluvytváří normy, na nichž daná společnost stojí*“ (Valdřová In Smetáčková, Vlřková, 2005, s. 57). Z hlediska společenských věd lze tedy na jazyk pohlížet jako na tzv. nástroj popisu a odrazu sociální reality a zároveň jako na nástroj vytváření sociální reality. Přičemž reálné je pouze to, co je zachytitelné a zachycené jazykem (Valdřová In Smetáčková, Vlřková, 2005).

Fungováním genderu v jazyce a řeči se zabývá obor genderová nebo také feministická lingvistika. Ke konci 20.století se také rozvíjí etnolingvistika, která se věnuje studiu jazykových praktik národů. Právě etnolingvistika přináší překvapivé odpovědi na otázku, co je v jazyce přirozené a co je získáno socializací⁶ (Valdřová, 2006).

1.2.1 Jazykový sexismus

Jazykem jako nástrojem lze tvarovat skutečnost. Například tradice umisťovat maskulinum před femininum je znakem podřízeného statutu žen, sotva se může jednat o náhodnost. V tomto případě postavit ženy před muže by znamenalo zvrátit přirozený pořádek. Příkladů je mnoho, ve většině případů se objevují muži a ženy, chlapi

⁵Když se jim např. něco líbí, řeknou dívky: ‚To je sladký.‘ Zatímco chlapi to zhodnotí slovy: ‚To je drsný.‘ Přitom v obou případech jde o pozitivní hodnocení. Rozdílné používání jazyka má dát světu najevo příslušnost k určité subkultuře (Jarkovská In Smetáčková, 2006).

⁶ V jazykovědě i jiných vědách se odhalují genderové i kontextové podmíněnosti jevů, o nichž se dříve věda domnívala, že jsou biologické povahy. Například bylo zjištěno, že úsměvy a přitakávání žen ve smíšené konverzaci jsou spíše naučeným mechanismem než biologicky danou reakcí. Muži by byly stejně usměvaví a vstřícní, kdyby je k tomu někdo odmalička vedl (Valdřová, 2006).

a děvčata, ženich s nevěstou nebo Adam a Eva. Výjimek je jen pár, může se sem zařadit oslovení dámy a pánové. Tady jde spíš o genderový jazykový rituál, kde se dámám dává přednost. Často se pojí s přídavnými jmény milé a vážení, čímž se verbalizují klasická očekávání: ženy jsou tu od toho, aby zpříjemnily svět, kdežto muži jsou ti, kterých si vážíme.

Problematika jazykového sexismu je velmi rozsáhlá⁷. Renzetti, Curran (2003, s. 176) chápou pojem takto: „*Jazykovým sexismem jsou míněny způsoby, jimiž jazyk prezentuje jedno pohlaví, a to téměř bez výjimky ženy, jako méněcenné.*“ Jazykový sexismus se tedy projevuje od snižování žen v jazyce, nerovnoprávného určování „pozice“ ve společnosti až k jejich úplnému ignorování. Za příklad nerovnoprávnosti mohou posloužit oslovení žen a mužů ve společnosti. Muži jsou oslovováni pane, což nevypovídá nic o jejich vztahu k ženám. U žen však často padá otázka paní nebo slečna?, což ženu označuje z hlediska jejího vztahu k mužům. Valdřová (In Formánková, Rytířová, 2004) mluví nejen o prozrazené informaci o rodinném stavu ženy, ale dokonce také poukazuje na fakt, že takto zahájená (i třeba pracovní) konverzace může získat vyšší náboj koketérie, pokud se jedná o neprovdanou atraktivní ženu. Žena se tak může dostat do pozice sexuálního objektu, který ztrácí autoritu a respekt. Tato otázka tedy patří ke klasickým genderovým rituálům v praxi. Těchto rituálů je však více⁸, lze sem zařadit výroky typu „dámy mají přednost“ místo pouhého „prosím, mluvte/pojďte“ nebo „žena musí mít vždy poslední slovo“ – bez ohledu na to, že její slovo je shrnující a zcela na místě. Právě tyto rituály zdůrazňují pohlavnost a redukují ženy pouze na jejich pohlaví (Valdřová In Formánková, Rytířová, 2004).

V jazykovém projevu žen se často objevuje nesmělost, hůře prosazují svůj názor, vystupují skromněji a mluví tišším hlasem. Valdřová (In Formánková, Rytířová, 2004, s.12) k tomu podotýká: „*Zesílení hlasu má svůj smysl a užitek: může výrazně podpořit argumentaci, zejména v pracovním sporu – u mužů působí impozantně, dokonce budí respekt. Ženy se o tuto jazykovou zbraň vědomě připravují, aby nebyly považovány za hysterické.*“ Ze strachu z hysterie nebo popřípadě ze ztráty „ženství“ si tedy málokterá

⁷ V češtině platí za nejvíce spornou otázku jazykového sexismu přechylování českých ženských příjmení, ve většině případů zakončených na -ová. Původně jde o přídavná jména přivlastňovací rodu ženského, jejichž podoba a skloňování se přizpůsobily přídavným jménům složeným. Tato podoba de facto znamená jazykové posvěcení vlastnického vztahu v manželství – souvisí se zvykem, že žena po svatbě přebírá příjmení manžela (Renzetti, Curran, 2003).

⁸ Příkladem konverzačních rituálů s genderovým základem je následující případ. Na adresu autorky díla, která hladce obhájila své postoje, jeden kritik prohlásil: „Kdybych věděl, že to napsala taková hezká holka, tak jsem byl zticha“ (Valdřová In Smetáčková, Vlková, 2005).

žena dovolí bouchnout pěstí do stolu, ač by to v dané chvíli mohl být efektivní výrazový prostředek na podporu argumentace (Valdrová In Smetáčková, Vlková, 2005).

Existují výzkumy, podle kterých ženy častěji než muži snižují svou osobní hodnotu a účinek svého projevu. Také si častěji ověřují zpětnou vazbu použitím otázek typu „co na to říkáte?“, „nemám pravdu?“, „souhlasíte?“ apod. Právě tady se nejvíce projevuje nejistota a submisivita žen. Česká společnost totiž zatím není úplně nakloněna tomu, aby respektovala ženy jako odbornice. Podle Valdrové (In Formánková, Rytířová, 2004) tomu podstatným dílem přispívají média, která téměř vůbec nereprezentují ženy v roli uznávaných odbornic. Ovšem dalším problémem je, že samy ženy považují kariéru a rodinný život za neslučitelné. „*Především mladé ženy se pak musejí připravit na slovní útoky vůči jejich kompetentnosti: ‚Jste příliš mladá na to, abyste...‘ ‚Máte příliš málo zkušeností‘ ‚Odkud to víte‘ ‚Jste si tím jista?‘ apod.*“⁹ (Valdrová In Formánková, Rytířová, 2004, s. 13).

Jazykové stereotypy utužují také nevhodné výrazové prostředky. Jsou to tzv. kliše, které se používají automaticky, zjednodušují skutečnost a jednotvárně se opakují. Obvykle odkazují muže a ženy do tradičních genderových rolí (typickými příklady jsou „živitel rodiny“ a „strážkyně domácího krbu“). Zpravidla jsou také vyzvedávány mužské projevy chování a mluvy a ironizují se ženské: „chlapsky upřímné jednání“ nebo „chovat se jako baba“. Jako úplné stereotypy a kliše fungují spojení a věty: něžné pohlaví; slabé pohlaví x silné pohlaví; žena-matka; muž-živitel; za vším hledej ženu; muž je hlava rodiny, žena krkem, který hýbe hlavou; běda mužům, kterým žena vládne (Valdrová In Smetáčková, Vlková, 2005). Jazyk nenápadně podsouvá jakousi kýženou normu. Časté jsou přívlastky „typická/ý“, „normální“, „správný/á“, „ideální“ ve spojení žena/muž, chlapec/dívka. Tyto přívlastky dávají najevo, že popisovaná osoba se normalitě vymyká a jinakost staví jako nežádoucí odchylku. To se může projevit v sebevědomí osob, které se normalitě vymykají¹⁰ (Valdrová In Babanová, Miškolci, 2007).

Valdrová ve své publikaci (2006, s. 109) shrnuje: „*Ženské sféry činnosti, vlastnosti a projevy chování jsou zesměšňovány či inscenovány jako nežádoucí,*

⁹ „Společnost je zvyklá vnímat ženy především jako matky, manželky a pečovatelky, neboť je o tom denně přesvědčuje reklama, média, škola atd. Vedoucí firem proto raději přijímají do pracovního poměru muže než ženy. Ženám-odbornicím veřejnost spíše nevěří: Experimenty například ukázaly, že tentýž odborný text, podepsaný jednou mužským příjmením a podruhé ženským, bývá v prvním případě přijat s respektem, ve druhém případě byl kritizován a zpochybnován“ (Knotková, Smetáčková, Valdrová, 2004).

¹⁰ Když M. Plzák usoudil, že „normální ženská zvládá domácí práce s přehledem“, jinými slovy sdělil, že ženy, které nezvládají domácí práce, nejsou normální (Valdrová In Babanová, Miškolci, 2007).

nesrozumitelné, komplikované; jsou klasifikovány hodnotově níže než mužské: ‚ženská logika‘ či ‚žena za volantem‘ aj.“

1.2.2 Generické maskulinum aneb jsou všechny děti žáci?

Již v roce 1840 vytvořili vědci první počítačové programy – napadne někoho, že vědcem, co stvořil první počítačový program, byla žena? Jevem, který se velmi často v jazyce vyskytuje, je tzv. generické maskulinum, které ženy v jazyce ignoruje nebo vylučuje. Údajně označuje všechny rody a obecně se má za to, že rovnocenně zastupuje muže i ženy (např. student, vědec aj.) Tento jev má kořeny v minulosti, kdy se ženy v těchto pozicích nevyskytovaly, tudíž ani ženské názvy neexistovaly. Když však ženy začaly tyto funkce zastávat, a jejich působením nebyla už jen rodina, nastal problém. Časem se tedy pod mužské názvy začaly zahrnovat také ženy. Jednak to šetří místo (studenti místo studenti a studentky), za druhé se má za to, že generické maskulinum dostatečně zastupuje také ženy. *„Ženám prý nevadí a neškodí, když jsou nazývány mužskými tvary klient, lékař, psycholog. Dokonce se tak samy dodnes označují“¹¹* (Valdrová In Formánková, Rytířová, 2004). Ale jazyk má svou akustickou a vizuální složku, která působí na po(d)vědomí. V médiích slycháváme a čteme téměř výlučně mužské tvary, kde se mluví a píše o řadách odborníků, vědců, politiků, novinářů, ekonomů, šéfů. Generické maskulinum sice reálně poukazuje na muže, kteří v těchto pozicích působí, ale zároveň nespravedlivě utajuje ženy, které zde jsou zastoupeny také. Sexismus v této podobě tedy neposkytuje pouze reflexi druhotného postavení žen ve společnosti vzhledem k mužům, ale zároveň ho utužuje.

Existuje mnoho argumentů, že tento důraz na jazyk je malicherný nebo nemístný. Avšak generické maskulinum bylo prozkoumáno mnoha testy. Výzkumy prokázaly, že při jeho užití si veřejnost spojí daný název či funkci s osobou mužského pohlaví mnohem častěji než se ženou. Pod pojmem řidič si tedy nejde vybavit bezpohlavního člověka, zato mezi představami převládají obrazy mužského pohlaví. Tato mužská představa se objevuje tím častěji, čím prestižnější daná profese je (u politiků, poslanců, právníků). *„Zatím nejrozsáhlejší český výzkum generického maskulina byl proveden v roce 2006 na vzorku 572 žákyň a žáků základních a středních*

¹¹ Ovšem výjimky existují. Například osmiletá členka dívčího skautského oddílu Brownies, která poté, co si prohlédla výstavu v muzeu o znečištění prostředí a přelidnění, nazvanou „Can Man Survive?“ (může člověk – muž přežít?) na tuto otázku odpověděla: „Jestli on přežije, to nevím, ale my děvčata v Brownies na tom pracujeme“ (Curran, Renzetti, 2003).

škol. Jednoznačně se v něm prokázalo, že generičnost maskulina je neopodstatněný mýtus; kdo o ženách mluví a píše popř. je oslovuje a tituluje mužskými tvary, činí vlastně ‚zadarmo‘ reklamu mužům, a to ve všech doménách a souvislostech, v nichž tzv. generické maskulinum používá“ (Valdrová, 2006, s. 98).

Nabízí se otázka, jak tzv. generické maskulinum alternovat. S jazykem může být zacházeno mnohem kreativněji než doposud. Genderová lingvistka Valdrová (2006) uvádí několik zásad:

- *uvádíme tvary obojího rodu tam, kde mají označovat ženy i muže: Vážené kolegyně a kolegové; Vystoupení zahraničních odbornic a odborníků*
- *užíváme ženské tvary názvů osob a profesí tam, kde se jedná o ženu: Děkuji hlavní koordinátorce projektu, kterou je paní XY*
- *oblíbený výraz žena nahrazujeme názvy podle profesí a pozic: odbornice, kolegyně, pracovnice, manažerka (výraz žena neznačí nic jiného než pohlavnost)*
- *vhodné je užívat slovesná adjektiva a obourodé názvy osob: referující, studující, vyučující*
- *pořadí pohlaví ve víceslovných názvech osob je vhodné střídat: ženy a muži, muži a ženy*
- *redukujeme názvy neživých subjektů mužského rodu, jež zároveň mohou evokovat asociaci s mužem v roli výsadního činitele: zřizovatelská instituce místo zřizovatel, podnik místo zaměstnavatel.*

1.3 Rozdílný přístup k žákyním a žákům v pedagogické praxi

Sexistický přístup můžeme nalézt ve všech oblastech české společnosti – v politice, v umění, v médiích, na pracovním trhu a výjimku netvoří ani české školství. Přesvědčení, že muži a ženy, dívky a chlapci se od sebe od přírody liší, a to nejen fyziologicky, ale i psychologicky a především v oblasti nadání, zásadně ovlivňuje přístup vyučujících vůči žákům a žákyním v procesu výuky. Toto přesvědčení totiž blokuje vyučující v nepredsudečném posuzování dětí, jejich talentu a výkonu a zabraňuje jim pracovat s reálným potencionálem dítěte, ať již chlapce nebo dívky. „Vyučující, která/ý věří, že chlapci jsou nadanější na matematiku než dívky, může vnímat chyby a špatné výsledky chlapce v tomto předmětu jako pobídku k tomu, aby mu byla věnována větší pozornost a aby byly hledány příčiny špatných výsledků, zatímco stejně špatné výsledky mohou u dívky znamenat pouhé potvrzení stereotypu vyučující/ho, že dívky prostě nemají na matematiku talent. Vyučující pak nevyvine žádnou aktivitu k tomu, aby byla nalezena skutečná příčina neúspěchů, nebo aby byla dívka podpořena k lepším výkonům“ (Jarkovská In Dopita, Staněk, 2005, s.133). Z příkladu vyplývá, že chlapcům je v matematice věnována větší pozornost, mají lepší výsledky i vyšší zájem o předmět a vyučující si lehce potvrdí stereotyp, že dívky matematika nezajímá a nejde jim.

Jarkovská (In Dopita, Staněk, 2005) dále uvádí, že příčinnou rozdílného přístupu ve škole ke studentkám a studentům je tedy chápání rozdílů mezi dívkami a chlapci jako bytostných, založených na přírodních danostech. Tento rozdílný přístup opomíjí individuální specifika dítěte, vede vyučující ke škatulkování dětí na základě tradičních genderových očekávání a reprodukuje sociální nerovnosti tím, že směřuje studijní a profesní zájmy chlapců a dívek do různých odvětví (dívky na humanitní obory, chlapce na technické). Valdřová (2006) upozorňuje na fakt, že žádné studie neprokázaly vazbu talentu a schopností na biologické pohlaví; pokud ten či onen předmět ovládají dívky či chlapci lépe, je to způsobeno zejména nerovnou motivací a rozdílným sociálním tréninkem.

Je důležité podotknout, že individuální zkušenost může být značně jiná. Jistě existují dívky, které si budují tzv. klukovskou image (tato skutečnost bude pravděpodobně daleko častější, než příklady chlapců, kteří by si budovali dívčí image

¹²⁾ Určitě existují dívky, které v matematice vynikají, ale genderové stereotypy často nedovolí dívčím talentům vyniknout. Valdřová (In Smetáčková, 2007, s. 27) uvádí jeden příklad dívky, která se pravidelně účastnila matematických olympiád a umísťovala se mezi třemi nejlepšími. Zbytek byli chlapci a výkon této dívky velmi nelibě nesli: „*Při každé příležitosti zakoušela výsměch, že ‚není holka‘, a zvláště pohrdavě se vyjadřovali o jejím ‚nedostatečně ženském‘ těle.*“ Dívka propadala pochybnostem o své ženské identitě a komplexům méněcennosti.

Některé předměty jako by byly o ženách, jiné o mužích. Představa světa, kterou se děti ve škole učí, není rovnoměrná. Škola má oficiálně svěřenou odpovědnost za to, aby žáci a žákyně nabývali znalosti a dovednosti, potřebné k plnění nejrůznějších společenských rolí. Obsah školního vzdělávání se dělí na formální kurikulum, které představuje faktické učivo a oficiálně formulované vzdělávací cíle a na neformální kurikulum, které obsahuje všechny další aspekty školního života. Patří sem zejména pravidla chování a hodnoty vyjadřované v interakci mezi vyučujícími a studujícími, ale i mezi nimi navzájem (Václavíková Helšusová In Smetáčková, 2007). Autoři Renzetti, Curran (2003) toto neformální kurikulum, které předává hodnotová sdělení, nazývají skrytým. Upozorňují na to, že zastřená povaha mu však nikterak neubírá na významu. Právě naopak, působí paralelně s učebním plánem formálním.

Je nutno podotknout, že již od roku 2004 v českém vzdělávacím systému probíhá kurikulární reforma, která spočívá v zavedení nových pedagogických dokumentů, jež vymezují obsah školní výuky. Tyto kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních, státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání (NVP) a rámcové vzdělávací programy (RVP). Na školní úrovni jsou to školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou vázány rámcovými vzdělávacími programy. ŠVP si pak vytváří každá škola sama podle zásad stanovených právě v RVP (Ciprová, 2008). Školy tak získaly možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, který bude vycházet z konkrétních představ, potřeb i zkušeností jednotlivých vyučujících. Je tu tedy šance zakomponování genderu do výuky, může existovat genderově vyvážený

¹² To je důsledek společenského uspořádání, kde vše, co je označováno za ženské či dívčí, nese nižší status a prestiž. V tomto směru jsou pak privilegované skupiny (muži, chlapci) více spoutáni normami než nepriviligované skupiny (dívky, ženy), neboť přihlášení se k charakteristikám nepriviligované skupiny příslušníkem privilegované skupiny je pro systém větším ohrožením než snaha nepriviligovaných dosáhnout výsad privilegovaných. Jde totiž o zpochybnění hodnoty privilegií (Jarkovská In Dopita, Staněk, 2005, s.134).

školní program, ale bohužel „skutečnost, že se spíše jedná o dobrou víru než o realitu, potvrzují výzkumy i statistické údaje“ (Ciprová In Skálová, 2008, s. 9).

1.3.1 Projevy genderových stereotypů ve vybraných předmětech

Zahraniční výzkumy opakovaně prokazují přítomnost genderových stereotypů ve školách a jejich vliv na vnímání výsledků chlapců a dívek vyučujícími. Již v roce 1983 publikovala Sara Delamont etnografickou studii, která poukázala na fakt, že pohlaví dítěte je jedním z klíčových faktorů na hodnocení žáků a žákyň v matematice (podle Filadelfiové, 2008). Tento výzkum doložil, že vyučující opravdu na hodinách matematiky věnují větší pozornost chlapcům. Pokládají jim více otázek, takže v důsledku mají chlapci více příležitostí odpovídat, což vede vyučující k potvrzení stereotypu, že chlapcům matematika jde lépe. Vyučující pak často dojdou k závěru (který si v praxi reálně potvrdí), že chlapci mají sklon pracovat logicky a jsou racionálnější, děvčata se více spoléhají na svou intuici, kreativitu a zkušenosti. Může se však jednat pouze o výsledek odlišných stylů učení, které vyučující uplatňují vůči žákům a žákyním. Filadelfiová (2008, s. 86-87) k tomu poznamenává: „...to, jak děti vnímají vlastní schopnosti, tak i očekávání vůči nim v jednotlivých předmětech může být do velké míry ovlivněné představami o genderových rolích, které v nich nejbližší prostředí podporuje (rodina, ale i škola).“

Problematikou rozdílného přístupu k dívkám a chlapcům se věnují autorky Cviková, Juráňová (2003). Upozorňují na mnohačetné výzkumy, které potvrzují, že vyučující opravdu věnují víc pozornosti chlapcům než dívkám a to ve více ohledech. Chlapci jsou na hodinách častěji upozorňováni na nevhodné chování, ale také na ně častěji mívají otázky při zadávání úloh a je s nimi celkově více komunikováno. Chlapci dostávají na hodinách větší prostor než děvčata, mohou si vyzkoušet různé situace, čímž získávají větší sebedůvěru a trénují si schopnost prosadit se. Například i v diskuzích se chlapcům ponechává větší prostor na vyjádření. „Při řešení úloh učitelé a učitelky odpovídají na otázky chlapců jinak než na otázky dívek. Chlapce se snaží k odpovědi přivést, čímž rozvíjí jejich logické myšlení, zatímco dívkám dávají hotovou odpověď“ (Cviková, Juráňová, 2003, s. 250). Co se týče pokusů v hodinách chemie či fyziky, i tam jsou chlapci častěji oslovováni a vybírání k demonstračním pokusům.

Panuje představa, že dívky jsou ve škole ty pečlivější, snaživější a hodnější. Pokud se však ve třídě vyskytne dívka, která vyrušuje, nebo snad projeví agresivitu,

podle Jarkovské (2005) se jí dostává důraznějšího napomenutí a větších trestů, než by se ve stejném případě dostalo chlapci. Od chlapců se totiž takové chování očekává, takže vyučující jsou k nim tolerantnější (omluvný výrok - kluci jsou prostě takoví). Janošová (2008) poukazuje na to, že škola může být jak maskulinní, tak zároveň je v leccems femininní – škola více vychází vstříc dívkám, protože hodnotí pozitivně vlastnosti, které jsou výchovně podporovány u dívek (nenápadnost, poslušnost, pečlivost při plnění úkolů, orientace na školní práci) a jsou chápány jako vlastnosti pro školu žádoucí. Za to určitá nezávislost a rušivost, která se trochu dopředu očekává od chlapců, je projev nevhodný a pro vyučující zatěžující. Především na začátku školní docházky tak dívky plynuleji navazují na dosavadní celková očekávání, kdežto chlapci musí potlačit některé své projevy, ve kterých byly dříve výchovným přístupem podporovány. Maskulinitu školy pak Janošová (2008) spatřuje právě v rozdílném způsobu jednání s dívkami a chlapci. A co víc, výše popsaná femininita školy nakonec může zvýhodnit v určitých směrech i chlapce, protože *„počáteční školní potíže jsou u nich do jisté míry očekávány a nezdědka bývají tolerovány jako adaptační, tedy dočasné“* (Janošová, 2008, s. 154). Výhodou pak bývá, že od nich není tak často vyžadován vynikající prospěch, navíc se často projevuje tendence předpokládat, že jejich schopnosti můžou být ve skutečnosti lepší, než výkon, který podávají (Cviková, Juráňová, 2003). Dívky jsou tedy sice viděny jako prospěchově úspěšnější, ale jejich lepší výsledky se dávají na vrub dvěma příčinám: vývoj chlapců je pomalejší než vývoj dívek a to se projevuje i v jejich školních výkonech - dívky jsou viděny jako školně úspěšnější proto, že jejich vývoj je napřed před vývojem chlapců. A za druhé, dívčí výkony jsou stereotypně zpochybňovány tím, že jsou viděny jako prosté šprtání bez logického myšlení (Smetáčková, 2006). *„Dívka s horším prospěchem bude s velkou pravděpodobností označena za málo inteligentní, zatímco chlapec bude považovaný za lajdáka“* (Cviková, Juráňová, 2003, s. 252). Tím, že se u dívek předpokládá dřívější vyspělost, je jejich výkon hodnocen jako maximální a nepředpokládá se zlepšení. *„Toto odlišné vnímání dívčích a chlapeckých limitů a uvedený předpoklad pozdějšího vývoje se ukázaly jako zvláště problematické především u nadaných a ambiciózních dívek, které se velmi obávají špatných známek. Jejich špatné známky by si vyučující mohli vyložit tak, že žáky již narazily na své intelektuální hranice“* (Jarkovská, Lišková, Šmídová et. al, 2010, s. 32). Dívky, zvláště ty, které chtějí pokračovat na gymnázia, si to uvědomují, nechtějí riskovat, proto se drží vyžadovaných pravidel. Kdežto u chlapců není takto

zodpovědný přístup vyžadován, proto mají větší prostor na experimentování a vyšší šanci na nápravu prohřešků.

V učitelských kruzích převládá mýtus, že chlapci mají předpoklady pro matematiku a dívky pro jazyky. Tyto rozdíly se však dají vysvětlit vlivem prostředí, nelze mluvit o biologickém základě. Je zvláštní, že tohle genderové rozdělení se týká i sportu. Existuje rozšířená představa, že fotbal je pro kluky, zato házená pro děvčata, hokej je mužský sport a gymnastika ženský (Cviková, Juráňová, 2003). Co se týče podílu odlišných biologických dispozic na vzniku rozdílů verbálních schopností, Janošová (2008) uvádí pouze jednoprocenní rozdíl mezi pohlavími. Dále Janošová (2008) rozebírá situaci, kdy matematika bývá dávána do souvislosti spíše s muži. Chlapci se třikrát více objevují na matematických olympiádách a soutěžích, ale pokud jsou porovnávány výkony studentek a studentů, kteří absolvovali stejné matematické kurzy, jejich průměrný rozdíl je minimální.

I přes prokázání rozdílného výchovného přístupu rodičů a poskytování nestejných podnětů, je možno v pedagogické praxi vyslechnout mnoho stereotypních výroků, které mají nemalý dopad na děti a jejich vidění světa. To, že vztahy mezi ženami a muži se chápou jako tzv. boj pohlaví, potvrzuje Valdřová (In Babanová, Miškolci, 2007, s. 33): „*Rovněž mediálně vděčná, ale vzájemné porozumění ve třídě ohrožující je interplanetární teorie genderu o tom, že ženy jsou z Venuše a muži z Marsu.*“ K vzájemnému porozumění určitě ani nepřispějí výroky „že vy kluci vždycky musíte mít nějaké připomínky“, nebo moudra „do ženských a do melounů nevidíš“ či příklad výroku jednoho vyučujícího „už v tomhle věku se chováte jako slepice“ nebo snad užívání pořekadel a přísloví, kdy jeden vyučující okomentoval zvolení předsedkyně třídy slovy „běda mužům, kterým žena vládne“ (Valdřová In Babanová, Miškolci, 2007, s. 33).

Je důležité připomenout, že do školy přichází děvčata a chlapci, kteří už prošli socializací v rodině, a tak přicházejí do školy s určitou genderovou výbavou. Škola není jedinou institucí, které mají vliv na reprodukci genderových stereotypů ve společnosti – kromě rodiny mají silný vliv média, a především také skupina vrstevníků.

1.3.2 Genderově zaujaté předměty a jejich učebnice

Jedním ze zásadních zdrojů, které používají žákyně i žáci ve škole nebo k přípravě do školy, jsou učebnice. Děti dostávají stejné učebnice, ale informace, které se dozvídají,

jsou závislé na tom, zda jsou dívkami nebo chlapci. Především se jedná o důsledek struktury učebnic, které právě často umocňují genderové stereotypy. Jak žactvo vnímá daný předmět a jak rozumí jeho obsahu ovlivňuje výběr informací, formulace textů, obrazový materiál i celkový způsob, jak je učivo podáno. Aby žáci/kyně měli pocit, že je učivo uchopitelné, zajímavé a lze si jej dobře osvojit, mělo by se jednat o interaktivní, atraktivní učebnici s názornými ilustracemi, která sděluje učivo adekvátně věku a chápání dítěte. Pokud učebnice chce zaujmout jak chlapce, tak i dívky, měla by vykazovat stejné principy specificky vůči oběma pohlavím. Bohužel však některé učebnice přímo budí dojem, že daný obsah není pro některou z těchto dvou skupin vhodný (Václavíková Helšusová In Smetáčková, 2007).

Nastává otázka, zda-li učivo může být genderově zaujaté. Smetáčková (2005, s.77) uvádí následující: *„Příkladem toho, že určitá koncepce předmětu může vést k odrazení dívek nebo chlapců do studia, je obvyklé pojetí výuky dějepisu. Historicky se dějepis utvářel jako chronologický popis velkých, společnost měnících událostí. Těmito událostmi byly nejčastěji bitvy a politická rozhodnutí. Jednalo se tedy o témata, na kterých historicky participovali výhradně muži.“* Jaký postoj k historii a k předmětu dějepis si děti odnáší? Na vývoj světa mají vliv pouze výjimeční a mocní lidé. Svět se vyvíjí pouze za přispění mužů a ženy nemají možnost ovlivňovat společenské dění, z historie se vytrácejí. Obvykle to ani není vyučujícími aktivně reflektováno, takže se děti nedozvídají proč se učí jen o mužích, a že ženy se ani v těchto oblastech uplatnit nemohly, protože do nich nebyly vpuštěny.

Jak škola, tak také učebnice obsahují skrytý výchovný a vzdělávací obsah, který často posiluje existenci genderových stereotypů. I tady se vyobrazené životní cesty dívek a chlapců liší. Při prolistování ve slabikářích a čítankách pro první stupeň základních škol je vidět stereotypní dělba práce – žena, stojící v šatech se zástěrou u plotny, usmívající, držíc v ruce vařečku a míchajíc polívku, tu představuje správnou hospodyňku. Vedle ní muž, s vážným výrazem, v elegantním obleku, pročítajíc noviny (Cviková, Juráňová, 2003). *„Ilustrace mohou postihovat tradiční role žen a mužů – to znamená, že ženy ukazují v situacích, kdy pečují o druhé lidi či se starají o domácnost, a muže v situacích, kdy jsou v zaměstnání či provozují své záliby“* (Smetáčková, Valdřová In Smetáčková, 2006, s. 29). Ženské postavy jsou často ukazovány jako pasivní, vyžadující pomoc, zatímco muži jsou naopak zdrojem aktivity, organizují a nabízejí radu, jsou hybateli pokroku. *„Úkolem genderově citlivé výchovy samozřejmě není to, aby z holek nebyly maminky, ale to, aby i z kluků byli tatínci. Tvrzení, že se díky*

panům klukům točí svět, je pouze falešnou představou, která podporuje genderovou hierarchii. Poselství, která na děti často číší z učebnic jsou, že smysl života žen je existovat pro druhé a smysl života mužů je sebeprosazení se“ (Jarkovská, 2005, s. 8).

K tomu, aby se dívky i chlapci mohli zamýšlet nad společenskými normami, předsudky, svobodou a omezeními a celkových podobách mužství a ženství, jim chybí podněty. Nejen v učebnicích schází pestřejší rejstřík životních vzorů, kde by si každé dítě našlo svůj, protože *„dívky a chlapci by dokázali se zájmem diskutovat a odhalovat alternativní životní volby, jež zůstávají stranou zájmu časopisů, televize a filmu, stejně jako hledat v minulosti i současnosti životní vzory. Prostor pro ně skýtá každý vyučovací předmět“ (Valdrová In Babanová, Miškolci, 2007, s. 36).*

Chlapec a muž zastupuje v učebnicích člověka jako takového. Představují jakýsi reprezentativní, univerzální vzor člověka (podle schématu člověk = muž). Dívky a ženy jsou neviditelné, oslovení žáci zahrnuje jak žáky, tak žákyně. Nakolik se budou dívky cítit osloveny úlohou ‚Napiš, co dobrodružného jsi zažil o prázdninách‘ nebo ‚Zapiš, co jsi pozoroval mikroskopem‘? Generické maskulinum se v učebnicích objevuje poměrně často. Smetáčková (2005) i Valdrová (2006) se shodují, že nadměrné používání generického maskulina může být nebezpečné. Jazyk dívky ignoruje, a tak je staví do role ‚druhého‘ pohlaví, podkopává jejich sebevědomí a dívky si zvykají na nižší postavení.

Vykreslení genderových rolí v učebnicích vede k tomu, že brání dětem vytvořit si pocit společného lidství a navíc je vede k očekávání, že svět se dělí podle pohlaví a genderu. *„Současná situace je taková, že školní pomůcky zprostředkují spíše tzv. tradiční obrazy ženství a mužství. Když je vyučující budou reflektovat a pracovat s nimi, lze zmírnit jejich dopad ve prospěch genderově vyvážené výuky“ (Valdrová In Babanová, Miškolci, 2007, s. 48).*

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části bakalářské práce bude proveden test asociace na téma tzv. generického maskulina a analýza učebních materiálů. Bude tedy zaměřena na jazyk, protože produkuje a předává genderové stereotypy a dále na učebnice, protože zastupují formální kurikulum ve školním prostředí.

Asociační test bude proveden u náhodně a anonymně vybraných žáků a žákyň 4.třídy základní školy v Olomouckém kraji. Protože se jedná o první stupeň, kritérium bude, aby děti uměli již čitelně psát a pak také ochota vyučujících věnovat na test určitý čas.

Pro analýzu dokumentů budou vybrány učebnice, které používají tři základní školy nacházející se v Olomouckém kraji. Škol bylo osloveno více, ve třech se vybrané učebnice pro analýzu shodovaly. Což bylo i kritérium pro výběr učebnic, tedy aby je používaly alespoň tři školy v kraji.

2.1 Cíl praktické části a použité metody

Záměrem praktické části je zjištění rozsahu genderových stereotypů v učebnicích, v návaznosti s tím také univerzálnost generického maskulina, které je tak často v učebnicích používáno. Kroky k tomuto zjištění:

- použití projektivní metody volné asociace: zda tzv. generické maskulinum může v jazyce zastupovat rovnou měrou ženy i muže; jestli žákyně a žáci prvního stupně základní školy pod generickým maskulinem vidí muže i ženy
- za pomoci analýzy dokumentů: rozsah genderových stereotypů ve vybraných učebnicích pro 1. stupeň základní školy; tyto stereotypy posoudit v oblastech jazyka, ilustracích, zobrazování žen a mužů apod.

K naplnění cíle bude využito projektivní metody – asociačního testu a analýzy dokumentů (podrobnější popis těchto metod viz další podkapitola).

2.2 Popis zvolených výzkumných metod

Asociační techniky patří mezi nejznámější projektivní metody. Podle Miovského (2006) tvoří zajímavou kolekci nástrojů vhodných pro získávání kvalitativních dat, které jsou ve výzkumu velmi často využívány. Skalková (1983) uvádí, že tyto techniky často usnadňují odhalit aspekty a obsahy, které člověk není schopný vyjádřit přímo. Proto lze předpokládat, že výzkumné osoby zde budou promítat své motivy, postoje, názory, potřeby. Miovský (2006) považuje taktéž za důležité, v jaké formě jsou výsledky získávány, tj. zda jsou získávány slovní odpovědi, které je možno nahrávat či zapisovat, nebo zda je výsledkem kresba apod. Je možno stanovit také čas na reakci či určit počet asociací.

Další metodou je *analýza dokumentů*. Tento termín je definován různě. Je možné jej chápat v širším a užším pojetí. V širším pojetí v oblasti kvalitativního přístupu je analýza dokumentů chápána jako analýza jakéhokoli materiálu, který je zdrojem informací relevantní cílům studie. Do tohoto pojetí se tak vejde materiál jakékoliv povahy, který fixuje data (text, přepis rozhovoru, videonahrávka, výkres, malba, soška atd.) použitelná pro jakýkoli druh kvalitativní analýzy. V užším pojetí se analýza dokumentů chápe jako výzkumná strategie založená na analýze již existujícího materiálu nebo případně materiálu vzniklého interakcí mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu. Zjednodušeně řečeno výzkumník v procesu výzkumu již obvykle nevytváří nové zdrojové materiály pro analýzu, nová data, ale naopak pracuje s materiálem, který už existuje. (Mioviský, 2006). Mayring (podle Miovského, 2006) definuje obecný popis fází výzkumu při aplikaci analýzy dokumentů:

- Jasná formulace problému, cílů a výzkumných otázek.
- Nutnost definovat, co v kontextu dané studie považujeme za dokument. Určíme tedy, co je výchozím materiálem a popíšeme způsoby, jak je hodláme získat.
- Shromáždění dokumentů a revize. Může se ukázat, že jsme nevěděli o existenci některých materiálů či je opomenuli atd., a je třeba rozšířit repertoár způsobů získávání těchto dokumentů nebo hledat dokumenty jinde.
- Kritika pramenů. Podle základních kritérií pro hodnocení dokumentů se pokusíme zhodnotit, co mohou dokumenty vypovídat a jak jsou relevantní pro zodpovězení formulovaných výzkumných otázek.
- Analýza a interpretace dokumentu ve smyslu formulovaného problému a otázek.

- Zpětná reflexe a kontrola (uplatnění technik kontroly a zvyšování validity).
- Návrh a realizace závěrečné zprávy.

Dodržení postupu prvních dvou bodů je hlavní obecnou podmínkou uplatnění výzkumného plánu analýzy dokumentů. Po definování problému, cílů a výzkumných otázek je nutné jasně definovat, co jsou vůči nim relevantní dokumenty.

2.3 Test generického maskulina za pomoci projektivní techniky volné asociace

Test¹³ byl proveden u žáků a žákyň 4. ročníku základní školy. Tato základní škola se nachází v Olomouckém kraji a byla vybrána náhodně. Jedná se o školu s počtem 84 žáků a žákyň 1. stupně. Ve třídě je 27 dětí, z toho 15 dívek a 12 chlapců.

Test tvořily dvě tabulky (viz přílohy). Na první z nich bylo uvedeno pět profesí ve tvaru tzv. generického maskulina (kuchař, právník, učitel, programátor, lékař). Děti do tabulky měli doplnit jaké jméno a příjmení se jim vybaví, často šlo o vybavení si určité osoby spojené s tímto povoláním. Po vyplnění a odevzdání této první tabulky žáci a žákyně dostali druhou, velmi podobnou. Tvary povolání však byly uvedeny ve dvojím tvaru tzn. kuchař/ka, právník/čka, učitel/ka, programátor/ka, lékař/ka. Úkol byl stejný.

Účelem asociačního testu bylo zjištění, zda-li si žákyně a žáci pod názvy ve tvaru generického maskulina vybaví ve stejném zastoupení jak muže, tak ženy. Dále jestliže je tvar uveden v maskulinu i femininu, zda se výsledky budou lišit.

Test tedy vyplnilo 27 žákyň a žáků, každá/ý dostal pro vyplnění tabulky dvě s pěti povoláními, celkově pět v generickém maskulinu a pět ve dvojím tvaru. Z tabulky s generickým maskulinem vzešlo 133 jmen, čtyři políčka zůstala prázdná. U tabulky s dvojím tvarem byla políčka vyplněná všechna, tedy bylo získáno všech 137 jmen. Po vyhodnocení bylo sečteno: tabulka s generickým maskulinem obsahovala 119 mužských jmen a 14 ženských (největší zastoupení mělo povolání učitel, poté lékař), ve dvojím tvaru 115 žen a 22 mužů. Vzhledem k velkým rozdílům mezi oběma výsledky nemusí být 4 nevyplněná políčka brána jako chybějící či zavádějící.

¹³ Tento způsob asociačního testu byl již použit v metodických listech publikace Příručka pro genderově citlivě vedení škol (Smetáčková, 2007).

2.3.1 Diskuze nad zjištěními

Jak je uvedeno v teoretické části v kapitole zabývající se jazykem (podkapitola Generické maskulinum aneb jsou všechny děti žáci?), právě tzv. generické maskulinum bývá považováno za dostatečně zastupující obě pohlaví. Ovšem z asociačního testu lze poznat, že tomu tak často není. Děti převážně doplňovali jména osob, které znají a vykonávají uvedená povolání. Přestože u generického maskulina se u povolání učitel několikrát objevilo ženské jméno, děti si raději jména vymýšleli, a to i přesto, že jejich vyučujícími jsou hlavně ženy a v každodenní realitě se s tímto povoláním setkávají nejvíce. Tento fakt poukazuje na zjištění, že pod generickým maskulinem si děti ženy nevybaví.

Situace je však poměrně dost jiná ve druhém případě. Pokud byl uveden tvar ve dvojím rodě, děti byli nejen schopny si vybavit ženy více, ale dokonce s převažujícím poměrem. Je tu sice možnost jiného poměru v případě, že by byla rozdána právě tato tabulka jako první, a názvy povolání v mužském tvaru jako druhá. Poměr žen by tak byl možná menší. U druhé tabulky však ani tak nejde o to, zda by byl poměr více vyrovnaný či nikoliv, ale spíše o to, že pod dvojím tvarem si děti začaly uvědomovat i ženy. Bylo to možné vysledovat z jejich reakcí (pod kuchař/ka si vybavovali kuchařky ze školní jídelny a vymýšlely jim různě vtipná jména, v první tabulce se pod povoláním kuchař ženské jméno objevilo pouze jednou a to ve znění Taťána Kuchařová!). Toto se opakovalo i v případě učitelů/učitelek.

Z výsledků jsou patrné genderové stereotypy v jazyce. Pod tzv. generickým maskulinem si opravdu drtivá většina dětí ženy nevybaví a to i přesto, že jich ze své žité reality v určitém povolání znají hodně a muže skoro žádné.

2.4 Analýza genderových stereotypů ve vybraných učebnicích

Na analýzu genderových stereotypů a celkové genderové korektnosti byly vybrány učebnice určené pro 1. třídu základní školy, a to proto, že je to učební materiál, se kterým se děti při vstupu do školy seznamují jako s prvním. V této chvíli na děti přestává výchovně působit pouze rodina, ale také škola, vyučující a v neposlední řadě právě učebnice.

K výběru byly vybrány tři učebnice. Oslovili jsme tři základní školy v Olomouckém kraji a učebnice se na všech třech školách používají jako výukový materiál pro 1.třídou. Jsou to: *Pomoc, princezna zmizela aneb pohádkové opakování pro 1.třídou*, *Matematika 2 – numerace, sčítání a odčítání do 10* a *Slabikář pro 1.ročník základní školy*.

Při analýze budeme vycházet z Příručky pro posuzování genderové korektnosti učebnic – jak zjistit, zda učebnice nepodává stereotypní obraz žen a mužů? (Knotková, Smetáčková-Moravcová, Decarli-Valdrová, 2004). Jedná se o ojedinělou ucelenou metodiku, která se zabývá genderovou zatížeností učebnic a formuluje oblasti, které je důležité při analýze posuzovat. Pro posuzování tedy budou použity kritéria a otázky z této příručky (viz Příloha č.1).

2.4.1 Posouzení genderové korektnosti v učebnici č.1

První učebnicí, kterou budeme posuzovat je *Pomoc, princezna zmizela aneb pohádkové opakování pro 1.třídou* (Pánková, Bernardová, 2001). Učebnice má 48 stránek a obsahuje text a černobílé ilustrace, které si děti mohou vybarvovat, dále je tu úvod, který oslovuje „Vážení rodiče, paní učitelky a páni učitelé“. Hlavní postavou je zlý čaroděj VALSORIM a princezna Helenka, kterou zlý čaroděj unesl. Princeznu Helenku musí žáci a žákyně vysvobodit a to tak, že po celý text učebnice plní různé úkoly (počítání, skládání slov, hádanky apod.), za každý úkol dostanou klíč s písmenkem. Tyto posbírané klíče použijí na konci příběhu, kdy z poskládaných písmenek sestaví říkanku, poznají který zakletý pták je princezna Helenka a tím ji vysvobodí.

1. Výběr učiva – jakou optiku pro vnímání a hodnocení světa učebnice nastavuje?

Tato učebnice poskytuje spíše tradiční pohled. Hned na začátku publikace se čaroděj, který je zlý a škaredý rozhodne, že se ožení s princeznou Helenkou. Pro rozhodnutí je zde uveden jediný důvod – princezna se mu zalíbila. O vlastnostech nebo povaze princezny nenalezneme jedinou zmínku, pouze její ilustraci (v princeznovských šatech, s dlouhými vlasy a korunkou na hlavě), ne tak o čarodějovi, který, ač je zlý a škaredý, umí také dobře čarovat. Děti mají rozhodnout, zda Helenka čaroděje chtěla nebo ne a mají dát do kroužku „správnou“ odpověď, která je NE. Čaroděj je sice zlý, ale zároveň

škaredý, a toho přece krásná Helenka nemůže chtít: nedostává se tak k dětem jakési poselství škaredý = zlý?

Co se týče dílčích témat – v tomto případě úkolů, svými náměty působí vyváženě. Učebnice obsahuje úkoly jako vybarvování kamenů na nádvoří, určování slov s největším počtem slabik, mají se rozhodnout co udělají s uvadlými květinami nebo počítat geometrické obrazce apod., děti se také ocitají ve spižárně, hladomorně, v loveckém salonku, v tanečním sále, v příběhu vstoupí také do zbrojnice nebo hudebního či červeného salonku, otevřou královskou klenotnici (pouze tento popis, není spojena s žádným pohlavím). Je tedy možné tato témata považovat za respektující obě pohlaví, výskyt témat připisovaných ženám či mužům lze považovat za vyvážený.

2. Zobrazování žen a mužů v učivu – jsou ženy a muži spojovány pouze s omezeným okruhem vlastností, činností a zájmů?

Učebnice alternativní styly neukazuje. Na jejích stránkách se setkáváme s postavami žen a mužů pouze v tradičních rolích z pohádek – ženy tu zastupují Polednice, Bílá paní a víla. Muži tu jsou jako čert, trpaslík, hejkal, bezhlavý rytíř a vodník. Neukazuje žádné alternativy, ale jen tyto klasické pohádkové postavy. Nenajdeme ani větší spolupráci mezi pohlavími, je tu pouze jeden aspekt, který na vztah mezi pohlavími ukazuje a ten není zrovna přátelský – čaroděj unese princeznu, protože ta si ho nechce vzít za muže.

3. Doprovodné ilustrace využívající žen a mužů

V ilustracích se vyskytují ženy i muži. Jak již ale bylo napsáno v předchozím bodě, jsou zde nakresleny v tradičních pohádkových postavách. Ženské postavy jsou tedy ilustrovány v rolích několika princezen, královny, Polednice, Bílé paní, víly a služky. Mužské postavy jsou rozmanitější: včetně pohádkových bytostí je tu také král, jeden princ jako mladší bratr hlavní hrdinky, ale také zahradník, rytíř, muzikant, voják, kuchař, královský lékař, žalářník. Bytost člověka je nakreslena jako mladý chlapec. U dalšího úkolu je nakreslen starý muž sedící v křesle.

Z ilustrací lze nabýt dojmu rozmanitějších rolí chlapců, u dívek převládá pocit více tradičních rolí, jakoby neměly tolik na výběr. Proč tu není zobrazena místo zahradníka zahradnice či houslistka? I v početném zastoupení převažují muži. Z ilustrace, kde je vyobrazeno šest postav a z toho pouze jedna žena (povoláním služka), se k dětem dostává zpráva o větší důležitosti mužů.

4. Příklady pro výklad a procvičování učiva

Tato učebnice obsahuje velké množství příkladů k procvičování z různých oblastí života, jak již bylo zmíněno výše, objevují se zde témata blízká oběma pohlavím (královská klenotnice i salonek se zbraněmi). Početně jsou tu příklady rovnoměrně zastoupeny oblastmi chápány jako dívčí i chlapecké, budou tedy nejspíš blízké životním zkušenostem oběma skupinám. Na začátku publikace je vyjádřena aktivní role chlapcům i děvčatům – hned prvním úkolem je napsat své jméno a představit se jako odvážný rytíř, princ, král, policista, detektiv nebo statečná královna, princezna, bojovnice. Za pozitivní lze považovat fakt, že i děvčatům je připisována statečnost, a že i ony se vypravují zachránit princeznu bez pomoci kluků.

5. Oslovování žáků a žákyní

Ačkoliv ihned na úvod učebnice vítala učitelky i učitele a na druhé stránce považovala i dívky za statečné bojovnice, tím to také skončilo. Dále učebnice oslovuje pouze v tzv. generickém maskulinu (např. staňte se malými rytíři, vítěj odvážlivče). V textu jsou oslovováni jen chlapci – nezapomněl jsi, vstoupil, napsal, uvědomil, buď tak hodný, řekl si. Ženský tvar se zde neobjevuje ani jednou!

6. Jazykový popis

Učebnice označuje dívky a chlapce za *kluka a holčičku*. Zdrobnělina může děti navádět ke smýšlení o dívkách jako o křehčím nebo slabším pohlaví. Na druhou stranu můžeme za jakousi kompenzaci ve zdrobnělinách nalézt ve jménech: princezna Helenka a její sourozenci Julinka a Jiřík. V jazykovém popisu se několikrát vyskytuje tradiční hierarchické řazení: král a královna, napiš jména samce, samice a mláďete, popros tatínka nebo maminku. Učebnice také několikrát sklouzne do spojení pohlaví s určitým stereotypně vymezeným významem např. králové jezdí na lov nebo ubohá Helenka (po zajetí čarodějem). Úsloví a pořekadla jako argumentace učebnice neobsahuje, zato však předpokládá znalost tradičních pohádek a využívá je tak pro splnění dalšího úkolu. Děti mají doplnit jména princezen, př. Princ políbil spící *Šípkovou Růženku* a ona se probudila. Na doplnění jsou i Zlatovláska, Karkulka, Popelka a Sněhurka. Učebnice zde neukazuje žádné alternativní příklady, pouze těží z předpokladu o znalosti dětí klasických pohádek v tradičním pojetí.

2.4.2 Posouzení genderové korektnosti v učebnici č.2

Druhou učebnicí pro analýzu je Matematika 2.díl (Landová, Staudková, Tůmová, 2009). Učebnice má 32 stránek a je bohatá na obrazový barevný materiál, textu je tu méně. Skládá se hlavně z příkladů a slovních úloh. Neobsahuje žádný úvod, probírané učivo začíná ihned na první straně.

1. Výběr učiva – jakou optiku pro vnímání a hodnocení světa učebnice nastavuje?

Učebnice obsahuje mnoho obrazových ilustrací. Co se týče témat, poskytují vyvážený pohled na svět. Děti počítají vagonky, kašpárky, tenisové míčky, auta, kabelky i panenky. Celkově se tu vyskytuje nejvíc zvířátek a stromů, což lze považovat za neutrální téma, nepřipisující se apriori jednomu pohlaví. Učebnice tedy v dané oblasti dává žákyním a žákům plastický pohled. Mírný nedostatek lze shledat pouze v početném zastoupení typicky připisovaných hraček pro děti – přece jen se zde autíčka vyskytují o trochu více než panenky.

2. Zobrazování žen a mužů v učivu – jsou ženy a muži spojovány pouze s omezeným okruhem vlastností, činností a zájmů?

V této publikaci jsme alternativní životní styly nenašly. Nabízí spíše ty tradiční: slovní úloha, kde má táta auta a dává jich několik Janovi, Pavel má tenisové míčky, chlapci složili 6 lodiček, teta upekla 5 koláčů, Milada vyšila, Karolínka nakreslila 10 panenek apod. Pak jsou zde zastoupeny i úlohy neutrální (životní zkušenost dívek i chlapců se předpokládá vyrovnaná), například doma máme 7 králíků, na kopci roste 6 stromů, úlohy typu kolik je na obrázku zvířátek atd. Tradiční lehce převažují. Můžeme však poukázat na výskyt častého střídání pohlaví v úlohách. Dívčí a chlapecká jména se v zadání často střídají, nelze tedy tvrdit, že by učebnice preferovala jedno pohlaví a druhé přehlížela.

3. Doprovodné ilustrace využívající žen a mužů

Učebnice je na ilustrace velmi bohatá a rozmanitá. Početně tu jsou nejvíce zastoupeny ilustrace zvířat a běžných věcí jako hrníčky, zelenina, budíky, zmrzlina, sněhuláci. Ilustrace zobrazující ženy a muže ve stereotypních situacích tato učebnice neobsahuje. Pouze jeden obrázek ilustruje 5 kluků a 2 holčičky – u dívek opět zdobnělina, chlapců je více než děvčat, dvě jsou oblečeny do červených sukýnek, mají delší blond'até vlásky,

jedna dva culíky a druhá růžovou mašli ve vlasech. Chlapci mají trenýrky, jeden z nich drží míč. Přestože se jedná o jedinou ilustraci tohoto typu (nebo právě proto?), přivítali bychom variabilnější zobrazení (děvče přeci nemusí mít růžovou mašli a sukni, abychom poznali, že je dívka).

4. Příklady pro výklad a procvičování učiva

Učebnice často využívá příkladů ze všech oblastí společenského života. Tyto oblasti plně odpovídají úrovni dítěte v 1. třídě, snaží se ukazovat často neutrální příklady. Jak již bylo zmíněno výše, v publikaci je nejčastěji využíváno zvířat. Učivo je vykládáno za pomoci více příkladů, u nichž lze předpokládat, že budou blízké životním zkušenostem různých skupin chlapců a dívek. Obě pohlaví jsou zastoupena dostatečně stejně, v příkladech se často střídají. V této oblasti je učebnice vyvážená.

5. Oslovování žáků a žákyní

Oslovování je plně neutrální. Žákyně a žáky učebnice oslovuje výhradně přímo: vyznač, doplň, počítej, znázorni; nebo se na děti obrací v množném čísle: koupili jsme 9 hrnečků, namaluj je. Učebnice respektuje obě pohlaví. Příklad: zapiš, kolik hrnečků si nakreslil/a. Generické maskulinum publikace neobsahuje.

6. Jazykový popis

Učebnice se zcela vyhýbá jakémukoliv negativně citově zabarvenému jazyku, nepřisuzuje žádné stereotypní charakteristiky ženám ani mužům. Nevyužívá ani tzv. generické maskulinum nebo úsloví a pořekadla, která by potvrzovaly tradiční role. Avšak v některých úlohách spojuje určité pohlaví s určitými stereotypně vymezovanými obsahy – ženy jsou v úlohách spojovány s kabelkami, pečou koláče, vyšívají a kreslí panenky, kdežto muži mají auta, tenisové míče a skládají papírové lodičky. Jazykový popis by tedy mohl být o něco pestřejší, protože i dívky mohou mít auta a chlapci nakreslit panenku.

2.4.3 Posouzení genderové korektnosti v učebnici č.3

Třetí analyzovanou učebnicí je Slabikář pro 1.ročník základní školy (Procházková, Doležalová, 2009). Slabikář má 123 stran a obsahuje kreslené ilustrace i psaný text.

Ilustrace jsou převážně barevné, několik je černobílých. Učebnice také obsahuje různé symboly, které buď vysvětlují nebo zadávají další úkoly. Úvod v knize není, ale děti vítá úvodní říkankou: *Ty a já jsme my dva. Jeden velký, druhý malý a jsme dobří kamarádi.* V zadání, co se má s říkankou dělat, kniha oslovuje *žáci a vyučující*. Hned tedy na úvod učebnice používá tzv. generické maskulinum v prvním případě a ve druhém neutrální tvar.

1. Výběr učiva – jakou optiku pro vnímání a hodnocení světa učebnice nastavuje?

Učebnice se snaží podávat komplexní a plastický pohled. Co se týče dané oblasti, kterou se slabikář zabývá, dává všem možnost porozumět v dostatečných souvislostech. V říkankách i ilustracích se nacházejí různorodé motivy, které pravděpodobně budou blízké co nejširší skupině dětí, které samozřejmě mají individuálně rozdílné vlastnosti, zájmy, zkušenosti apod. Ačkoliv se hned na první stránce objeví dívka v červených šatech a chlapec v modrých kalhotách a zeleném svetru, což může dětem vnucovat představu správně oblečené dívky a chlapce, navíc je chlapec vyšší a dívčiny oči tak směřují vzhůru na chlapce (symbolicky vyjádřená hierarchie mezi pohlavími), na straně druhé je nakreslena dívka hrající si s modelem letadla. Takovýchto příkladů je zde více: maminka s dítětem na klíně čte pohádku, ale také tatínek dětem láme loupák. Je tedy viditelná snaha genderově stereotypní role vyrovnávat, ale stále se tu promítají určité genderově podmíněné prvky – proč jsou v knize všechny maminky oblečené do sukně či zástěry? Učebnice má také snahu neopomíjet účast žen a mužů v různých oblastech – i teta tu má farmu, o kterou se stará a táta vaří, bohužel tu takových příkladů je velmi málo.

2. Zobrazení žen a mužů v učivu – jsou ženy a muži spojovány pouze s omezeným okruhem vlastností, činností a zájmů?

V učebnici je mnoho příkladů tradičních, ale i těch, které představují žákům a žákyním jiné, více alternativní životní styly. Těch je však méně než tradičních. Pro příklad lze uvést: Heda maluje hokejku, teta má mobil, Věra s Bětou běžely, Dana jela na kole; tyto příklady ukazují, že i dívka má zájem kreslit předměty stereotypně určované chlapcům, i ženy umí zacházet s elektronikou a mají rády pohyb na čerstvém vzduchu. Na straně druhé i tatínek vaří k večeři řízky, a tesař plakal, když mu do rybníka spadla sekera (tedy i muži mohou projevit city a rozplakat se). Ale stále je těchto příkladů málo, více

převažují tradiční, kdy si kluci hrají kuličky, dívky pouze fandí na hokejovém zápase, nejlépe hází Hynek a ne Hana, Romana ke svátku dostane od kamarádek korále a náramek, zato David fotbalový míč, dres a kopačky, panenka je Jáji a auto Sama, máma má Emu i mimi a táta jezdí na mopedu a má kladivo a hřebíky, máma suší košile a táta staví domy.

Vztah mezi ženami a muži neukazuje jako nepřátelský, ale větší kooperace ženy a muže tu také chybí. O vzájemném vztahu žen a mužů, nebo alespoň o vztahu maminky a tatínka tak kniha nepojednává.

3. Doprovodné ilustrace využívající žen a mužů

V oblasti ilustrací publikace využívá různých témat, včetně vyobrazování dívek a chlapců. Slabikář má snahu tyto dvě skupiny zobrazovat v relativně srovnatelných situacích a pozicích, avšak tato snaha není tak častá jako zobrazování klasických rolí. Takže i když tu je pár obrazů, ilustrujících dívku s letadlem či otce stojícího u sporáku, jde spíše o obrazy letmé. Častěji lze vidět chlapce sedícího nad mapou nebo jak seká trávu, táta nese dříví a máma mísu koláčů, táta s Otou stloukají budku, teta plete, Věnu v modrém pruhovaném tričku a Ivu v puntíkových červených šatech, dívku umývající si vlasy a chlapce s míčem. Pozitivní je, že na ilustracích jsou dívky a chlapci často vyobrazeni společně, někde se drží za ruku. To se týká jen dětí, u dospělých tento aspekt zcela chybí. V početném zastoupení převažují chlapci, dívek je tu o něco méně. K dětem se tak stále dostává informace o větší důležitosti chlapců a ilustrace (až na těch pár výjimek, takže ne výhradně) stále odkazují ženy i muže do oblastí stereotypně spojovaných s jejich pohlavím.

4. Příklady pro výklad a procvičování učiva

Téma, které se věnuje povoláním, vyjmenovává tato: rybář, malíř, lékař, sadař, pekař, kuchař a *učitelka*. V ostatních vyobrazených povoláních jsou pouze muži, ženy zde představují buď mámu, tetu nebo již zmíněnou učitelku. Muž je nejen táta nebo děda, ale také trenér, šašek Vašek, řidič auta, kominík, kuchař, ale také učitel. Přitom je možné předpokládat, že v životních zkušenostech by se našla nejedna kuchařka, řidička auta nebo trenérka.

Za dobré lze považovat střídající se aktivní role. Jednou poučuje Iveta Vojtěcha, pak Blažena Růženu nebo Jindřich Michala. Dívky tedy nejsou stylizovány do pozice těch, kterým se vždy musí poradit. Za problematičtější však vidíme oblast říkanek,

zvlášť Táta vaří, Maminka a Domov. V první zmiňované otec smaží řízky a vaří brambory, přičemž Bořek s Jiřinou mu pomáhají (to lze chápat jako plus, s večerí pomáhá nejen dcera, ale také syn), problém však nastane ve chvíli, kdy máma přijde domů a chválí si krásný svátek. Takže nejde o žádnou běžnou situaci, kdy muž uvaří a žena se vrací z práce domů, ale o svátek, čili jeden den v roce, kdy je pěkné mamince udělat radost. V říkance Maminka (stránce vévodí portrét krásné mladé ženy) se řeší pouze maminčin vzhled! Jaké má vlasy, když si je sváže stuhou, oči jako obloha a jak jí nejvíc sluší úsměv – a to hlavně když mamince doma pomáháme! Říkanka se pak ptá: a jak vypadá tvoje máma? Dětem se tak podsouvá důležitost vzhledu u žen, jakoby vůbec nezáleželo na tom, že i maminka umí vydělat peníze či ráda sportuje. Třetí říkanku, Domov, jsme shledali jako nejvíce podporující stereotypní smýšlení o ženách a mužích. Pojednává o situaci, kdy přijdeme domů. Tam nás každý vítá, ale pozor: každý jinak; maminka se starostlivě ptá jestli máme hlad, avšak nečeká na odpověď, a už nám dává plný hrnek; zato v tatíncích, v těch se vyzná málokdo; když ve škole dostaneme pěknou známku či pochvalu, to se tatínci nezeptají na nic; ale když je tomu naopak, a nám se náhodou něco nepovede, tatínek se hned zeptá; babička nebo dědeček se nás sice zastanou, ale tatínek to většinou přeslechne. Největší problém je používání množného čísla. Říkanka tak paušalizuje (tzv. hází do jednoho pytle) všechny maminky, tatínky a dokonce i prarodiče. U této říkanky je úkol, kde děti mají vyprávět o své rodině, takže se nabízí možnost diskuze. Děti si mohou uvědomit, jak je to v jejich rodině, a že často to u nich může být jiné. Je však velmi těžké posoudit tuto míru uvědomění.

5. Oslovování žáků a žákyní

Slabikář používá tzv. generické maskulinum, a to v oslovení žáci, hádej hádej hádači, kamarádi (myšleno oslovení i pro dívky). Ani neoslovuje chlapce a dívky rovnou měrou, užívá pouze tvaru mám rád svou maminku a žabky opakují rád rád rád. Dívky si tak zvykají na generické maskulinum, mužské oslovování se učí brát za standardní.

6. Jazykový popis

Učebnice používá pouze generické maskulinum, pokud se jedná o femininum, je to pouze v případě, kdy se jedná o konkrétní ženu (př. učitelku). Pro skupinu více lidí používá oslovení žáci. V úkolech však využívá množný tvar: vymýšlejte, skládejte,

čtete, povídejte. Jak již bylo popsáno, jazykový popis často sklouzne k určitému, stereotypně vymezenému významu, tzn. Věna si hraje s vlakem a Dáša si plete šálu.

Za nejzajímavější považujeme popis pohádky o Červené Karkulce: Karkulka jde lesem, když v tom ji zastaví vlk a snaží se jí namluvit, že shání na zub kousek trávy. Karkulka však odhalí jeho lež, vlk se podivuje, to přeci holčičky nevědí. Karkulka to však ví, není přeci hloupá. Vlk se s ní chce vydat na cestu, ale ona nechce, chodí ráda sama. V tuto chvíli se vlk zeptá, čím je tatínek, je myslivec a právě střílí kousek od nich vlky. Vlk se tedy zalekne myslivce a musí domů. Karkulka zde vystupuje jako nebojácná, chytrá dívka, nakonec ji však zachrání zmínka o tatínkovi myslivci. I když si tuto informaci možná vymyslela, aby obelstila vlka, musí použít „mužské autority“. Takto se v dětech buduje pocit, že muži mají větší přirozenou autoritu než ženy (viz také předchozí říkanka Domov).

2.5 Porovnání a diskuze ke zjištěným poznatkům v analýze učebních materiálů

Jak již bylo uvedeno v kapitole 2.1, v rámci empirického šetření byla použita metoda analýzy dokumentů. V rámci této analýzy byl stanoven cíl analyzovat rozsah genderových stereotypů ve vybraných učebnicích. Dále tyto stereotypy posoudit v oblastech jazyka, zobrazování žen a mužů, ilustracích apod. U všech tří publikací bylo použito stejných otázek, analyzovali jsme stejné oblasti. Vycházeli jsme z Příručky pro posuzování genderové korektnosti učebnic, která definuje konkrétní otázky pro posuzování.

Obecně lze konstatovat, že určitou míru genderových stereotypů obsahují všechny tři publikace. Tyto stereotypy se však nachází v různých oblastech zkoumání, nelze tedy tvrdit, že by výsledky byly stejné.

U první učebnice považujeme za největší problém oslovení žákyň a žáků. Kniha děti oslovuje pouze v mužském tvaru, ačkoliv je určena i pro dívky. S tím souvisí i používání generického maskulina. Za další negativní jev považujeme větší zastoupení mužských postav, a to v jazykovém popisu i ilustracích. Přitom v oblasti, kterou se publikace zabývá, najdeme mnoho ženských postav, a to nejen pohádkových. Nenalezli jsme žádné alternativní postavy nebo životní styly. Přitom právě téma učebnice, které je

zpracováno spíše hravou formou, poskytuje celkem široký prostor pro uplatnění netradičních rolí, ilustrací, popisu apod. Za pozitivní lze považovat oblasti, na kterých učebnice dává příklady a procvičování. Většinou se jeví neutrálně, tedy nejsou stereotypně připisovány jednomu ani druhému pohlaví. Jako velké plus se jeví úvod, který oslovuje obě pohlaví a obě také považuje za dostatečně kompetentní vypravit se zachránit princeznu.

Druhá učebnice je převážně ilustrovaná, textu nabízí méně. V některých úlohách spojuje určité pohlaví se stereotypně vymezenými obsahy a jazykový popis by mohl poskytnout pestřejší nabídku, přesto lze shledat tuto učebnici za nejvyváženější v ohledu genderových stereotypů. V oblasti jazyka nebyla shledána jediná nekorektnost – neobsahuje ani tzv. generické maskulinum. Publikace, až na menší nedostatky zmíněné výše, jednoduše a bez většího genderového zatížení provádí dívky i chlapce učební látkou. Protože jsou většinou učebnice matematiky orientovány více na kluky a jejich životní zkušenosti, je tento závěr o to pozitivnější.

U třetí učebnice jsme shledali velkou snahu o genderovou vyváženost, bohužel tato snaha není dostatečná. Ač obsahuje několik příkladů, které můžeme považovat za podávající plastičtější obraz reality, je jich málo. Stále přetrvávají tradiční obrazy žen a mužů, tradiční jazykové popisy, které jsou nejvíce vidět v říkankách, pořád a dokola objevující se oslovování pouze v mužském tvaru a také generické maskulinum.

Je tedy nutné konstatovat velkou snahu o genderovou vyváženost v námi analyzovaných učebnicích. Vzhledem k tomu, že všechny tři učebnice byly vydány či schváleny po roce 2000, bylo toto konstatování očekávané. Domníváme se tedy, že genderový aspekt v učebnicích se postupně, byť velmi pomalu, stává jejich respektovanou součástí.

ZÁVĚR

Téma genderu a genderových stereotypů jsem si vybrala pro jeho „vlastnost“ poskytovat reálnější, či plastičtější optiku každodenního života, neboli pro jeho mnohotvárnost. Je těžké určit hranici mezi tím, co je vrozené a co získané. V teoretické části jsem však ukázala, že u mnoha aspektů lidského chování se nejedná o přirozenost a neměnnost, ale často jde o postupné získávání různých dovedností a návyků. Velkou hráčkou je tu právě škola. Přístup vyučujících, jazyk který používají, učebnice, které zprostředkovávají velké množství informací – to vše působí na jednotlivce velmi silným vlivem. Je však nutné podotknout, že výčet toho, co všechno člověka ovlivňuje, tímto zdaleka nekončí. Oblast analýzy genderu je velmi široká. Proto nelze tuto bakalářskou práci chápat jako komplexní pohled na české školství z pohledu genderové analýzy, ale jako příspěvek vybízející k diskuzi.

V úvodu jsem uvedla myšlenku, že společnost často ženám a mužům přisuzuje různé charakteristiky pouze na základě biologického pohlaví. V teoretické části jsem poukázala na fakt, že člověk není hotovým člověkem v den narození, ale teprve postupným „zespolečenšťováním“ se jím stává. Nemůžeme tedy naše projevy chování a vlastnosti podmiňovat pouze biologickou složkou. Musíme přihlížet i ke kulturně a sociálně podmíněným rozdílům. Jak bylo řečeno, dívka a chlapec již od narození dostávají plno významných signálů, co je pro jejich pohlaví vhodné a co ne. Vstup do školy pak často „vhodné“ chování potvrdí.

V praktické části práce byl proveden test generického maskulina za pomoci projektivní metody volné asociace. Test byl proveden u žáků a žákyň 4. třídy. Důležitou úlohu zde také hrála ochota vyučujících věnovat testu čas. Tato technika potvrdila domněnku, že generické maskulinum ženy a muže rovnou měrou nezastupuje.

Stěžejní částí výzkumu byla genderová analýza vybraných učebnic. Toto posuzování genderové korektnosti ukázalo značný posun ve stereotypním zobrazování mužů a žen v učebnicích. Přestože byly shledány i nedostatky, je důležité si uvědomit pozitiva a snažit se pokračovat touto cestou. Domnívám se, že používání genderově korektních učebnic, které respektují osobnost dítěte jako individualitu, napomáhá nejen samotnému dítěti, ale v neposlední řadě také dobrému jménu školy.

Faktem je, že stereotypní smýšlení, dosazování si do schémat, nebo tzv. škatulkování nekomplikuje, mnohdy až velmi zjednodušuje každodenní život. Pokud se však naučíme odlišovat gender a pohlaví a zároveň se naučíme prohlédnout tak často se

vyskytující genderové stereotypy, náš náhled na život to může jedině obohatit. Napsáním bakalářské práce jsem se pokusila nejen o příspěvek k diskuzi, ale právě také obohatit novými poznatky sama sebe a své okolí: již název mé bakalářské práce často dával podnět k výměnám názorů a z ohlasů vím, že námět práce několik lidí zaujal. Pokud i tohle dopomůže k větší informovanosti, považuji to za dílčí úspěch.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARKER, CH. *Slovník kulturních studií*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 208 s. ISBN 80-7367-099-2

BOUDON, R., BESNARD, P. CHERKAOUI, B., LÉCUYER, B. *Sociologický slovník*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2004. 249 s. ISBN 80-244-0735-3

CIPROVÁ, K. Genderové aspekty vzdělávání v ČR. In *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Sborník textů k problematice genderových aspektů školství v ČR. Praha: Gender studies, o.p.s., 2008, s.4-7. ISBN 978-80-86-520-28-5

CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. *Růžový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich dosledky*. 1.vyd. Bratislava: Aspekt, 2003. 290 s. ISBN 80-89140-02-5

FILADELFIOVÁ, J. *Učitelské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole*. 1.vyd. Bratislava: Aspekt, 2008. ISBN 978-80-85549-79-9

GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita – vývoj a úskalí*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9

JARKOVSKÁ, L. Gender v českém školství. In DOPITA, M., STANĚK, A. *RVP v praxi učitele výchovy k občanství – se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: UP, 2005, s.132-142. ISBN: 80-244-1250-0

JARKOVSKÁ, L. Prohlédněme genderové stereotypy. In FORMÁNKOVÁ, L., RYTÍŘOVÁ, K. *Abc feminizmu*. Brno: Nesehnutí, 2004, s. 19-26. ISBN 80-903228-3-2

JARKOVSKÁ, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7

JARKOVSKÁ, L. Školní třída. In SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2006, s.45-50 , ISBN 80-903331-5-X

JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. et al. *S genderem na trh*. 1.vyd. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-030-8

LANDOVÁ, V., STAUDKOVÁ, H., TŮMOVÁ, V. *Matematika pro 1.ročník, sešit č.2*. 10 vyd. Praha: Alter, 2009. ISBN 978-80-7245-174-6

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6

PÁNKOVÁ, J., BERNARDOVÁ, V. *Pomoc, princezna zmizela aneb pohádkové opakování pro 1. třídu*. 1.vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-232-4

PROCHÁZKOVÁ, E., DOLEŽALOVÁ, A. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009. ISBN 80-7289-105-7

RENZETTI, C.M., CURRAN, D.J. *Ženy, muži a společnost*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. 644 s. ISBN 80-246-0525-2

SKALKOVÁ, J. et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 216 s. ISBN 14-275-85

SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0

SMETÁČKOVÁ, I., VALDROVÁ, J. Učivo a učebnice. In SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2006, s.26-31. ISBN 80-903331-5-X

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. Co se učí dívky a chlapci. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007, s.19-23. ISBN 978-80-87110-01-0

VALDROVÁ, J. Gender a JAZYK. In SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2005, s.57-60. ISBN 80-903331-2-5

VALDROVÁ, J. *Gender a společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. 236 s. ISBN 80-7044-808-3

VALDROVÁ, J. Jakým jazykem promlouvá škola? Gender v jazyce a učebních pomůckách. In BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: kde začít?* Praha: Žába na prameni, o.s., 2007, s.30-53. ISBN 978-80-239-8798-0

VALDROVÁ, J. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007, s.23-28. ISBN 978-80-87110-01-0

VALDROVÁ, J. Ženská a mužská role v jazyce. In FORMÁNKOVÁ, L., RYTÍŘOVÁ, K. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004, s. 9-16. ISBN 80-903228-3-2

Elektronický zdroj informací:

KNOTKOVÁ, B., SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, I., DECARLI-VALDROVÁ, J. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Praha: MŠMT ČR, [cit. 11.12. 2010]. Přístup z: http://www.rovnoprapnost.cz/images/.../491e2-prirucka_ucebnice.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č.1: Kritéria a otázky pro analýzu učebnic

Příloha č.2: Tabulky pro test generického maskulina

Příloha č.1: Kritéria a otázky pro analýzu učebnic

1. VÝBĚR UČIVA – JAKOU OPTIKU PRO VNÍMÁNÍ A HODNOCENÍ SVĚTA UČEBNICE NASTAVUJE?

Je pohled, který učebnice poskytuje, dostatečně komplexní a plastický? Dává žákům a žákyním možnost porozumět dané oblasti v dostatečné hloubce a souvislostech? Jsou všechna dílčí témata představena s respektem vůči všem sociálním skupinám (tedy i ženám a marginalizovaným skupinám mužů)? Nejsou v učebnici opomenuta některá témata, klíčová pro komplexní výklad? Nejsou opomíjeny souvislosti, které zahrnují genderový aspekt (například účast žen a mužů v dané oblasti, podíl žen a mužů na vývoji dané oblasti, důsledky vývoje dané oblasti pro ženy a muže atd.)?

2. ZOBRAZOVÁNÍ ŽEN A MUŽŮ V UČIVU – JSOU ŽENY A MUŽI SPOJOVÁNY POUZE S OMEZENÝM OKRUHEM VLASTNOSTÍ, ČINNOSTÍ A ZÁJMŮ?

Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen tradiční spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí? Nabízí učebnice také jiný než „tradiční“ pohled na svět žen a mužů? Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány? Vysvětluje učebnice důvody, které vedly k neúčasti žen a mužů v určitých oblastech společenského života? Hovoří učebnice o ženách a o mužích jako o heterogenních skupinách, v nichž existují větší rozdíly mezi jednotlivci než mezi skupinami jako celky? Zdůrazňuje učebnice potřebu spolupráce a společných hodnot žen a mužů? Neukazuje vztah mezi ženami a muži jako nepřátelský a bojovný?

3. DOPROVODNÉ ILUSTRACE VYUŽÍVAJÍCÍ ŽEN A MUŽŮ

Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži? Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem? Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných se dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)? Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni jako stejně kompetentní, stejně důležití, početně srovnatelně zastoupení?

4. PŘÍKLADY PRO VÝKLAD A PROCVIČOVÁNÍ UČIVA

Využívá učebnice příkladů ze všech oblastí společenského života, včetně každodenních životních zkušeností? Je učivo vykládáno s pomocí více příkladů, u nichž lze předpokládat, že budou blízké životním zkušenostem různých skupin chlapců a dívek? Jsou v příkladech zastoupeni chlapci i dívky? Mají chlapci i dívky obdobně aktivní roli? Nejsou dívky stylizovány do pozice těch, kterým se musí poradit a pomoci, a chlapci naopak do pozice těch, kteří si vždy musí vědět rady?

5. OSLOVOVÁNÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYNÍ

Oslovuje učebnice ve výkladu a ve cvičeních dívky i chlapce rovnou měrou? Nepoužívá učebnice při oslovení tzv. generické maskulinum (například „milí žáci“, ačkoliv jsou míněny i žákyně, „vážení učitelé“, ačkoliv jsou míněny i učitelky), nepíše o spolupráci učitele a žáka?

6. JAZYKOVÝ POPIS

Používá učebnice odpovídající označení pro popisované sociální skupiny? Nepoužívá učebnice příliš často generické maskulinum (například učitelé, vědci, ačkoliv jsou míněny i učitelky, vědkyně)? Vyhýbá se učebnice obsahově nesprávnému a negativně citově zabarvenému jazyku při popisu genderově problematických témat (například sexuální obtěžování místo sexuální harašení)? Nespojuje vždy určité pohlaví s určitými stereotypně vymezovanými významy? Neužívá k argumentaci úsloví a pořekadla o mužích a ženách, která potvrzují „tradiční“ charakteristiky?

Příloha č.2: Tabulky pro test generického maskulina

Název profese	Jméno	Příjmení
kuchař		
právník		
učitel		
programátor		
lékař		

Název profese	Jméno	Příjmení
kuchař/ka		
právník/čka		
učitel/ka		
programátor/ka		
lékař/ka		

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Černá
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Kaněčková
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Analýza genderových stereotypů ve vybraných předmětech u žáků a žákyň 1. stupně ZŠ
Název v angličtině:	Analysis of gender stereotypes in selected subjects of pupils first grade primary school
Anotace práce:	<p>Cílem bakalářské práce je představit problematiku genderových stereotypů a jejich reprodukci v pedagogické praxi ve vztahu k žákům. Práce popisuje problematiku genderu a socializace, dále se zabývá jazykem používaných v učebnicích ve vybraných předmětech, který genderové stereotypy přenáší do pedagogické praxe. Osvětluje pojem generické maskulinum a s ním spojené problémy. Záměrem je poukázat na důležitý vliv výchovy a socializace. Práce analyzuje vybrané učebnice z pohledu genderové korektnosti a zjišťuje, zda generické maskulinum může rovnou měrou zastupovat ženy i muže.</p>
Klíčová slova:	Gender, genderové stereotypy, socializace, výchova, jazyk, generické maskulinum, analýza učebnic

Anotace v angličtině:	<p>Aim of my Bachelor work is to present gender stereotypes problems and their reproduction in pedagogic profession in relation to schoolchildren. Bachelor work describes gender and socialization problems, further it deals with language used in textbooks in chosen subjects, which transfers gender stereotypes to pedagogic profession. My work illuminates term generic masculine and problems connected with it. The intention of my work is to point to an important influence of enlightenment and socialization. Work analyzes chosen textbooks from the view of gender correctness and finds out, if the generic masculine can stand for men and women equally.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Gender, gender stereotypes, socialization, education, language, generic masculine, analysis of schoolbooks</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č.1: Kritéria a otázky pro analýzu učebnic Příloha č.2: Tabulky pro test generického maskulina</p>
Rozsah práce:	44
Jazyk práce:	čeština