

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie

Bc. Simona Olbrichová

# **Genderové stereotypy v učebnicích vlastivědy a zeměpisu**

Diplomová práce

Vedoucí práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.

Olomouc 2024

## **Bibliografický záznam**

<b>Autor (osobní číslo):</b>	Bc. Simona Olbrichová (R210001)
<b>Studijní obor:</b>	Učitelství geografie pro střední školy (kombinace Zma-UČJmi)
<b>Název práce:</b>	Genderové stereotypy v učebnicích vlastivědy a zeměpisu
<b>Title of thesis:</b>	Genders stereotypes textbooks of Geography
<b>Vedoucí práce:</b>	RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.
<b>Rozsah práce:</b>	81 s.

### **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá genderovou korektností učebnic vlastivědy a zeměpisu. Cílem práce je analyzovat dvě učebnice vlastivědy pro 5. ročník základní školy a čtyři učebnice zeměpisu pro 8. ročník základní školy, kde bude posuzována míra genderové korektnosti a stereotypnosti. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se věnuje objasnění genderu, vysvětlení pojmů genderové role, genderové stereotypy, generické maskulinum. Zabývá se pronikáním genderu do vzdělávání a učebnic se zaměřením na genderovou korektnost. Věnována je i pozornost učebnicím jako didaktickému prostředku vzdělávání. V empirické části je provedena analýza vybraných učebnic. Z pohledu genderu je analýza zaměřena na výběr učiva, zobrazení mužů a žen v učivu, ilustrace, jazyk a na výběr učiva s genderovou tematikou. Analýzou bylo zjištěno, že některé učebnice vykazují jisté znaky genderové nekorektnosti, nejčastěji v podobě používání generických maskulin tam, kde by bylo možné je nahradit jinými konstrukcemi. Ve všech zkoumaných učebnicích početně dominují v obrazových materiálech muži. Výběr učiva ve všech zkoumaných učebnicích je genderově korektní.

### **Klíčová slova:**

Gender, genderové stereotypy, vzdělávání, genderová korektnost, učebnice zeměpisu a vlastivědy



**Abstract:**

The diploma thesis deals with the gender correctness of textbooks of national studies and geography. The aim of the work is to analyze two textbooks of national studies for the 5th year of primary school and four textbooks of geography for the 8th year of primary school, where the degree of gender correctness and stereotypy will be assessed. The work is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part is dedicated to clarifying gender, explaining the concepts of gender roles, gender stereotypes, generic masculine. It deals with the penetration of gender into education and textbooks with a focus on gender correctness. Attention is also paid to textbooks as a didactic means of education. In the empirical part, an analysis of selected textbooks is carried out. From the perspective of gender, the analysis is focused on the selection of the curriculum, the depiction of men and women in the curriculum, illustrations, language and the selection of curriculum with gender themes. The analysis revealed that some textbooks show certain signs of gender inaccuracy, most often in the form of the use of generic masculines where it would be possible to replace them with other constructions. In all examined textbooks, men dominate numerically in the visual materials. The choice of subject matter in all examined textbooks is gender correct.

**Keywords:**

Gender, gender stereotypes, education, gender correctness, geography and national history textbooks for elementary schools

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím citovaných pramenů, odborné literatury a internetových zdrojů a veškeré použité literární a odborné zdroje jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2024

Bc. Simona Olbrichová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych touto cestou poděkovala RNDr. Miloši Fňukalovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce. Poděkování patří také mému manželovi a rodině za jejich trpělivost a podporu.

# UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Simona OLBRICHOVÁ**  
Osobní číslo: **R210001**  
Studijní program: **N0114A330001 Učitelství geografie pro střední školy**  
Téma práce: **Genderové stereotypy v učebnicích vlastivědy a zeměpisu.**  
Zadávací katedra: **Katedra geografie**

### Zásady pro vypracování

Práce se bude zabývat genderovými stereotypy v učebnicích vlastivědy a zeměpisu na základních školách. Autorka v teoretické části práce představí obecný rámec genderové problematiky se zaměřením na genderová témata a stereotypy v literatuře pro děti. Jádrem práce bude analýza vybraných učebnic pokrývajících učivo zeměpisu na 1. i 2. stupni základních škol. Autorka identifikuje, v jakých případech, kontextech a významech se v těchto učebnicích objevují ženy a muži a jak jsou prezentovány jejich role.

Rozsah pracovní zprávy: **20 000 – 24 000 slov**  
Rozsah grafických prací: **Podle potřeb zadání**  
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

### Seznam doporučené literatury:

Práce využije zejména zahraniční i domácí odborné práce věnované genderové problematice (např. JARKOVSKÁ, L., SMETÁČKOVÁ, I. Škola jako genderovaný prostor. In: SMETÁČKOVÁ, I. ed. Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. 2006. Praha: Otevřená společnost. ISBN 80-903331-5-X., PAVLÍK, P. Gender: Úvod do problematiky. 2006. Praha: Otevřená společnost. ISBN 80-903331-5-X., SMETÁČKOVÁ, I. Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy. 2016. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-229-6., VALDROVÁ, J. K české genderové lingvistice. Naše řeč. 1997. Roč. 80, č. 2. ISSN 0027-8203.), práce věnující se výzkumu a hodnocení učebnic a základní příručky z didaktiky geografie. Bibliografie vhodných titulů bude upřesněna v rámci předmětu Diplomová práce z geografie 1.

Vedoucí diplomové práce: **RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.**  
Katedra geografie

Datum zadání diplomové práce: 21. ledna 2022  
Termín odevzdání diplomové práce: 10. dubna 2023

L.S.

---

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.  
děkan

---

prof. RNDr. Marián Halás, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Olomouci dne 21. ledna 2022

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>1 CÍLE PRÁCE</b> .....	<b>11</b>
<b>2 O GENDERU</b> .....	<b>12</b>
2.1 Generové role.....	14
2.2 Genderové stereotypy .....	16
<b>3 GENDER A VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>17</b>
3.1 Pronikání genderu do vzdělávání a jeho výzkum .....	17
3.2 Genderová socializace ve škole .....	18
3.3 Gender a školní třída.....	20
3.4 Gender a pedagogický sbor .....	21
3.5 Genderová rovnost ve škole.....	22
<b>4 UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK</b> .....	<b>25</b>
4.1 Vymezení pojmu učebnice .....	25
4.2 Charakteristika a význam učebnic, specifika učebnic zeměpisu .....	27
4.3 Funkce učebnic .....	29
4.4 Hodnocení učebnic .....	31
<b>5 UČEBNICE A GENDER</b> .....	<b>33</b>
5.1 Genderově korektní učebnice .....	35
5.2 Generické maskulinum .....	37
<b>6 GENDEROVÁ ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC</b> .....	<b>39</b>
6.1 Metodika posuzování genderové korektnosti učebnic .....	39
6.2 Výběr analyzovaných učebnic .....	41
6.3 Analýza učebnic .....	44
6.3.1 Učebnice Hravá vlastivěda 5 .....	44
6.3.2 Učebnice Vlastivěda 5 .....	50
6.3.3 Učebnice Hravý zeměpis 8.....	54
6.3.4 Učebnice Zeměpis 8.....	59
6.3.5 Učebnice Zeměpis 8: Čtení s porozuměním .....	62
6.3.6 Učebnice Zeměpis 8: Lidé a hospodářství .....	65
6.4 Shrnutí .....	70

<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>74</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>81</b>

# ÚVOD

Společnost se potýká se stereotypními představami již od dětství, kdy jsou například spojovány představy o tom, že dívky by si měly hrát s panenkami a chlapci s autíčky. To se dále může promítnout i do dospělosti, kdy bývají zaujaté představy o tom, jaké role by ve společnosti měli muži a ženy zastávat.

V současné době stoupá zájem o problematiku genderu a mnohem více začíná pronikat do vzdělávání. Genderové korektnosti učebnic vlastivědy a zeměpisu se v dnešní době mnoho odborníků nevěnuje. Bylo provedeno několik výzkumů zaměřených zejména na slabikáře a jazykové učebnice, a tak by mohlo být zajímavé zjistit, jestli a jak na genderovou diskusi reagují autoři učebnic zeměpisu – už proto, že jde o předmět, který je na pomezí přírodních a společenských věd a v přírodních vědách toto téma příliš nerezonuje. Proto se má diplomová práce zabývat problematikou genderových stereotypů v učebnicích vlastivědy a zeměpisu.

Cílem této práce je analyzovat genderovou korektnost vybraných učebnic vlastivědy pro 5. ročník základní školy a učebnic zeměpisu, které jsou určeny pro 8. ročník základní školy a genderové stereotypy, které se objevují v učebnicích, a rozhodnout, zda jsou učebnice genderově korektní či nikoli.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První teoretická kapitola pojednává o genderu, o generových rolích a genderových stereotypech. Další teoretická kapitola se zaměří na problematiku genderu a vzdělávání, kdy bude pozornost zaměřena na pronikání genderu do vzdělávání, genderová socializace ve škole, nebo také gender a školní třída či pedagogický sbor. Pro doplnění teorie budou součástí práce kapitoly učebnice jako didaktický prostředek, kde bude pozornost zaměřena na charakteristiku, funkci a hodnocení učebnic. Teoretický rámec uzavírá kapitola učebnice a gender se zaměřením na problematiku genderově korektních učebnic a na generické maskulinum.

Praktická část bude zaměřena na genderovou analýzu vybraných učebnic. Nejprve bude představena metodika posuzování genderové korektnosti, následně bude proveden výběr analyzovaných učebnic. Hlavní část práce bude tvořit již samotná analýza rozdělená na jednotlivé učebnice vlastivědy a zeměpisu. V závěru praktické části bude uvedeno celkové shrnutí analýzy.



# 1 CÍLE PRÁCE

Cílem diplomové práce je analyzovat genderovou korektnost a genderové stereotypy vybraných učebnic vlastivědy pro 5. ročník základní školy a učebnic zeměpisu určených pro 8. ročník základní školy, které se objevují v učebnicích, a rozhodnout, zda jsou učebnice genderově korektní či nikoli. V empirické části budeme posuzovat, zda jsou vybrané učebnice genderově korektní z pohledu výběru učiva, ilustrací a jazyka, zda se při prezentaci učiva drží genderových stereotypů či nikoli, případně zda by mohly genderově nekorektní učebnice negativně ovlivnit výuku daného předmětu. Cíleně budou pro analýzu vybrány učebnice určené pro totožné ročníky základní školy, které obsahují stejné či velice podobné učivo, ale jsou vydané různými nakladatelstvími. Porovnáním vybraných učebnic vlastivědy a zeměpisu od odlišných nakladatelství určíme, které nakladatelství vytvořilo genderově korektní učebnici, a to jak po obsahové, tak po jazykové i vizuální stránce. Pokud analýza prokáže genderovou nekorektnost učebnic, stojí za uvažovou, zda je vhodné takové učebnice vybírat pro vzdělávání žákyň a žáků.

Důležitou součástí diplomové práce bude také vypracování teoretické části, která je nezbytným předpokladem pro analýzu, kterou se budeme zabývat. Teoretická část bude pojednávat o genderu, genderových stereotypech, jak gender proniká do vzdělávání, jak vnímáme učebnice z didaktického pohledu, především pak také o genderové korektnosti učebnic a metodami jejich zkoumání a hodnocení.

Z pedagogického hlediska může práce posloužit učitelům a učitelkám jako inspirační zdroj, pokud se rozhodují některé z analyzovaných učebnic zařadit do své výuky.

## 2 O GENDERU

Každá společnost i každá doba si vytváří vlastní obraz ženství a mužství – souhrn očekávání, předsudků a společenských norem. Podle Decarli Valdrové (2004) rozhoduje společnost jako sudička nad kolébkou o tom, že narodila-li se žena, bude se její život odvíjet jinak než život muže. Odlišnosti se budou týkat celé osobnosti: vzhledu (například některé kultury přikazují ženám zahalovat si obličej), chování (v jiných ženy nesmějí sedět s muži u jednoho stolu) a způsobu vyjadřování. Ženskou a mužskou roli tudíž vlastně diktuje společnost. Pak přestávají hrát roli biologické faktory a mnohem více se uplatňuje sociální pohlaví – gender. Každé pohlaví ví, co se od něj „tradičně“ očekává, a reaguje na požadavky tím, že je buď přijímá, nebo odmítá – pak riskuje podezření ze zženštilosti (jde-li o muže) nebo ztráty ženství (jde-li o ženu).

Jarkovská (2004) uvádí, že na první pohled by se tedy mohlo zdát, že termín gender je zaměnitelný s termínem pohlaví. Pojem pohlaví však postihuje pouze biologický rozdíl mezi muži a ženami, odkazuje k fyzickým rozdílům mezi jejich těly. Pojem gender popisuje rozdíly psychologické, sociální, historické a kulturní. Ani to nemusí být pro mnohé důkaz, že potřebujeme dva termíny; vždy jde přeci o rozdělení na mužské a ženské. Jenže zatímco naše biologická konstrukce zůstává po tisíciletí stejná, společenské postavení žen a mužů, jejich role v rodině, profese, které se považují za mužské či ženské, vlastnosti, které se přičítají mužům či ženám, ženské a mužské způsoby krášení těla, to všechno se proměňuje v čase a v různých kulturách se liší.

Koncept gender byl do sociálních věd zaveden ve 2. polovině 20. století. Pomocí tohoto pojmu můžeme oddělovat biologické pohlaví (muž, žena) od pohlaví sociálního (maskulinita, femininita). V současné době představuje gender jednu ze základních analytických kategorií v sociálních vědách obecně a zvláště v genderových studiích (gender studies) – interdisciplinárním oboru, jehož předmětem jsou vztahy mezi ženami a muži jak na úrovni individuální, tak na úrovni symbolické a institucionální. (Decarli Valdrová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004)

Naše pohlaví je tedy něco, co zůstává obvykle okolí skryto. Náš gender je způsob, jakým okolí předvádíme, zda jsme muži nebo ženy, aniž bychom odhalili svá pohlaví. Zároveň je to způsob, jakým se k nám okolí chová, jak nás posuzuje jako muže a ženy. Naše biologické pohlaví je až na výjimky stálé a neměnné. Gender je proměnlivý a velice tvárný. Je záležitostí

naši individuality, je to podstatná část naší identity a zároveň je součástí sociálního světa, který určuje, co je ženské a co mužské. (Jarkovská 2004)

Gender představuje sociálně utvářený komplex vlastností, chování atd., které jsou v určité společnosti spojovány s obrazem ženy nebo muže. Konkrétní náplň tohoto komplexu vlastností, chování, zájmů, ambicí atd. je kulturně a historicky proměnlivá. Důkazem toho jsou odlišná očekávání vůči ženám a vůči mužům, jež existovala a existují v různých historických obdobích a různých kulturách. Jednoduchým příkladem je proměna ideálu ženské fyzické krásy od renesanční štíhlosti přes romantickou baculatost, až po Twiggy 70. let 20. století. (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004)

Protože je gender jedním ze základních (konstitutivních) sociálních konstruktů, promítá se do všech aspektů a úrovní společenského života. Na základě kulturně specifických představ o femininitě a maskulinitě (často ve formě stereotypů) si lidé formují vlastní identity, vzájemně interagují a organizují si i společenské vztahy a instituce. Lidé vstupují do sociálních vztahů s konkrétními genderovými koncepty, které nevyhnutelně ovlivňují jejich jednání a chování, a zároveň tak tyto představy reprodukují, udržují gender při životě jako důležitou sociální strukturu. Jinými slovy, gender nám umožňuje orientovat se v sociálních vztazích a nabízí jasná pravidla a normy pro sociální interakci, zároveň však omezuje jejich možnou škálu na ty, které jsou v konkrétní kultuře akceptovatelné. (Pavlík 2006)

Pavlík (2007) vymezuje pojem gender kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny – ženy a muže, jež jsou definovány protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže. Valdřová (2010) uvádí, že termín gender se v dnešní angličtině, z níž jej česká věda převzala, překládá nej přesněji jako sociální pohlaví. Český ekvivalent zdůrazňuje skutečnost, že pohlaví má mimo biologické i svou sociální složku. Pohlaví jedince potvrzují a formují vlivy zvenčí. Jandourek (2009) uvádí, že gender označuje nikoli biologické, ale sociální aspekty pohlaví. V češtině sotva nalezneme nějaký vhodný ekvivalent. Pojem rod se neujal, protože bývá antropology a jinými odborníky užíván v odlišných významech. Gender vyjadřuje myšlenku, že pokud jde o sociální chování, lidé se jako muži a ženy nerodí, ale musí se – přinejmenším do značné míry – naučit jako muži a ženy jednat. V jiné práci označuje Jandourek (2008) gender jako „rolí“, kterou hrajeme v sociálních vztazích.

Je nepochybné, že společnost má od mužů a žen odlišná očekávání. Mužům a ženám se rovněž připisuje specifické chování. (Jandourek 2008) Podle tradičních genderových

charakteristik v naší kultuře jsou ženskými vlastnostmi podřízenost, závislost, citovost, pasivita, intuice, bázlivost a citovost. K mužským se počítá dominance, nezávislost, racionalita, analytický přístup, statečnost a jistá míra necitlivosti. (Tamtéž)

Jaké chování je biologicky podmíněno a co je výsledkem kulturního vývoje společnosti, je předmětem studií v oblasti *gender studies* a *feminismu*. K problematice genderu přispěla *entometodologie*, např. zkoumáním toho, jak se lidé, kterým bylo operativně změněno pohlaví, učí jednat „mužsky“ nebo „žensky“. (Jandourek 2001)

## 2.1 Genderové role

Pojmu role bývá v psychologii a sociologii přikládán různý význam. Roli chápeme jako soubor směrnic, předpisů a pravidel chování, určujících pohlavně specifické chování osobnosti. Člověk ve svém životě zastává tolik rolí, ke kolika sociálním skupinám náleží. Jednou z jeho sociálních rolí je role muže nebo ženy. (Bezděková 2010)

Na světě se neseťkáme s žádnou společností, národem či etnikem, které by nevytvářely rozdíly mezi dívkami a chlapci, a které by neodlišovaly mužskou a ženskou roli. Každá ze společností tomuto dělení na ženskou a mužskou roli přizpůsobuje výchovu svých dětí. Znamená to tedy, že dívky jsou během svého života vystaveny odlišným socializačním vlivům než chlapci. Rodové rozdíly a jejich dělení jsou patrné zejména u přírodních a tradičních společenství. Muž i žena mají přesně vymezenou svou roli, své povinnosti a práva a zároveň přijímají i nároky, které na ně jejich společnost klade. Důsledkem toho je, že se společnost a její podoba do budoucna téměř nemění. (Janošová 2008)

Role jsou, z pohledu sociologie, způsoby chování očekávané od držitelů a držitelek určitých pozic. Každý člověk zastává ve svém životě mnoho rolí, a to i současně v jednu chvíli – může být zároveň matkou, dcerou, lékařkou, sousedkou, cestující v metru. Jsou role, které si člověk volí sám, např. rodičovství. Ale do některých rolí se dostane bez svého dočinění, např. stane se sestrou, sestřenicí. Některé role člověk dokonce hraje proti své vůli, a to roli pacienta, obžalovaného u soudu apod. Rolím se učíme již od dětství, třeba v dětské hře na obchod, kdy je jeden prodáváč a druhý zákazník. Obsah konkrétních rolí je určován společenským kontextem a je také spoluutvářen jejich nositelkami a nositeli. (Denková 2023)

Genderová role je soubor zjevných i skrytých, nepsaných předpisů, platných pro chování a jednání žen a mužů a vztahů mezi nimi. Ženám a mužům jsou přisuzovány různé práce, hodnoty, povinnosti a odpovědnosti. (Valdrová 2006) Genderové role se týkají každého člověka. Každý jednatel se narodí jako žena nebo muž a postupně zjišťuje, že větší část světa je rozdělena na „ženské“ a „mužské“. To je zahrnuto v kontextech, ve kterých člověk vyrůstá, kde se dozvídá sám o sobě, o tom, co se od něj očekává, co by měl a neměl dělat, jak by se měl a neměl chovat, jaký by měl a neměl být. Na základě těchto požadavků si člověk dále utváří svou osobní identitu. Genderové role můžeme brát jako soubor předpisů a norem očekávaných v jednání a chování žen a mužů, které jsou předávány a zachovávány procesem socializace a které jsou do značné míry stereotypně vymezeny, k čemuž přispívá fakt, že jsou vnímány jako biologicky dané. (Valchářová 2010) Výsledkem jejich osvojování je, že každé/mu „je jasné“, co obnáší být ženou a být mužem. Ačkoliv se očekávání vůči ženám a mužům v naší společnosti zvolna mění, přesto mají převládající genderové role „tradiční“ obsahy:

**Muži** mají být tělesně silní, celkově odolní, dynamičtí, schopní se ovládat a řídit se pevnými zásadami, racionální, angažovaní ve veřejných společenských otázkách, plně výkonní a úspěšní v pracovní sféře, jsou ochraniteli a živiteli rodiny.

**Ženy** mají být fyzicky atraktivní, empatické, obětavé, pečující, mateřské, netoužící po seberealizaci mimo rodinu a domácnost.

Tradiční očekávání vůči ženám a mužům souvisejí s oddělováním veřejné a soukromé sféry života. Veřejný prostor je spojován s muži. Soukromý prostor je naopak vnímán jako doména žen. Toto rozdělení údajně vyplývá z biologické podstaty žen jako matek a pečovatelek a mužů jako ochránců a živitelů. Od mužů se proto očekává, že budou mít ambice dosáhnout pracovního úspěchu. Naopak ženy by podle společenských očekávání neměly mít příliš silné profesní ambice, jejich seberealizace by měla směřovat spíše do soukromé sféry. (Decarli Valdová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004)

Dítě se příslušnému sociálnímu pohlaví a své ženské či mužské roli odmalička učí za asistence okolí – rodičů, školy, médií, církví, institucí různého druhu. Socializující subjekty oceňují, když dítě projeví správné rysy chování a korigují ty „nesprávné“. Plnění genderové role můžeme srovnat s výkonem divadelní role, každý člověk ví, co jeho role obnáší. (Valdrová 2006)

## 2.2 Genderové stereotypy

Tradiční obsah genderových rolí předpokládá, že všechny biologické ženy mají přibližně shodné potřeby, zájmy, hodnoty a životní styl a ty se liší od potřeb, zájmů, hodnot a životního stylu biologických mužů. Takové zevšeobecňující popisy ženství a mužství vytvářejí genderové stereotypy. (Valdrová 2006)

Renzetti (2005) uvádí, že genderové stereotypy jsou tedy zjednodušující popisy toho, jak má vypadat maskulinní muž či femininní žena. Dle Janošové (2008) jsou stereotypy apriorní (předem stanovené) představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejích členů, jejich konkrétní životní situace apod.

Základní charakteristikou stereotypů je, že jsou společností sdílené. To znamená, že určitá společnost se shodne na vlastnostech a charakteristikách, která podle nich má určitá skupina lidí. Ve stereotypech je vždy obsažen aspoň jeden identifikační znak, jenž je společný pro určitou skupinu jedinců a na základě kterého jsou jim připisovány různé vlastnosti. (Výrost a Slaměník 1997) Stereotyp souvisí úzce s rolí, kdy se role týká normativních očekávání, tedy toho, jaké atributy by měl nebo neměl mít příslušník určité sociální kategorie, a jak by se měl nebo neměl chovat. U stereotypů se jedná o deskriptivní atributy, asociované se sociální kategorií (muž/žena je ...), u rolí jde o preskriptivní atributy, které jsou asociované s touto kategorií (muž/žena by měl/a být ...). Atributy, týkající se role a stereotypu asociované se stejnou sociální kategorií, nemusí být vždy stejné. (Denková 2023)

Genderové stereotypy se objevují i v učebnicích a učebních materiálech. Pokud tyto materiály zobrazují jedno pohlaví jen v rolích, které pro ně považujeme za jasně dané (přirozené), bude velmi obtížné přesvědčit děti, že jejich společenská role není determinovaná jejich pohlavím. Učebnice, které se vyhýbají stereotypům, mohou napomoci tomu, aby si žáci a žákyně mohli představit sami sebe na takových pozicích a v takových rolích, které nejsou dány existujícími stereotypy. Takto je možné pomoci dětem svobodně rozvíjet své talenty bez ohledu na svazující tradiční představy o ženách a mužích, což vede k výše zmíněné segregaci pracovního trhu na základě pohlaví. (Gender a vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013–2022 MŠMT)

### **3 GENDER A VZDĚLÁVÁNÍ**

Návštěva školy konfrontuje člověka s institucionálním tlakem, na který obě pohlaví reagují odlišně. Chlapci a dívky preferují různé typy předmětů a jsou také různě úspěšní. Od dívek se neočekává příliš velký zájem o matematiku nebo technické obory, spíše se kloní k oborům humanitním. Chlapci se zase obvykle nehlásí na zdravotnické školy. Ačkoli mohou být určité rozdíly v preferencích a schopnostech skutečně podmíněny pohlavím, tlak sociálního prostředí je zřejmě nepopíratelný. Učitelé sami mají tendenci zacházet se svými žáky podle toho, k jakému pohlaví náležejí. Sociologové označují termínem skryté kurikulum fakt, že chlapci a dívky se učí ve škole různé věci, ačkoli nikde není nic takového oficiálně řečeno. (Skryté kurikulum ovšem zahrnuje i řadu dalších skutečností, které nesouvisejí s pohlavím či genderem.) (Jandourek 2009)

Genderové nerovnosti se začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému, v mateřských a základních školách. Výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání v institucích mimo rodinu. Není tedy divu, že dívky zásobované hračkami kufříčků zdravotnic a chlapci obdaření konstrukčními stavebnicemi se i v budoucnu ubírají rozdílnými cestami. Proto je třeba politiku rovných příležitostí uplatňovat již při výuce a výchově nejmladších dětí a zvláště pak při vzdělávání posledních ročníků základních škol a na školách středních, kdy se rozhoduje o budoucím povolání dospívajících. Politika rovných příležitostí ve vzdělávání se zaměřuje především na odhalení a podporu individuálních schopností dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či dívky, dále na podporu alternativních vzorů, které rozšiřují obzory pro volbu budoucího zaměstnání (např. zdravotní „bratr“, strojní inženýrka) a v neposlední řadě na vyrovnávání již vytvořených genderových nerovností. (Jarkovská 2005)

#### **3.1 Pronikání genderu do vzdělávání a jeho výzkum**

Na zavádění genderu do vzdělávání se podílí především neziskové organizace, nikoli vládní instituce. Tematiku genderu prezentují prostřednictvím brožur či seminářů pro učitele, kde vysvětlují otázky týkající se daného problému a navrhují vhodná řešení. K nejznámějším organizacím, které věnují pozornost zavádění rovných příležitostí do vzdělávání, patří Otevřená společnost, o.p.s. či Žába na prameni, o.s. Tyto organizace se zasloužily o vydání velkého

množství příruček, které jsou výsledkem dlouhodobých projektů. Nové vědomosti a zkušenosti mohou pedagogičtí pracovníci také získat na seminářích, jež organizuje i Nezávislé sociálně ekologické hnutí Nesehnutí. Další důležitou nevládní neziskovou organizací je také Gender Studies, o.p.s., která byla klíčovým elementem při vytváření první Stínové zprávy týkající se hodnocení stavu školství v České republice. (Dubová 2016)

Tématu žen a mužů ve vzdělání se v poslední době dostává zasloužené pozornosti ze strany české výzkumnické obce. Zabývat se ženami a muži, dívkami a chlapci však neznamená dělat genderovou analýzu. (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol. 2010)

Výzkumy věnované genderovanosti instituce školy a jejím vlivům na výchovu a vzdělávání dívek a chlapců zahrnují tři hlavní přístupy ke studované oblasti (Delamont, 1990 cit. dle Jarkovské, Liškové, 2010, s. 25):

- 1) výzkum makroúrovni zaměřující se na struktury a nerovnosti, tj. školský systém, vliv společnosti na vzdělávání a opačně;
- 2) výzkum interpersonálních interakcí a každodenního života jedinců, tj. vztahy a interakce ve třídě, osobní příběhy žáků a žákyň a vyučujících; a
- 3) výzkum vzdělávacího obsahu, tj. osnovy, učebnice, kurikulum.

Vzdělávání je ovlivněno mnohými genderovými asymetriemi. Přes znatelný pokrok ve vzdělávání dívek a žen přetrvávají v této oblasti značné genderové nerovnosti, což je dáno povahou vzdělání, kterého se ženám dostává a které je stále odlišné od toho, jímž procházejí muži. (Jarkovská, Lišková 2010)

### **3.2 Genderová socializace ve škole**

Socializace je proces, v němž se z člověka stává bytost sociální se vším, co k tomu v dané společnosti patří. Prostřednictvím socializace se tedy učíme normy a hodnoty společnosti, která nás obklopuje, postupně si je osvojujeme, až se stanou naší součástí a my se začleníme do světa kolem nás, který nám tak připadá zcela samozřejmý. Škola nám vytváří podmínky pro to, aby toto osvojování kultury probíhalo co nejrychleji a nejefektivněji. Jednou z dílčích součástí socializace je i socializace genderová. Ta představuje postupné osvojování si charakteristik, které jsou v dané společnosti obvykle spojovány s obrazem muže a s obrazem ženy. Na jejím konci je tedy člověk, který si sám sebe uvědomuje jako ženu či muže, rozumí



nárokům, které na něj v tomto ohledu má jeho okolí, a je ochotný a schopný je plnit. (Jarkovská, Smetáčková 2006)

Socializace podle genderu začíná ihned po narození, a k rozdílnému přístupu rodičů k synům a dcerám se přidávají další nespočetné kulturní vlivy, které posilují rozdíly a nerovnost mezi pohlavími. Právě proto je důležitá úloha vzdělávacího systému, kde může dojít k citlivému ošetření těchto rozdílů a k nápravě nerovností. (Jarkovská 2005) Zároveň však žákům vštěpují určité společenské, náboženské, politické a ekonomické hodnoty (tedy i názory na uplatnění žen a mužů v životě a představu o tradiční mužské a ženské roli, vštěpuje jim rozdílné požadavky na vhodné chování a vlastnosti mužů a žen, jak jsou stanoveny naší společností), a to jak na explicitní úrovni, tak pomocí hodnotových sdělení ukrytých v materiálech užívaných při výuce tradičních školních předmětů. Tato hodnotová sdělení tvoří tzv. skryté kurikulum, jehož působením se žáci učí nazírat na svět určitým způsobem a učí se také, co mohou od tohoto světa očekávat pro sebe. To může ve svém důsledku u některých skupin žáků vést k nízkým studijním aspiracím. Studijní materiály, způsob komunikace učitele s žáky, školní činnosti ovlivňují představu žáků o sobě, světě a jejich očekávání toho, co mohou od světa očekávat, zvyšují či naopak snižují jejich sebevědomí a studijní aspirace, pomáhají budovat si představu o své budoucí kariéře. (Zormanová a Drozdová [online] nedatováno)

Další cestou k pochopení původu genderových rozdílů je studium genderové socializace, tedy učení se genderovým rolím prostřednictvím sociálních aktérů, jako jsou rodina nebo média. Tento přístup činí rozdíl mezi biologickým pohlavím a sociálním genderem: novorozeně se rodí s pohlavím a rozvíjí gender. Kontaktem s různými (primárními i sekundárními) aktéry socializace děti postupně internalizují sociální normy a očekávání, které mají odpovídat jejich pohlaví. Genderové rozdíly nejsou determinovány biologicky, jsou kulturním produktem. Podle tohoto názoru jsou genderové nerovnosti důsledkem skutečnosti, že muži a ženy se socializují k různým rolím. (Giddens 2013 cit. dle Smetáčkové 2016)

### 3.3 Gender a školní třída

Ve škole lze dobře pozorovat mechanismy (re)konstrukce kulturních obsahů. Dívky a chlapci, žákyně a žáci, stejně jako vyučující zde rozehrávají své individuální identity, které jsou propojeny se strukturou organizace, jež je produktem společnosti. (Jarkovská 2010)

Školní třída je poměrně jasně ohraničeným prostorem ve smyslu fyzickém i sociálním. Na české základní škole představuje školní třída stabilní skupinu dívek a chlapců stejného věku a jejich vyučujících, kteří se pravidelně setkávají ve vymezeném fyzickém prostoru, vstupují spolu do interakcí, vytvářejí hierarchizovanou strukturu a (re)produkuje symbolické významy. (Tamtéž) Školní třídy jsou specifickým druhem vrstevnických skupin, které jsou založeny formálně a jsou regulované činnostmi i pravidly, jež nastavuje škola. Zároveň v nich ale vznikají neformální kamarádské vztahy a odehrávají se aktivity dalece překračující požadavky definované žákovskou rolí. Jak na formální, tak na neformální rovině je školní třída platformou, kde se odehrává podstatná část genderové socializace dívek a chlapců. Jedná se ale o platformu obsahující několik třecích ploch – střet školních pravidel s kamarádstvím, střet deklarované genderové neutrality školního vzdělávání a genderové příslušnosti konkrétních dětí, střet různých genderových představ přinášných z rodinného prostředí atd. Tyto střety můžeme chápat jako problém, a to jak pro individuální vývoj, tak pro vědecké uchopení školní genderové socializace. Avšak lze k nim přistupovat i naopak jako k vědeckým i vývojovým výzvám. (Smetáčková 2016)

Podmínkou k tomu, abychom ve třídě dosáhli\* genderově vyrovnanějšího uspořádání, které představuje stav, kdy nedochází k nepřátelským vztahům mezi dívkami a chlapci, kdy skupina nevyklučuje nebinární či neheterosexuální osoby, netoleruje genderově motivované a sexuální obtěžování, podporuje vyrovnané zastoupení v třídní samosprávě a rozvoj znalostí a dovedností všech v kolektivu i v oblastech považovaných za genderově netypické, je rozpoznání, pojmenování a reflexe genderových stereotypů a genderových hierarchií jak ve společnosti, tak v konkrétní třídě. Čím dříve se genderová nerovnost tematizuje, tím samozřejmější bude pro žáky a žákyně o ní diskutovat a hledat spravedlivá řešení. Děti a mládež mají mnohdy velmi vyvinutý cit pro spravedlnost, a pokud se genderové vztahy pojednávají z hlediska spravedlnosti, jsou tomuto tématu otevření a berou je za své. Třída sama může přemýšlet o pravidlech, která zajistí genderovou spravedlnost. Když se bude volit třídní samospráva, může se třída domluvit, že pokud bude předsedkyní dívka, místopředsedou by měl být chlapec či naopak. Je vhodné také diskutovat o tom, proč jsou taková opatření dobrá. Těmito

způsoby můžeme nejen vytvořit platformu, na které se budou chlapci i dívky cítit ohodnocení\*ý a uznání\*é, ale jde i o budování občanské angažovanosti a vědomí, že náš osobní život i život komunity lze ovlivňovat a podílet se na jeho fungování. (Jarkovská [online] nedatováno)

### **3.4 Gender a pedagogický sbor**

Jedním z nejmarkantnějších aspektů genderové diferenciaci v oblasti školství je převaha žen v pedagogických sborech, zvláště na základních školách, která je ovšem doprovázena výrazně vyšším zastoupením mužů v řídicích pozicích škol i celého resortu. Dominantní podíl žen je zřetelný nejen ve statistikách, ale i v osobní zkušenosti jak vyučujících, tak jejich svěřenců, a promítá se rovněž do obrazu učitelství, který se traduje ve společnosti. (Václavíková Helšusová 2007)

#### **Feminizace učitelské profese**

Termínem „feminizace“ učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesi skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen, tj. ženy tvoří výraznou většinu. K tomuto jevu se vztahují četné úvahy pedagogů-teoretiků i širší veřejnosti a je všeobecně považován za jeden z negativních rysů školského systému. Má se za to, že právě v českém školství se jev feminizace extrémně rozvinul. Z toho plyne, že feminizaci učitelské profese je nutno považovat za jednu ze vstupních determinant edukačních procesů ve školním prostředí. (Průcha 2013)

Silná feminizace učitelské profese je v současné době patrná na většině stupňů českého vzdělávacího systému. Přispívá k tomu několik faktorů. V zásadě se jedná o prvky, které historicky způsobují klesající zájem a motivaci mužů pracovat jako učitelé a zároveň vzrůstající zájem žen o tuto profesi. Muži postupně přechází z oblasti školství do jiných profesí, které přináší modernizace společnosti a které jsou intelektově náročné alespoň tak jako učitelství, ale umožňují větší participaci na mocenském rozhodování ve společnosti. Učitelské povolání není vnímáno jako povolání vhodné pro muže. Nelze v něm nalézt vhodný kariérní postup, který je u mužů očekáván. Omezené možnosti pracovního vzestupu u učitelské profese jsou pro muže shledávány jako nedostačující. Učitelské povolání je zároveň ve srovnání s řadou jiných profesí dlouhodobě spojeno s nižší mzdou. Muži, kteří jsou i v moderní společnosti v rámci genderové

konstrukce vnímání jako „živitelé rodiny“, hledají zaměstnání, která by je a jejich rodiny lépe uživila. Uvolňují tak ve školství místo ženám.

Ženy naopak vnímají učitelskou profesi jako vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí. Zároveň právě ženy volí tuto profesi, protože mají pocit, že jsou s ní dobře obeznámeny z dětství z vlastní školní docházky. Důležitým faktorem je rovněž skutečnost, že učitelství je pro ženy povoláním, ve kterém mohou dosáhnout určité prestiže, aniž by narušily genderové vzorce. Jedná se o relativně prestižní povolání s poměrně vysokou mírou sociálních jistot vyplývajících z toho, že se povětšinou jedná o státní sféru. Ženy zde nemusí při budování své kariéry překonávat tolik bariér jako v jiných oblastech, zejména v tradičně mužských kolektivech.

Z hlediska poměru mužů a žen v pedagogických sborech platí přímá úměra – čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a vyšší podíl mužů. (Václavíková Helšusová 2006)

### **3.5 Genderová rovnost ve škole**

Genderová rovnost představuje stav, kdy jsou si ženy a muži rovni v právech, povinnostech a příležitostech, což znamená i v redistribuci moci a zdrojů, reprezentaci ve veřejném prostoru i v uznání. Vedle této strukturální roviny má genderová rovnost i významný individuální rozměr. V jeho rámci můžeme uvažovat o tom, jak jednotlivec sám vnímá genderový řád, zda jej reflektuje a případně, jaké jsou možnosti jednotlivce se z tohoto řádu vyvázat. Genderová rovnost neznámá, že by ženy a muži měli být stejní, ale že by na základě svých odlišností neměli být znevýhodňováni a měli by mít stejné příležitosti. (Gender a vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013–2022 MŠMT)

Škola je prostor, ve kterém probíhá významná část procesu socializace jedinců. Ačkoliv v současné době jsou prostřednictvím školy obvykle reprodukovány genderové stereotypy, nese školství zároveň potenciál genderové (i jiné) nerovnosti snižovat. Za využití formálního a neformálního kurikula mohou být žáci a žákyně vedeni ke genderově citlivému pohledu na sociální realitu a kritickému myšlení, které jim umožní genderové stereotypy rozpoznávat. (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004)

## **O genderové rovnosti ve školství můžeme uvažovat například v těchto oblastech:**

- 1) genderová parita, tj. vyrovnanější zastoupení dívek a chlapců v různých segmentech vzdělávacího systému – jak v oblastech netradičních pro konkrétní pohlaví, tak v různých úrovních vzdělávacího systému;
- 2) rovné a spravedlivé podmínky a zacházení s dívkami a chlapci v průběhu vzdělávání;
- 3) reflexe genderové problematiky ve vzdělávání, která zajišťuje, aby vzdělávání respektovalo specifika jednotlivce a neposuzovalo jej na základě genderových stereotypů;
- 4) vyrovnané zastoupení pedagogických pracovníků a pracovníc v jednotlivých stupních vzdělávání a v konkrétních vyučovaných předmětech, na místech ředitelů a ředitelek ZŠ a SŠ;
- 5) vyrovnané zastoupení mužů a žen v jednotlivých stupních akademických hodností a na vedoucích pozicích ve vysokoškolském sektoru a ve výzkumu, vyrovnaná dělba a přístup k moci a zdrojům v těchto institucích.

Genderová rovnost ve vzdělávání je jedním ze základních principů demokratického školství. Jejím prostřednictvím je naplňována idea svobodné životní volby každého jedince a zvyšuje se prosperita celé společnosti. Posílení genderové rovnosti ve vzdělávání vede ke zvýšení rovného zastoupení žen a mužů v politickém životě, v různých segmentech trhu práce a v péči o rodinu a domácnost. Vzdělávání má široké konsekvence pro občansko-politickou, pracovní i soukromou sféru. (Převzato z dokumentu „Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy“. (Gender a vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013–2022 MŠMT)

Podmínkou toho, aby škola přestala reprodukovat genderové nerovnosti, je změna přístupu. Dosud se za cíl spíše považuje genderově rovné vzdělávání (equality) ve smyslu neosobní stejnosti a neutrality. Dívky a chlapci sedí v jedné třídě, pracují se stejnými učebnicemi. Vzdělávací podmínky dívek a chlapců jsou stejné. Takové vzdělávání je považováno za genderově neutrální. Ve skutečnosti však může být genderově zatížené, a to například prostřednictvím učebních materiálů, s nimiž dívky a chlapci pracují. Unifikující přístup k dívkám a chlapcům nerespektuje jejich mnohdy odlišnou životní zkušenost. Dívčí a ženská zkušenost je často marginalizována či ignorována. Ona „neutralita“ tedy vlastně spočívá v přizpůsobení určitého pohlaví (většinou dívek) pravidlům a nárokům, která jsou

formulována pro jiné pohlaví (častěji pro chlapce). (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) Zde se ale můžeme zamyslet, zda nedochází k rozporu, pokud se muži a ženy ukazují v různých rolích, odporuje to rovnosti a podněcuje to nerovnost, pokud se neukáží v různých rolích, může to být přizpůsobení chlapců dívčím rolím nebo naopak. Poté můžeme toto tvrzení považovat za nerespektování genderových specifíků.

Aby škola působila proti genderovým stereotypům a snižovala genderové nerovnosti ve společnosti, měla by se zaměřit na následující aspekty:

- respektovat osobnost, rozvíjet a podporovat individuální schopnosti, zájmy a ambice bez ohledu na pohlaví: chlapec je „správný“ chlapec, i když je citlivý a zdrženlivý, dívka je „správná“ dívka, i když je průbojná a vyniká ve fyzice;
- být otevřená vůči různým životním volbám; naslouchat dětem a rozvíjet jejich schopnosti; bránit nekritickému akceptování tzv. tradičních genderových rolí (muž-živitel a žena-pečovatelka) a nabízet rovnocenné alternativy; těm, kteří tradiční role akceptují, tolerovat jejich postoj;
- učit děti vnímat společensky nezbytnou práci jako jednotu dvou stejně hodnotných složek:
  - a) placenou práci na pracovním trhu, ale také
  - b) neplacenou práci v domácnosti a pro rodinu.

Škola by měla učit dívky a chlapce tyto složky harmonizovat (work-life-balance) bez rozdílu pohlaví. Učit je utvářet život tak, aby byla u chlapců posílena sociální kompetence, empatie a smysl pro rodinu (aktivní otcovství), a aby se u dívek podporovala tvůrčí energie a profesní zaujetí dívek, budoucí ekonomická soběstačnost, odborná erudice. (Tamtéž)

## 4 UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK

Učebnice po velmi dlouhou dobu byly a stále jsou i na počátku 21. století nejvíce rozšířenou vyučovací pomůckou. Hrají různou roli v rámci různých tradic vyučování, v různých zemích, v různých vyučovacích předmětech a v rámci různých metodologií. Přesto lze obecně konstatovat, že jejich význam rozhodně neklesá. (Sikorová 2007)

Učebnice patří neodmyslitelně ke školní edukaci. Není asi člověka – s výjimkou analfabetů – který by ve svém životě pro své vzdělávání učebnice někdy nepoužíval. Učebnice patří k nejstarším produktům lidské kultury a používaly se dávno před vynálezem knihtisku. První učebnicové texty byly objeveny v archeologických nálezích po národech starověké Asýrie, Babylonu, Egypta a Číny, již několik tisíc let před Kristem. (Průcha 2013)

Učebnice jsou v pedagogické teorii považovány za jeden druh didaktických prostředků. Pojem *didaktické prostředky* je vymezován poměrně shodně jako „*vše, co vede k splnění výchovně-vzdělávacích cílů*“. (cit. dle J. Maňák, 1994) Jsou to tedy jednak prostředky nemateriální (např. vyučovací metody), jednak materiální – ty se souhrnně označují termínem *učební (vyučovací) pomůcky*. J. Maňák (1994) uvádí taxonomii zahrnující osm druhů učebních pomůcek (např. modely, přístroje, obrazy a projekce, programy pro vyučovací automaty) a za jeden z nich považuje *literární pomůcky*: učebnice, příručky, atlasy, jiné texty. (Průcha 2013)

O způsobu používání učebnice či cvičebnice v procesu výuky rozhoduje učitel, a to v závislosti na cílech vyučovacího předmětu, charakteru vyučovacího předmětu i na charakteru učebnice. Používání učebnice závisí též na cílech, které si učitel klade v procesu výuky obecně – tedy vytvářet u žáků dovednosti pracovat s textem, např. naučit žáky číst s porozuměním, vypracovat výpisky, osnovu textu, umět sdělit hlavní myšlenku, reprodukovat text aj. (Kalhous a Obst 2009)

### 4.1 Vymezení pojmu učebnice

V odborných literaturách, zaměřených na didaktiku, nalezneme spousty definic vymezujících pojem učebnice. V práci si uvedeme některé definice.

V Pedagogickém slovníku uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2009), že se jedná o „*Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů,*

*z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje: 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.*“

*„Školní učebnice je nejdůležitější učební pomůckou pro žáky i učitele. Poskytuje základní zdroj informací ve výuce jednotlivých předmětů. Napomáhá usměrnit vyučovací proces.“*  
(Tolmáčiová 2000)

*„Učebnice je polyfunkčním pedagogickým prostředkem, který má jednoznačnou normativní funkci - vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku.“* (Wahla 1983)

*„Učebnice se obecně chápe jako učební pomůcka, která obsahuje soustavný výklad učiva.“*  
(Maňák 2003)

*„Učební text přizpůsobený specifickým potřebám žáků podle typu školy, určitého vyučovacího předmětu a ročníku.“* (Maňák a Švec 2003)

*„Učebnice je školní pomůcka, která obsahuje pro žáka nové učivo, cvičení, otázky, zpracované didakticky a s ohledem na cíle výchovy a vyučování a na zvláštnosti učících se. Učebnice je prostředkem učení.“* (Doleček 1975)

*„Učebnice anebo školní knihy obsahují didakticky zpracované učivo vymezené učebními osnovami a jsou základním didaktickým prostředkem při realizaci výchovně-vzdělávacím procesu. Jsou zpracované podle didaktických zásad.“* (Petlák 2004)

Jak je výše zmíněno, existuje velké množství definic, které vymezují pojem učebnice. Záleží na každém odborníkovi, jak chápe danou didaktickou pomůcku a jak na ni pohlíží. Můžeme říci, že všechny tyto definice se shodují na tom, že je to vzdělávací materiál, obsahující základní, ověřené informace, který se používá při vyučování. Jedná se o nejrozšířenější druh didaktického prostředku, převážně v papírové podobě, i když v současnosti se stále častěji setkáváme s učebnicemi v digitální formě.



## 4.2 Charakteristika a význam učebnic, specifika učebnic zeměpisu

Učebnici lze charakterizovat z různých hledisek. Ve vztahu k učebním osnovám lze učebnici charakterizovat jako konkretizaci projektu didaktického systému daného vyučovacího předmětu. Lze ji také charakterizovat jako základní vyučovací a učební prostředek, který konkretizuje výchovné a vzdělávací cíle učebních osnov, vymezuje rozsah a obsah učiva a poskytuje podklady pro vypěstování intelektuálních a praktických dovedností, stanovených učebními osnovami. Z hlediska jejího vztahu k procesu výuky se školní učebnice charakterizuje jako obecný model scénáře vyučovacího procesu. Z hlediska pedagogické komunikace lze učebnici charakterizovat jako prostředek komunikace žáka (příp. i učitele) s učivem, a to prostředkem komunikace zprostředkované. (Kalhous a Obst 2009)

Úkolem učebnic je nejen předat konkrétní učivo, ale zároveň naučit děti pracovat s knihou jako s informačním pramenem. (Tamtéž)

Kalhous a Obst (2009) podle vztahu učebnice k charakteru vyučovacího předmětu rozlišují tyto typy učebnic:

- **Učebnice** v užším smyslu zaměřené především na osvojování učiva. Převažuje v nich výkladový text, většina z nich má tyto komponenty: prezentace učiva (formou slovní nebo formou názornou), aparát řídicí osvojování učiva a aparát orientační. Obsahem výkladové složky je vlastní výkladový text, text doplňující a text vysvětlující.
- **Cvičebnice**, pracovní sešity určené především k procvičování učiva či samostatné práci žáků.
- **Čítanky** (antologie textů).

Důležitá úloha v komunikaci učitel – žák připadá učebnici. Učebnice (cvičebnice, čítanka atd.) zaujímá již několik století významné místo mezi učebními pomůckami, poněvadž obsahuje soustavný výklad učiva. Dříve se však učebnice převážně používala a dosud používá jen jako doplněk učitelova výkladu nebo jako pramen příkladů k procvičování a k opakování. Většinou není učebnice uzpůsobena k tomu, aby převzala aspoň v dílčích úsecích řízení osvojovacího procesu, ačkoli má k tomu předpoklady. (Maňák 1994)

Učebnice zeměpisu (geografie) pro základní a střední školy mají většinu znaků společných s učebnicemi ostatních předmětů. Jsou zdrojem zeměpisných poznatků, pomáhají při procvičování, opakování a upevňování znalostí. Při práci s nimi získávají žáci schopnost pracovat s odborným textem, čímž je umožněno další poznávání, prohlubování a rozšiřování geografických poznatků. (Čižmárová 2000)

Učebnice zeměpisu je základní pomůckou pro učitele i žáky. Konkretizuje požadavky osnov, vymezuje základní obsah vyučování (učitel připojuje zejména místní – regionální – poznatky, zeměpisné aktuality a pomocné zeměpisné prvky).

Učebnice zeměpisu určuje obsah jednotlivých vyučovacích hodin a naznačuje didaktický postup. Četná vyobrazení, jež tvoří s textem organický celek, poskytují žákům názorné představy o probíraných zeměpisných jevech a dějích. Otázky a úkoly u jednotlivých kapitol jsou vhodným vodítkem pro utvrzování a opakování učiva a pro samostatnou domácí práci žáků.

Učebnice však nemůže detailně určovat metody ani formy učitelovy práce v jednotlivých vyučovacích hodinách a nemůže být ani zdaleka jedinou vyučovací pomůckou. Nemůže např. nahradit mapy a atlasy (bez nichž by nemělo existovat žádné vyučování zeměpisu) ani další vyučovací prostředky, jako jsou ostatní zeměpisné pomůcky a přístroje, živé slovo učitele a praktická pozorování skutečných zeměpisných jevů a dějů v krajině.

Učebnice je pro žáky příručkou, kterou užívají spolu s atlasem (příp. dalšími pomůckami) podle pokynů učitele při vyučování i při domácí přípravě.

Učiteli však nemůže učebnice nahradit metodickou příručku, proto také učebnice neobsahuje metodické a jiné pokyny a materiál pro učitele. (Šupka 1986)

Metoda práce s učebnicí, s knihou, s textem může značně zvýšit žakovskou učební aktivitu, naučí-li se žáci s textem správně pracovat. (Maňák 1994)

Samostatná práce žáků s knihou by měla stát v centru pozornosti i našich učitelů. Je jí třeba rozvíjet postupně od jednodušších forem k formám složitějším. Nejdříve je ovšem nutno ovládnout základní čtenářské dovednosti a čtení s porozuměním. Dnes je aktuální ve starším věku nacvičovat i tzv. rychlé čtení. (Tamtéž)

### 4.3 Funkce učebnic

Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu. (Průcha 1998)

Funkce knihy jako zdroje poučení, vzdělání a sebevzdělání se od dob Komenského ještě mnohonásobně umocnila, poněvadž kniha zanesla vzdělanost, osvětu a kulturu do nejdlejších končin zeměkoule. Audiovizuální pomůcky, televize a počítačové programy do jisté míry působení knihy omezují, ale nahradit ji nikdy nemohou. Kniha totiž umožňuje volbu vlastního tempa čtení, rychlou možnost návratu k partiím, které nebyly dobře pochopeny nebo jsou obtížnější, možnost dalšího zpracování textu apod. (Maňák 1994)

Janoušková (2008) ve své práci uvádí, že autoři učebnic by neměli při své práci nikdy zapomínat na to, jakou roli jejich produkt hraje ve výukovém procesu a jaké má splňovat funkce. Jednu z nejpodrobnějších klasifikací funkcí učebnice podle D. D. Zujeva uvádí J. Průcha (1998). Zujev ve své taxonomii rozlišuje osm základních funkcí učebnice:

- **informační funkce** (obsah vzdělávání v určitém předmětu, rozsah a dávkování informací),
- **transformační funkce** (didaktická transformace odborných informací žákům),
- **systematizační funkce** (rozčlenění učiva podle témat, ročníků, stupňů školy),
- **zpevňovací a kontrolní funkce** (osvojování, procvičování a kontrola poznatků pod vedením učitele),
- **sebevzdělávací funkce** (stimuluje k samostatné práci, motivace, potřeba poznávání),
- **integrační funkce** (základ pro chápání a integraci informací z různých jiných pramenů),
- **koordinační funkce** (koordinace při využití dalších didaktických prostředků),
- **rozvojově výchovná funkce** (přispívá k vytváření rysů osobnosti žáka, např. estetického vkusu).

Uvedené funkce se netýkají pouze žáků, kterým jsou především učebnice určeny. Jsou zaměřeny také na učitele. Ti prostřednictvím učebnic realizují svou vyučovací činnost. (Janoušková 2008)

Kalhous a Obst (2009) rozlišují dva druhy funkcí učebnice:

1. Z hlediska struktur cílů procesu výuky vymezujeme **funkce didaktické**: sem patří funkce **informativní**, již se rozumí zprostředkování informací o učivu, dále funkce **formativní**, jejímž smyslem je to, aby se osvojené systémy vědomostí a dovedností staly vnitřními hodnotami žáků, a funkce **metodologické**, jejichž cílem je, aby si žáci osvojovali i metody poznání.
2. **Organizační funkce** zahrnují funkce plánovací, motivační, řídicí proces výuky, funkce kontrolní a sebekontrolní.

Průcha (2013) vymezujeme tři základní funkce učebnice:

1. **prezentace učiva**: učebnice je především souborem informací, které musí prezentovat (předkládat, nabízet) uživatelům, a to různými formami (verbální, obrazovou, kombinovanou);
2. **řízení učení a vyučování**: učebnice je současně didaktickým prostředkem, který řídí jednak žákovo učení (např. pomocí otázek, úkolů), jednak učitelovo vyučování (např. tím, že udává proporce učiva vhodné pro určitou časovou jednotku výuky);
3. **funkce organizační (orientační)**: učebnice uživatele informuje o způsobech svého využívání (např. pomocí pokynů, rejstříku či obsahu).

Tato klasifikace není jen teoretickou záležitostí. Naopak – je základem pro praktické evaluační analýzy, kterými lze dosti přesně vyhodnocovat **didaktickou vybavenost učebnic**. Uvažuje se zde takto: Jestliže má učebnice plnit své účely, k nimž je předurčena, musí v sobě zahrnovat takový aparát komponentů, které umožňují tyto účely realizovat. Záleží na tom, jak autoři učebnic tyto funkce respektují – tedy jak dalece mají před očima žáky jako uživatele učebnice, aby učebnici vybavili potřebným aparátem.

Učebnice a knihy obsahují též různé ilustrace, obrázky, diagramy, schémata, mapky, plánky apod. Umět vytěžit z tohoto názorného doprovodu slovního textu maximální užitek patří též k technice práce s tištěným slovem. V některých učebnicích plní obrazy jen funkci estetickou, v jiných mají funkci didaktickou a tvoří s textem ucelený, metodicky promyšlený tematický celek. (Maňák 1994)

Dle Maňáka (2008) zcela nové funkce už zřejmě nejmodernější učebnice nezíská, protože technické a počítačové systémy se stále zdokonalují a v budoucnu budou všechny toky informací pod jejich vlivem. Objevuje se však zajímavý fenomén, který nastává díky rozvolnění školských systémů, kdy přestává platit bezpodmínečná závaznost a strohá jednotnost

požadavků vzhledem k rozsahu a výběru učiva. Nová funkce učebnice, která bude stanovovat a do značné míry i vymezovat požadavky na učivo, by se mohla nazývat funkcí normativní nebo unifikační, protože by měla spolu se standardy stanovit a sjednocovat požadavky na příslušné obory a ročníky na základě ukazatelů, které vytvoří zvláštní komise odborníků. Učivo by bylo poté určeno na základě náročného a přísného schvalovacího řízení, ne direktivně jako závazná norma. Členy schvalovací komise mohou být pouze vybraní odborníci z oblasti teorie i praxe.

#### **4.4 Hodnocení učebnic**

Většina žáků, učitelů, rodičů i odborníků si dnes nedokáže vzdělávací proces představit bez učebnic, a to i v současné době, charakteristické nástupem elektronických médií. Současnou učebnicovou tvorbu v České republice můžeme bez nadsázky označit jako přesycenou. Pro každý povinný vyučovací předmět nabízejí knižní vydavatelství množství učebnic. Na první pohled může učitele množství učebnic, které mají k dispozici, příjemně překvapit. Po jejich podrobnějším prostudování nicméně učitelé zjišťují, že některé učebnice jsou předimenzované rozmanitými prvky učiva, že jsou pro žáky nezajímavé a někdy dokonce demotivující. (Knecht a Weinhöfer)

V praxi se k hodnocení učebnice zpravidla používá kombinace dvou nebo více metod. V tomto přehledu dělíme metody hodnocení učebnic do tří skupin: názory respondentů, analýzy učebnic a hodnocení s využitím experimentů.

**Zjišťování názorů respondentů** na učebnice se při hodnocení učebnic využívá poměrně často. Je to poměrně komplexní a nenáročný způsob evaluace učebnic. Zpravidla se jedná o názory odborníků, kteří posuzují, nakolik je učebnice kvalitní. Musíme však mít zároveň na paměti, že názory od odborníků na tutéž učebnici se mohou značně lišit, a proto jsou často tato jejich hodnocení zpochybňována.

**Hodnocení učebnic na základě experimentu**, která se provádějí ve školách, zpravidla zjišťují, zda používání nové učebnice přináší lepší výsledky učení ve srovnání s používáním učebnice starší. Výsledky experimentu jsou nejspolehlivějším indikátorem efektivnosti učebnice. Na druhou stranu je provádění experimentů časově náročné a také poměrně nákladné. Experimenty se proto často používají k tomu, aby objasnily význam některých vlastností a parametrů učebnice. (Maňák a Knecht 2007)

**Analýzy učebnic** se snaží o propojení výhod obou předchozích přístupů. Analýzy učebnic obsahují pravidla pro výpočet některých parametrů učebnice, jejichž výsledkem jsou objektivní získaná a srovnatelná data. Analýzy nejsou tak drahé jako použití experimentu, nicméně je poměrně obtížné stanovit pravidla a způsoby výpočtu pro všechny vlastnosti učebnic a někdy dokonce není zcela jasné, zda informace takto získané jsou pro hodnocení učebnic skutečně použitelné. (Tamtéž)

Teorie učebnic se zabývá učebnicemi a jinými textovými materiály v celé šíři problematiky. To znamená, že zkoumá nejen učebnice samy o sobě, ale také jejich vznik a tvorbu, jejich užívání, jejich vliv na výuku, jejich význam pro žáky, učitele, příp. rodiče. (Sikorová 2007)

## 5 UČEBNICE A GENDER

Děti získávají představu o genderových rolích mimo vlastní rodinu zčásti kontaktem s druhými dětmi a zčásti svým vlastním rozšiřujícím se sociálním horizontem. Například knihy, které dostávají ke čtení, jsou plné kulturních stereotypů a četba je velmi vlivným zdrojem myšlenek a ideálů.

Řada učebnic zavedená v Kalifornii v roce 1969 pro výuku čtení pro děti od čtyř do osmi let (kterou v roce 1970 používalo asi 380 000 dětí) obsahuje osmnáct příběhů z rodinného prostředí. Ve dvanácti z nich nosí žena zástěru a její hlavní prací je mýt nádobí, vařit, šít a žehlit. Hlavní prací muže je vracet se domů. Jiné učebnice demonstují genderové role mimo domácí prostředí. V jedné z nich, která předvádí různé profese, jsou jako zaměstnání žen uvedeny: písarka na stroji, sekretářka, učitelka, číšnice a knihovnice. (Ve většině učebnic se předpokládá, že ženské role a aktivity jsou soustředěny na domov a že jen muž se skutečně vydává za dobrodružstvím do okolního světa.) Jedním z vedlejších produktů tohoto rigidního vykreslení genderových rolí ve školních učebnicích je samozřejmě to, že brání dětem vytvořit si pocit sdíleného společného lidství a vede je k očekávání, že svět je rozdělený podle pohlaví a genderu. (Oakley 2000)

Svou úlohu sehrává i literatura pro děti. Na Princetovské univerzitě ve státě New Jersey analyzovala skupina feministek knihy pro děti a mládež a texty určené pro základní školy a zjistila, že zhruba třikrát častěji jsou hlavními hrdiny chlapani a 100 % matek z učebních textů bylo v domácnosti, ačkoli ve skutečnosti 40 % amerických žen chodí do zaměstnání. Jiná feministická skupina zjistila, že knížek určených dívkám vychází méně než knížek pro chlapce. Autoři a vydavatelé se bránili tím, že dívky čtou všechno, zatímco chlapani pouze literaturu chlapeckou. (Belotti, 2000 cit. dle Jarkovská 2005) Zde ale dochází k rozporu, že pokud by vydavatelé vydávali více literatury pro dívky, mohli by být obviněni, že udržují genderové stereotypy.

Ačkoli se nyní situace mění, školní učebnice také pomáhají donekonečna opakovat genderové stereotypy. Donedávna byli chlapani v učebnicích pro obecnou školu běžně zobrazováni jako iniciativní a nezávislí, zatímco dívky, pokud se vůbec na obrázek dostaly, byly pasivnější a pouze pozorovaly své bratry. Příběhy určené dívkám v sobě mají často dobrodružné prvky, ty však na sebe obvykle berou formu zápletek nebo tajemství z domácího či školního prostředí. Chlapecké dobrodružné příběhy mají širší záběr a jejich hrdinové cestují

do vzdálených míst nebo jsou i jinak velmi nezávislí. Na druhém stupni jsou ženy ve většině učebnic přírodovědy a matematiky „neviditelné“, což udržuje názor, že vědu provozují „mužské subjekty“. (Giddens 2013)

K utužování genderových stereotypů a nerovností v České republice stále přispívají genderově necitlivé učebnice. Ve slabikáři pro první třídy nakladatelství Alter si můžeme přečíst následující básničku Jiřího Žáčka:

K čemu jsou holky na světě?  
Aby z nich byly maminky,  
aby se pěkně usmály  
na toho, kdo je malinký.  
Aby nás měl kdo pohladit  
a vyprávět nám pohádku.  
Proto jsou tady maminky,  
aby náš svět byl v pořádku

Páni kluci jsou tu k tomu,  
by svět byl veselý.  
Vystartují ráno z domu,  
Jako když je vystřelí.  
Neleknou se blesku, hromu,  
Nevadí jim mráz a led.  
Páni kluci jsou tu k tomu,  
aby se svět točil vpřed.

Děti se učí, že očekávání společnosti se liší podle genderu, a protože to, co se jim ve škole předkládá, se může zdát jako jediná platná společenská norma, berou si to za vlastní a přizpůsobují se. Úkolem genderově citlivé výuky samozřejmě není to, aby z holek nebyly maminky, ale to, aby i z kluků byli tatínci, aby se vědělo, že i holky či maminky mohou být nebojácné a neleknout se blesku, a zároveň však, že není slabostí, pokud se někdo bojí, ať už je to chlapec či děvče, a se svými obavami se může svěřit. Falešnou představou, která podporuje genderovou hierarchii, je i tvrzení, že díky pánům klukům se točí svět. Poselství této říkanky je: Smysl života žen a dívek je existovat pro druhé. Smysl života mužů a chlapců je sebeprosazení. Genderové necitlivosti nacházíme nezřídka v jazykových učebnicích, a to především těch, které byly napsány v České republice. Na materiálech importovaných ze zahraničí je často patrná snaha o genderovou neutralitu a podporu rovných příležitostí. Bohužel, v českých učebnicích se setkáváme spíše s opakem. (Jarkovská 2005)

Prostřednictvím učebnic může docházet k bezděčné nebo záměrné **reprodukcii tradičních genderových rolí a stereotypů**. Ačkoliv v 90. letech 20. století došlo v České republice k určité inovaci pojetí učebnic, z genderového hlediska k výraznému posunu zatím



nedošlo. Potenciální genderové zatížení učebnic má několik zdrojů. Některé souvisí s tradičním dělením školních předmětů na dívčí a chlapecké, jiné se stereotypností pedagogické komunikace, která se do učebnic promítá. Všechny však vycházejí z větší či menší míry z genderových stereotypů, které se obecně vyskytují v naší společnosti. (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) Nebo také z toho, že učebnice odrážejí svět takový, jaký je, nikoliv takový, jaký by (podle některých) být měl.

Decarli Valdřová, Knotková a Smetáčková-Moravcová (2004) uvádí, že nejsilněji se genderové stereotypy v učebnicích odrážejí na:

- celkové koncepci předmětu (zde ale můžeme vyloučit předměty přírodovědné – kde není možné např. „genderově nekorektně“ probírat geomorfologii),
- výběru učiva (dtto),
- ilustracích a příkladech,
- jazyku učebnic.

## 5.1 Genderově korektní učebnice

Obsah učebnic je jedním ze zásadních zdrojů, které žáci a žákyně používají při přípravě do školy i ve škole samotné. Přestože všechny děti dostávají stejné učebnice, dozívají se z nich jiné informace v závislosti na tom, zda jsou dívkami či chlapci. Je to především důsledek výběru obsahu učebnic, které nepracují s genderovou rovností, ale naopak často umocňují některé genderové stereotypy. Výběr informací, formulace textů, obrazový materiál i celkový způsob, jak je učivo podáno, ovlivňují, jak žáci a žákyně vnímají daný předmět a jak rozumí jeho obsahu. (Václavíková Helšusová 2007)

Dle Smetáčkové a Valdřové (2006) **genderově korektní učebnice**, tj. učebnice, která nestaví na genderových stereotypech a nezpůsobuje tedy jejich reprodukci, by měla splňovat následující nároky:

- Učebnice je názorově otevřená a pestrá. Nahlíží na témata z různých úhlů pohledů a předkládá i protichůdné poznatky. (Zde zřejmě Smetáčková a Valdřová míní hlavně interpretace společenských jevů, jelikož v přírodních vědách se zakládá na tom, že je

zkoumána a odhalována objektivní realita, poznatek může být z hlediska přírodních věd buď správný, mylný nebo o jeho správnosti nejsme schopni rozhodnout.)

- Učebnice představuje všechna relevantní témata, žádná podstatná témata neopomíjí a všechna nahlíží s respektem. Věnuje se souvislostem, které obsahují genderový aspekt.
- Učebnice ukazuje různé životní styly žen a mužů, včetně různých sexuálních orientací. Neprezentuje ženy pouze v tradičním spojení s domácností a muže s veřejnou sférou, nýbrž zdůrazňuje šířku možných uplatnění v návaznosti na individuální dispozice a zájmy.
- Učebnice využívá pro výklad učiva větší množství příkladů z různých oblastí každodenního života.
- Příklady a ilustrace používané v učebnicích věnují stejný prostor ženám i mužům, zobrazují je v různých a srovnatelných situacích, neodkazují je výhradně do oblastí, které jsou stereotypně spojovány s ženami či s muži.
- Učebnice oslovuje stejnou měrou dívky i chlapce, nepoužívá nadměrně často generické maskulinum a vyhýbá se jazykovým klišé týkajícím se žen a mužů. (Smetáčková, Valdřová 2006)

Velmi významnou roli hraje v této problematice i projekt nazvaný Posuzování genderové stereotypnosti učebnic, který proběhl v roce 2004 pod vedení Jany Valdřové, Ireny Smetáčkové a Blanky Knotkové–Čapkové. Následující body představují kritéria, na které bychom se při posuzování genderové stereotypnosti měli zaměřit:

1. výběr učiva,
2. zobrazování žen a mužů v učivu,
3. doprovodné ilustrace,
4. příklady pro výklad a procvičování učiva,
5. oslovování žáků a žákyň. (Častulíková 2014)

Záměrem a hlavně zájmem každého tvůrce učebnic by měl být právě i pokus o odstranění těchto genderových stereotypů a tedy zabránění jejich pronikání do školního prostředí k žákům, kteří pak mají při odchodu ze školy zkrleslé představy o postavení mužů

a žen ve společnosti. Pro učitele je opravdu důležité umět rozpoznat genderově stereotypní učebnici, protože jinak může docházet k záměrné, ale i bezděčné reprodukci tradičních genderových rolí a stereotypů. Za účelem toho, aby se učitelé, ale i tvůrci učebnic a široká veřejnost začali na tuto problematiku zaměřovat a dali jí mnohem větší váhu, vznikla i příručka s názvem *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic* s podtitulem *Jak zjistit, zda učebnic nepodává stereotypní obraz žen a mužů?* Příručka vznikla v rámci projektu „*Posuzování genderové stereotypnosti učebnic*“ za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a také byl představen na semináři *Obraz žen a mužů v českých učebnicích aneb Posuzování genderové korektnosti učebnic.* (Častulíková 2014)

## 5.2 Generické maskulinum

Generické maskulinum je mužský tvar názvu osoby *žák, student, učitel, politik* atd., je-li míněn jako označení mužů i žen (například ve větě: *Naši žáci se zúčastnili sportovní soutěže.*) Tato funkce se vyvinula v průběhu posledních dvou staletí, neboť původně ženy nebyly ani *žáky*, natož *studenty* či *politiky*, a maskulinum tedy označovalo jen muže. (Valdrová 2007)

Jazyk má nezaměnitelnou úlohu při vytváření vztahů mezi pohlavími. Úhel pohledu určuje, jak a v čí ne/prospěch popisovaná skutečnost nakonec vyzní. Ženy i muži, autorské týmy používají jazyk, aniž si to uvědomují, jako jakousi dávno vytvořenou šablonu, která pomáhá konstruovat, posilovat a udržovat hierarchie pohlaví. Genderové hierarchie jsou nejčastěji vytvářeny prostřednictvím jazyka následujícími způsoby: oslovování, titulování a označování osob a dále ustálené výrazy a postupy v zobrazování ženství a mužství. Způsob oslovování, titulování a označování osob zařazuje označované osoby do určité sociální skupiny; může je zviditelnit, postavit do popředí nebo naopak je z popisované skutečnosti vyloučit. Hlavním problémem nejen v učebnicích je příliš časté užívání tzv. generického maskulina. Jedná se o mužský jazykový tvar při označování osob podle profesí, funkcí a vztahů, pod nímž jsou údajně zahrnuti muži i ženy (například pojem učitelé). (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004)

Tzv. generické maskulinum se v českých učebnicích používá při popisu zaměstnání, politiky a veřejného života vůbec. „Generické“ maskulinum vytváří dojem, že dívky/ženy nejsou aktivně přítomny ani v učebnicí popisované realitě, ani v pedagogických situacích, které s pomocí učebnic vyučující ve škole vytvářejí. Jazyk tak podporuje „tradiční“ spojení představy

muže s veřejnou sférou. Na druhé straně stojí příklady a komentáře, ukazující ženy v domácnosti, v péči o rodinu, případně v zaměstnáních pečovatelského charakteru (zdravotní sestra, učitelka). (Tamtéž)

Položme si otázku, jaké negativní důsledky má používání generického maskulina. V první řadě je to utvrzení muže ve vůdčí roli nad ženou, ale také jakési upírání práva ženám propagovat svoje úspěchy, svou ženskost a také příležitost brát ženy jako odbornice. Názory se však na používání generického maskulina liší. Jedni odborníci tvrdí, že z důvodu jeho použití dochází k diskriminaci žen, jiní zase oponují tím, že používání pohlavně specifických pojmů není příliš přirozené, výhodné a praktické. V souvislosti s touto problematikou vznikla nová lingvistická disciplína, genderová lingvistika, jež „sleduje rozdíly ve vyjadřování žen a mužů, všímá si odlišností v komunikaci obou pohlaví a analyzuje, jakým způsobem jsou v jazyce zakotveny mužské a ženské role, a následně, jaký to má dopad na role obou pohlaví ve společnosti. Přínos této disciplíny je především v tom, že upozorňuje na problematiku nadužívání generického maskulina nejen v mediálních textech, ale mluvě obecně.“ (Častulíková 2014)

### **Jak se můžeme v komunikaci generickému maskulinu vyhnout?**

Nabízí se nám několik relativně snadných možností:

- použít oba tvary (například *učitelky* a *učitelé*), přičemž pořadí tvarů by se mělo průběžně měnit,
- použít jazykově či alespoň významově neutrální tvar (například *ti vyučující* nebo *učitelstvo*),
- nahradit názvy osob názvem instituce či je jinak opsat (například *pedagogický sbor*, *učitelská populace*) (Valdrová 2007),
- vyvažovat generické maskulinum v textech jinými tvary nebo opisy: *obyvatelstvo* místo *obyvatelé*, *český národ* místo *Češi*, *česká věda* místo *čeští vědci* aj. (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004).

## 6 GENDEROVÁ ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC

### 6.1 Metodika posuzování genderové korektnosti učebnic

Jak již bylo zmíněno v úvodních kapitolách, empirická část bude zaměřena na analýzu dvou učebnic vlastivědy, určených pro 5. ročník základní školy, a čtyř učebnic zeměpisu, určených pro 8. ročník základní školy. Analyzovanými učebnicemi budou: *Hravá vlastivěda 5: pro 5. ročník ZŠ* (Viceníková et al. 2016), *Vlastivěda 5: pro 5. ročník základní školy* (Chalupa a Štiková 2021), *Hravý zeměpis 8* (Šindýlek et al. 2022), *Zeměpis 8* (Hübelová a Chalupa 2022), *Zeměpis 8: pro 8. ročník základní školy. Čtení s porozuměním* (Cimala a Pernica 2019), *Zeměpis 8: pro základní školy. Lidé a hospodářství* (Chalupa et al. 2009). Záměrně byly vybrány učebnice, které byly vydány od čtyř různých nakladatelství, ale jsou určené pro totožné ročníky, obsahující stejné či podobné učivo, abychom je mohli poté vzájemně porovnat. Podpůrnou pomůckou při analýze nám bude *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004), o které jsme se zmínili v teoretické části práce. Příručka nám pomůže genderově ohodnotit analyzované učebnice za pomoci vhodně zvolených otázek, které bychom si měli v průběhu analýzy klást.

Analýza bude rozdělena do čtyř hlavních částí. První část bude zaměřena na výběr učiva a zobrazení mužů a žen v učivu. Budeme posuzovat, zda při výběru učiva autoři a autorky učebnic mysleli na dívky i chlapce, neupřednostnili učivo pro některé pohlaví více, zda byl výběr učiva vhodně zvolený pro obě pohlaví a je genderově korektní. Budeme si všímat, v jakém počtu jsou vyobrazeni muži a ženy v učivu, zda je podíl mužů a žen genderově vyvážený, jaké role obě pohlaví zastávají, při jakých činnostech jsou zobrazováni, jaké vlastnosti jsou jim přiřazeny, zda se drží genderových stereotypů, nebo se od nich již upouští. Je nutno přiznat, že pro tuto analýzu je identifikace „učiva vhodného pro některé pohlaví“ poměrně subjektivní a ani *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic* neumožňuje jeho jednoznačnou identifikaci – resp. že tento výběr může být ovlivněn genderovými stereotypy osoby, provádějící analýzu. Analýzu zkreslují v učebnicích uvedené významné historické osobnosti a historické památky pojmenované po významných historických osobnostech, jelikož ženy nezastávaly takové postavení v historii jako muži. Historie nám představila především slavné krále, vojevůdce, mořeplavce aj. I bez analýzy bychom mohli říci,

že zařazením těchto osobností, by byla prakticky každá učebnice po této stránce genderově nekorektní.

Ve druhé části budou zkoumány obsažené ilustrace různých podob (kreslené obrázky, fotografie, portréty aj.). Budeme analyzovat počet zobrazených mužů a žen, nebudeme analyzovat ilustrace, na kterých nemůžeme s přesností určit pohlaví postav. Nápomocné nám budou otázky, kterých si budeme v průběhu analýzy klást: „*Jsou v ilustracích zastoupena obě pohlaví? Jsou muži a ženy zobrazovány [sic!] v rovnocenných a srovnatelných situacích (muž i žena řídí auto, vaří oběd, ...)? Nejsou ženy zobrazovány pouze v tradičních stereotypních situacích, prostředích a profesích (v domácnosti, na nákupu, s kamarádkami, u kadeřnice, ...), a na druhé straně muži pouze ve veřejné sféře a v pozicích spojovaných s vůdcovským postavením, majetkem, dominancí (policista, ředitel firmy, hasič, ...)? Jsou muži i ženy zobrazováni jako rovnocenné bytosti s rovnocennými příležitostmi, stejně kompetentní a důležití?*“ (Častulíková 2014)

Třetí část bude zkoumat učebnice po jazykové stránce. Zde se zaměříme především na oslovování žáků, žákyň, vyučujících, zda je používáno generického maskulina, zda se vyskytují frazémy s genderovou tematikou. Budeme se opírat o otázky, které jsou doporučeny v příručce: „*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? Používá učebnice odpovídající označení pro popisované sociální skupiny? Nepoužívá učebnice příliš často generické maskulinum (například učitelé, vědci, ačkoliv jsou míněny i učitelky, vědkyně)? Nespojuje vždy určité pohlaví s určitými stereotypně vymezenými významy? Neužívá k argumentaci úsloví a pořekadla o mužích a ženách, která potvrzují „tradiční“ charakteristiky?*“ (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004)

Ve čtvrté části budeme zkoumat, zda je v učebnicích zmíněna genderová problematika, diskriminace žen, upřednostňování mužů před ženami, genderové lingvistice, nebo se vyskytují jiná témata s genderovou tematikou, popřípadě zda je v učebnicích uvedeno upozornění, že žákyním vadí (případně by mělo vadit) oslovování v generickém maskulinu.

V závěru teoretické části provedeme celkové shrnutí poznatků, kterých jsme při analýze docílili a zhodnotíme, zda vybrané učebnice naplňují základní požadavky na genderovou korektnost či nikoli.

## 6.2 Výběr analyzovaných učebnic

Pro analýzu bylo zvoleno šest učebnic, které jsou určeny pro výuku na základních školách. Jedná se o dvě učebnice vlastivědy a čtyři učebnice zeměpisu pro 8. ročníky.

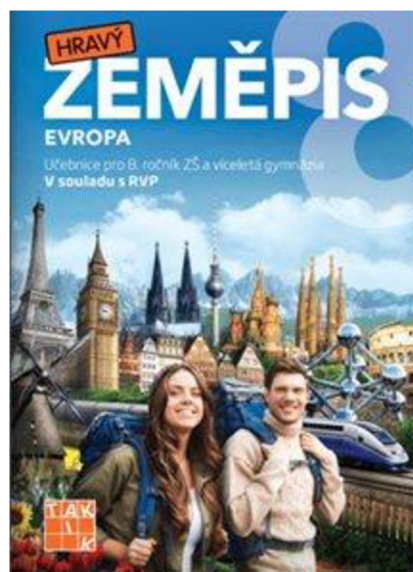
Učebnice *Hravá vlastivěda 5: pro 5. ročník ZŠ* (Viceníková et al. 2016) obsahuje učivo o České republice a Evropě a byla vydána nakladatelstvím Taktik. Učebnice má udělenou schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen „MŠMT“). „Schvalovací doložka, udělovaná ministerstvem školství učebnicím a učebním textům potvrzuje, že jí opatřená učebnice může být bezplatně poskytována žákům ve smyslu nařízení vlády č. 15/1994 a hrazena z normativu. MŠMT ČR uděluje schvalovací doložku na základě schvalovacího řízení několika různým učebnicím pro daný předmět a ročník, aby tak umožnilo učitelům nebo školám volbu.“ (Průcha et al., 2003, s. 212) Učebnice je rozdělena do dvou hlavních částí. První část obsahuje učivo o České republice, druhá část obsahuje učivo o Evropě. Každá část je poté ještě rozdělena do čtyř hlavních kapitol. Učebnice kromě výkladu obsahuje mapy, fotografie, kreslené ilustrace, doplňkové učivo, otázky a úkoly. Učivo, které zasahuje v rámci mezipředmětových vztahů do jiného předmětu, je označeno piktogramem. Součástí učebnice je přiložená mapa České republiky a Evropy. K této učebnici je také vydán pracovní sešit.

Z tohoto nakladatelství byla vybrána také učebnice *Hravý zeměpis 8* (Šindýlek et al. 2022), která seznamuje žáky a žákyně se světadílem Evropa. Oproti předešlé učebnici nemá tato učebnice udělenou schvalovací doložku MŠMT. Učebnice je rozdělena do čtyř hlavních kapitol – fyzickogeografická charakteristika Evropy, obyvatelstvo Evropy, hospodářství Evropy a regiony Evropy. V učebnici nalezneme kromě výkladu i fotografie, mapy, grafy, otázky, které slouží k zopakování látky. K této učebnici je vydán i pracovní sešit.



Obr. 1: Hravá vlastivěda 5

Zdroj: <https://www.sevt.cz/produkt/hrava-vlastiveda-5-ceska-republika-a-evropa-ucebnice-32213033105/>



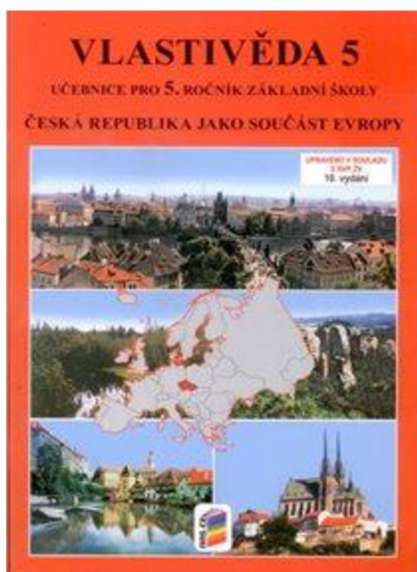
Obr. 2: Hravý zeměpis 8

Zdroj: <https://www.sevt.cz/produkt/hravy-zemepis-8-evropa-ucebnice-32216041205/>

Další rozebíranou učebnicí bude *Vlastivěda 5: pro 5. ročník základní školy* (Chalupa a Štiková 2021), s podtitulem *Česká republika jako součást Evropy*, kterou vydalo nakladatelství Nová škola, s.r.o. a má také udělenou schvalovací doložku MŠMT. Učebnice je rozdělena do dvou hlavních kapitol: *Česká republika a Evropa – sjednocující se světadíl*, kde je každá kapitola poté rozdělena do tří větších podkapitol. Kromě poskytujících informací o České republice a Evropě obsahuje vlastivěda i mapy, fotografie, otázky a úkoly. Součástí je příruční mapa České republiky, států, povrchu a vodstva Evropy. K učebnici byl také vytvořen pracovní sešit.

Nakladatelství Nová škola, s.r.o. vydala další mnou analyzovanou učebnicí *Zeměpis 8* (Hübelová a Chalupa 2022), která má udělenou schvalovací doložku MŠMT. Učebnice seznamuje žáky a žákyně se světadílem Evropa a je rozdělena do dvou hlavních částí – *Evropa a oblasti a státy Evropy*. Než se žáci dozvědí nové informace o Evropě, je učebnice doplněna o otázky a úkoly k procvičení učiva ze 7. ročníku. Učebnice je doplněna mapami, ilustracemi, různými úkoly, grafy, zajímavostmi, ukázkami z literatury.

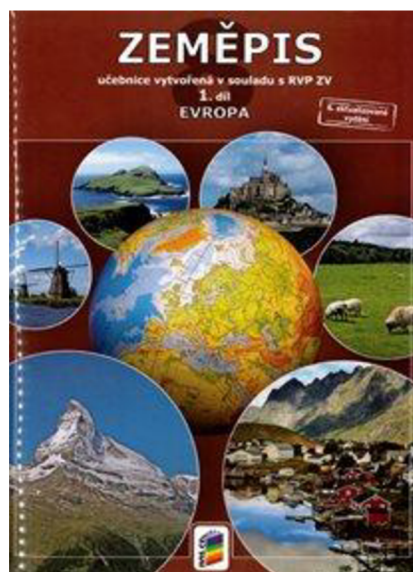




Obr. 3: Vlastivěda 5

Zdroj:

<https://www.sevt.cz/produkt/vlastiveda-5-ceska-republika-jako-soucast-evropy-ucebnice-pro-5-rocnik-11348305/?CategoryExternalID=2171>



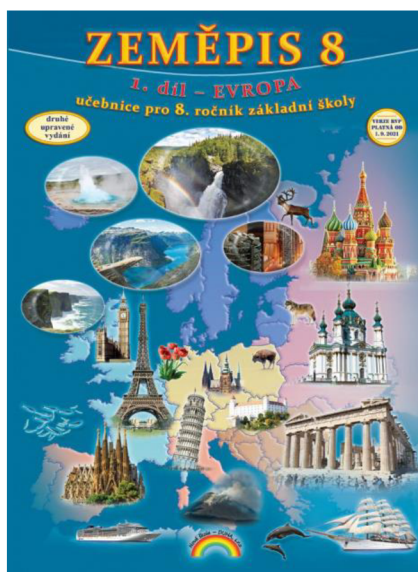
Obr. 4: Zeměpis 8. roč., 1. díl

Zdroj:

<https://www.sevt.cz/produkt/zemepis-8-roc-1-dil-ucebnice-evropa-v-souladu-s-rvp-zv-12540405/>

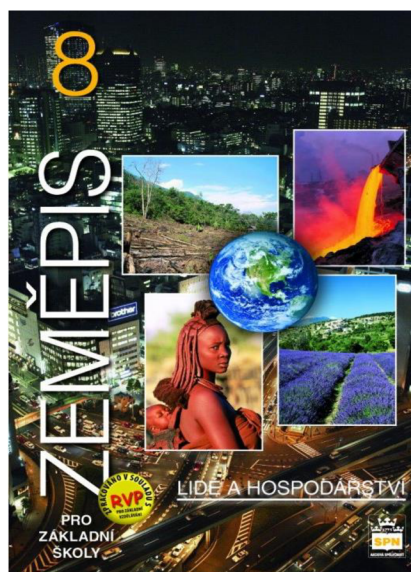
*Zeměpis 8: pro 8. ročník základní školy. Čtení s porozuměním* (Cimala a Pernica 2019), je učebnice vydaná nakladatelstvím Nová škola – DUHA, s.r.o. a má udělenou schvalovací doložku MŠMT. Učebnice je rozdělena do dvou hlavních částí: Evropa – úvod, regiony Evropy, zakončené závěrečným opakováním. Učebnice obsahuje názorné fotografie, grafy, mapy, zajímavostmi, doplňujícími úkoly a otázkami. K učebnici je vydán pracovní sešit.

*Zeměpis 8: pro základní školy* (Chalupa et al. 2009) vydalo nakladatelství SPN – Pedagogické nakladatelství, a.s. a má udělenou schvalovací doložku MŠMT. Obsah učebnice je rozdělen do tří hlavních částí: společenské a hospodářské složky krajiny, politická mapa dnešního světa, krajina a životní prostředí, ukončené závěrečným opakováním. Oproti předešlým zkoumaným učebnicím zeměpisu pro 8. ročníky, které žáky seznamují s informacemi o Evropě, se tato učebnice zaměřuje pouze na sociogeografickou charakteristiku celého světa. Učebnice obsahuje fotografie, grafy, kreslené ilustrace, mapy, zajímavosti, doplňující otázky a úkoly. K učebnici je vydán pracovní sešit.



Obr. 5: Zeměpis 8, 1. díl - Evropa, Čtení s porozuměním

Zdroj:  
<https://novaskoladuha.cz/p/zemepis-8-1-dil-evropa-cteni-s-porozumenim/>



Obr. 6: Zeměpis 8.r. - Lidé a hospodářství

Zdroj:  
<https://www.naseucebnice.cz/ucebnice-a-pr-sesity-ze-zemepisu/zemepis-pro-zakladni-skoly-8-lide-a-hospodarstvi-ucebnice/>

## 6.3 Analýza učebnic

V této kapitole se věnuji genderové analýze celkem šesti učebnic. Dvě analyzované učebnice jsou určeny pro výuku vlastivědy pro 5. ročníky základních škol a čtyři učebnice jsou určeny pro výuku zeměpisu pro 8. ročníky základních škol. Nejprve je provedena genderová analýza jednotlivých učebnic, poté je završena celkovým shrnutím.

### 6.3.1 Učebnice Hravá vlastivěda 5

#### 6.3.1.1 Výběr učiva a muži a ženy v učivu

Po geografické stránce je učivo zařazené do této učebnice genderově korektní. Je zde zahrnuto učivo seznamující žáky a žákyně s Českou republikou a Evropou, zabývá se jejich fyzickogeografickou a sociogeografickou charakteristikou. Jedná se tedy o učivo, které může zaujmout jak dívky, tak i chlapce. Obzvláště pak kapitoly *Na cestách po rodné krajině* nebo *Cestujeme po Evropě*, kdy cestování, objevování a poznávání nových míst, získávání nových

poznatků o naší vlasti či evropských zemích může zaujmout obě pohlaví. První kapitola v učebnici *Na cestách po rodné krajině* obsahuje informace o krabičce poslední záchrany, turistických značkách a pravidlech silničního provozu. U informace, týkající se krabičky poslední záchrany, je zmíněno: „*Každý správný cestovatel a turista by si měl s sebou na cesty přibalit tak zvanou KPZ – krabičku poslední záchrany. Poprvé ji představil český spisovatel Jaroslav Foglar v časopise Mladý hlasatel.*“ (Viceníková et al., 2016, s. 2) Autoři učebnice zde nad rámec učiva zmiňují, kdo a kde krabičku poprvé představil. Jelikož časopis *Mladý hlasatel* byl vydáván v první polovině 20. století, bylo spisovatelství té doby doménou mužů. Podle mého názoru neměly ženy v této době v literatuře tolik prostoru pro vydávání vlastních knih, neměly ani možnost tolik publikovat články v periodikách. V žácích a žákyních to může evokovat, že ženy by takovou věc nevymyslely. Zmíněné informace o turistice může být koníčkem jak dívek, tak chlapců, taktéž účastníky silničního provozu mohou být obě pohlaví. Po genderové stránce je toto učivo vybráno vhodně.

V rámci doplňkového učiva obsahuje učebnice informace, náměty a úkoly, které jsou vázány na mezipředmětové vztahy. Zde už však výběr učiva v převážných případech genderově korektní není. V kapitole *Náš kraj*, která žáky a žákyně seznamuje s jednotlivými kraji České republiky, jsou v každém kraji uvedeny významné osobnosti, které jsou s daným krajem nějak spjaty, a právě zde si můžeme všimnout genderové nekorektnosti. V učivu poskytující informace o Středočeském kraji: „*Zjisti, kdo byl Josef Lada, kde se narodil a žil. Vyhledej ukázky jeho díla. Jak se jmenuje jeho nejslavnější literární a kreslená postava?*“ (Tamtéž, s. 6) „*Který slavný český hokejista začal svoji kariéru v Kladně?*“ (Tamtéž, s. 6) V učivu o Libereckém kraji: „*Jak se jmenuje básnická skladba K. H. Máchy, jejíž děj se odehrává v okolí hradu Bezděz? Promítněte si některý z filmů, v nichž za první republiky exceloval herec Vlasta Burian. Vyhledej na internetu některou z písní Jiřího Šlitra a zazpívej si ji.*“ (Tamtéž, s. 12) V učivu o Zlínském kraji: „*Ve které sportovní disciplíně vynikal Tomáš Dvořák? Jaký je jeho největší úspěch? Který slavný hudební skladatel pobýval rád v lázních Luhačovicích?*“ (Tamtéž, s. 22)

V doplňujících informacích o krajích, otázkách a úkolech, vázaných na mezipředmětové vztahy, je v kapitole *Náš kraj* uvedeno 63 postav mužského pohlaví a pouze 5 postav ženského pohlaví. Jelikož se jedná o rozšiřující, doplňkové učivo pro žáky a žákyně, autorky a autoři učebnice zde měli volnou ruku pro výběr učiva a mohli tedy genderově vyvážit poměr mužů a žen. Například v učivu o Středočeském kraji, Zlínském kraji, Jihočeském kraji aj. není uvedena ani jedna významná osobnost kraje ženského pohlaví, což může v žákyních evokovat pocit méněcennosti a žáci se mohou nad dívkami povyšovat, že muži jsou lepší než ženy a dokázali

toho více. Podobná genderová nevyváženost se rovněž objevuje v kapitole *Sousední státy*, kde v rozšiřujících otázkách a úkolech se především zmiňují známé osobnosti mužského pokolení: „*Kdo to byl Juraj Jánošík, kdy žil a čím se proslavil?*“ (Tamtéž, s. 51) „*Německo je rodištěm mnoha slavných osobností, jakými jsou např. Beethoven, Goethe, bratři Grimmové a další. Zjisti, ve kterých oborech tyto lidé vynikali a čím se proslavili.*“ (Tamtéž, s. 54)

V učebnici se také vyskytuje typický genderový stereotyp: „*Děda z Valašska si nechává každý rok vypálit slivovici (tradiční alkoholický nápoj vyráběný ze švestek).*“ (Tamtéž, s. 22) V převážné většině je v naší společnosti typické, že slivovici si nechávají vypálit, nebo si ji dokonce sami pálí muži. Zřídka bychom se setkali s tím, že naše maminky či babičky pálí tento alkohol a holdují mu.

### 6.3.1.2 Ilustrace


Z velké části učebnice obsahuje ilustrace v podobě portrétů významných osobností. Dále se vyskytují fotografie a dvě ilustrace ve formě kreslených obrázků. V ilustracích mají početní převahu muži oproti ženám, a to 59 mužů a pouze 8 žen. V první kapitole *Na cestách po rodné krajině* se vyskytují dva kreslené obrázky, kde jeden obrázek znázorňuje nebezpečného cyklistu, druhý obrázek vzorného cyklistu. Na obou obrázcích je zobrazen jako cyklista chlapec. Z genderového pohledu bychom si mohli vyložit, že na kole umí jezdit pouze chlapci, a to jak nebezpečně, tak i bezpečně. Odpoutat se zde od genderového stereotypu mohlo při zobrazení, kdy za nebezpečného cyklistu by byla zobrazena dívka a za vzorného cyklistu chlapec. Poměr zobrazení muž a žena by bylo genderově vyvážený a upustilo by se od genderových stereotypů, že ženy bývají opatrnější, dbají více na dodržování pravidel, oproti mužům. Typickým genderovým stereotypem, který je nastaven v naší společnosti, lze vyzorovat na třech portrétech zobrazující tři naše české prezidenty, a to Václava Havla, Václava Klause a Miloše Zemana. Postavení žen ve funkci prezidentky je ve světě výjimečné a u nás je tomu také tak. V učebnici nalezneme také fotografii, na které je poměr žen a mužů genderově vyvážený. Jedná se o fotografii zachycující pramen Vřídlo v Karlových Varech. Na fotografiích, které zobrazují místa v Praze, sloužící k aktivnímu odpočinku, je zobrazen Trojský slalomový kanál, po kterém sjíždí vodu dva závodníci v kajaku, kde oba závodníci jsou muži. Na další fotografii zobrazující areál Gutovka je zachycena část dětského hřiště s jednou postavou, a to ženou. Obě zmíněné fotografie vyobrazují genderové stereotypy, kdy v nás může vodní slalom evokovat, že jde o mužskou doménu a zobrazená žena na dětském hřišti v nás evokuje typické zobrazení oddané ženy v roli pečovatelky, starající se o své dítě. Genderově




stereotypně je zobrazena i fotografie s ženou držící sklenice s pivem, kde povolání číšnice v naší společnosti z větší části zastává ženské pohlaví. Taktéž je tomu u fotografie zobrazující ledovou jeskyni Eisriesenwelt, ve které je zachycen muž v roli vědce či průzkumníka.

**PRAVIDLA SILNIČNÍHO PROVOZU**  
Na cestách je potřeba řídit se pravidly. Ať už jsi cyklista, či řidič. Je také nutné vědět, kam se obrátit v případě nouze.

**NEBEZPEČNÝ CYKLISTA**



**VZORNÝ CYKLISTA**



cyklistická helma  
přední bílá odrazka  
zvonek  
přední světlomet  
přední brzda  
blatník  
blatník  
zadní červená odrazka  
zadní červené světlo  
blatník  
oranžové odrazky v paprscích kol  
oranžové odrazky na pedálech  
oranžové odrazky v paprscích kol

**Zákaz vjezdu jízdních kol**

**Dej přednost v jízdě!**

**Přechod pro chodce**

**Stezka pro chodce**

**STOP**

**Stůj, dej přednost v jízdě!**

**2** Zopakuj si důležitá telefonní čísla na tísňové linky.

**3** Které druhy dopravních značek rozlišujeme? Ke každému druhu uveď příklad a značky nakresli.

**4** Porovnej vzorného a nebezpečného cyklistu na obrázcích. Základní pravidla pro jízdu na kole si zopakuj v pracovním sešitě.

**ČESKÁ REPUBLIKA 3**

Obr. 7: Pravidla silničního provozu. Zdroj: Vicentíková a kol., 2016.

### 6.3.1.3 Jazyk

V *Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004), se kterou při analýze pracujeme, je uvedeno a doporučeno, že při oslovování bychom měli v učebnicích používat obojího rodu, mužského i ženského. Ihned po otevření učebnice nás přivítá úvodní oslovení, které nezačíná genderově korektně a je zde využíváno generického maskulina, kterého se objevuje v celé učebnici nespočet, a tudíž vyvolává pocit, že učebnice oslovuje pouze žáky chlapce a dívky jsou upozaděny. „*Milí žáci, slavný učitel národů Jan Amos Komenský řekl:...*“ (Viceníková et al. 2016) Také při loučení v úvodním slovu použili autoři i autorky učebnice generického maskulina: „*autoři učebnice*“ (Tamtéž), i když se na vytvoření učebnice podílela obě pohlaví. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) doporučuje užívat při oslovování dívek a chlapců druhé osoby množného čísla. Toho se je využito pouze v úvodním slovu. Poté v doplňujících otázkách a úkolech autoři a autorky používají při oslovování žáků a žákyň druhé osoby jednotného čísla, avšak u sloves využívá lomítek, aby oslovili obě pohlaví. „*O prázdninách jsi určitě zažil(a) něco zajímavého, navštívil(a) krásná místa, na která by ses jednou rád(a) vrátil(a).*“ (Viceníková et al., 2016, s. 2) „*Navštívil(a) jsi už některý z našich sousedních států?*“ (Tamtéž, s. 33)

Jak již bylo zmíněno, v učebnici je použito velké množství generického maskulina: „*Každý správný cestovatel a turista by si měl s sebou na cesty přibalit tak zvanou KPZ – krabičku poslední záchrany.*“ (Tamtéž, s. 2) „*Na cestách je potřeba řídit se pravidly. Ať už jsi cyklista, či řidič.*“ (Tamtéž, s. 3) „*Díky tomu je Rakousko rájem lyžařů a zimních sportů.*“ (Tamtéž, s. 56) Použitím generického maskulina autoři vytěsňují ženské pohlaví a dávají najevo, že muži mají převládající postavení ve společnosti. Učebnice tedy promlouvá spíše k chlapcům a může je oslovovat svým obsahem více než dívky. Ve většině doplňkových úloh, které jsou v učebnici zadány, jsou žáci a žákyně oslovováni generickým maskulinem: „*Vyhledej se spolužáky informace pro víkendový pobyt v krajském městě (ubytování, památky, relaxace, sport...).*“ (Tamtéž, s. 7) „*Zjisti, jaká je průměrná výška žáka ve tvé třídě.*“ (Tamtéž, s. 10) „*Vyberte si jednu z významných osobností tohoto kraje a zjistěte co nejvíce o jejím životě. Předneste referát ostatním spolužákům.*“ (Tamtéž, s. 15) „*Stoupněte si se spolužáky všichni do řady vedle sebe, rozpažte, chytněte se za ruce a vytvořte tak živý řetěz.*“ (Tamtéž, s. 60)

Dle *Příručky pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) by časté využívání oslovení žáci, spolužáci mělo být

nahrazeno například „dívky a chlapci“ aj. Pokud by dívky a chlapci pochopili zadané úkoly doslovně, mohli by plnit úkoly ve třídě jen chlapci a referáty by mohly být přednášeny pouze jim. Dívky by byly ve výuce upozaděny a mohly by se cítit méněcenně. Příručka také navrhuje zaměřovat v učebnici generická maskulina za jiné tvary. V naší analyzované učebnici by to bylo vhodné například u zmíněné informace: „*V České republice žije přibližně 10,5 milionu obyvatel. Obyvatelstvo naší republiky tvoří Češi, Moravané, Slezané a příslušníci národnostních menšin.*“ (Viceníková et al., 2016, s. 35) Z této informace vlastně vyplývá, že Českou republiku obývají pouze muži. Bylo by vhodné nahradit generická maskulina jinými opisy.

V některých případech jsou v učebnici uvedena povolání, která označují ženské i mužské pohlaví: „*Občané si volí obecní zastupitelstvo, v jehož čele stojí starosta (starostka). Ve městech je to městské zastupitelstvo, opět v čele se starostou (starostkou). V největších městech je nazýván primátor(ka). Největším územním celkem je kraj. V každém kraji je v jeho krajském městě krajský úřad. V čele krajského úřadu je hejtman(ka).*“ (Tamtéž, s. 34) To naznačuje, že taková povolání mohou zastávat ženy i muži. Tento uvedený příklad je genderově korektní, avšak v předešlé stránce se již objevují genderově nekorektní příklady s genderovými stereotypy. „*Česká republika je demokratickým státem, ve kterém se konají svobodné volby. Hlavou státu je prezident. Hlavním zákonem země je ústava. Stát řídí vláda složená z ministrů, v jejichž čele je premiér.*“ (Tamtéž, s. 32) Zde je dááno najevo, že vysoké funkce v naší společnosti zastávají muži. Jedná se o typickou ukázkou genderového stereotypu zobrazení muže.

Co se týče frazémů, jsou zde uvedeny dvě pranostiky, které se dotýkají ženského pohlaví, ale nezobrazují genderově stereotypní okolnosti. „*Svatá Anna chladna z rána. O svaté Barboře ležívá sníh na dvoře.*“ (Tamtéž, s. 38)

#### **6.3.1.4 Učivo s genderovou tematikou**

V učebnici není přímo zmíněno nic o genderu, genderové problematice, diskriminaci žen, upřednostňování mužů před ženami ve společnosti. Nevyskytují se ani jiná témata s genderovou tematikou. Je zde však uvedena informace, která může vést k genderové diskusi mezi žáky a žákyněmi: „*Evropa je multikulturním kontinentem.*“ (Viceníková et al., 2016, s. 66) Dále bychom mohli žáky a žákyně seznámit s problematikou označování žen mužskou osobou, zda žákyním vadí oslovení v generickém maskulinu, jako je tomu hned v úvodu učebnice: „*Milí žáci, slavný učitel národů Jan Komenský řekl: ...*“ (Tamtéž)

## 6.3.2 Učebnice Vlastivěda 5

### 6.3.2.1 Výběr učiva a muži a ženy v učivu

Jako tomu bylo u předchozí analyzované učebnice, tak i v této učebnici je zvolen výběr učiva po vlastivědné stránce, která seznamuje žáky a žákyně s informacemi o České republice a Evropě, genderově korektní. Učivo o České republice, Evropě jako světadílu, či o konkrétních státech Evropy může zajímat jak dívky, tak i chlapce. Také cestování a poznávání nových památek, míst, kultur může být zálibou obou pohlaví. Avšak doplňující učivo, které je obsaženo v učebnici a má vazby na mezipředmětové vztahy, nebylo vybráno genderově korektně. Jedná se o doplňující informace, texty, otázky, které mají rozšířit obzory i do jiných předmětů. Toto učivo je doplňujícím učivem k hlavnímu učivu a autor a autorka učebnice zde měli volnou ruku ve výběru. I tak byl výběr zvolen genderově nekorektně. V učivu, seznamujícím žáky se Středočeským krajem, jsou uvedeny rozšiřující informace a otázky: „*Malebná zákoutí Sázavy byla dějištěm knihy Jaroslava Foglara Hoši od Bobří řeky. Znáte hlavní postavy nebo jiná dobrodružství od tohoto autora?*“ (Chalupa a Štiková, 2021, s. 8) Jsou zde uvedeny i čtyři významné osobnosti, které jsou s tímto krajem spjaty. Uveden je Antonín Dvořák, Josef Lada, T. G. Masaryk a Josef Kajetán Tyl. Je uvedeno celkově pět významných osobností spjatých se Středočeským krajem, všech pět osobností je mužského pohlaví. Dívky se tedy mohou domnívat, že v tomto kraji není či nežila žádná významná osobnost ženského pohlaví. Taktéž je tomu v učivu o Královohradeckém kraji. Je zde zmíněno pět mužských významných osobností kraje. Zmíněnými významnými osobnostmi jsou Karel Čapek, Karel Jaromír Erben, Alois Jirásek, Karel Poláček a Eduard Štorch. Ve stejném duchu je tomu i v učivu, které seznamuje žáky a žákyně s ostatními kraji České republiky. V uvedených čtrnácti krajích bylo celkově vybráno 52 významných osobností, z toho byly pouze dvě ženy, a to Božena Němcová a Marie Curie-Sklodovská. Genderově nevyváženě nejsou uvedeny významné osobnosti pouze v kapitolách pojednávající o České republice, ale také dále v učivu o Evropě. „*Kdo byl Juraj Jánošík?*“ (Tamtéž, s. 47) „*Ve městě Salcburk se narodil velký hudební génius Wolfgang Amadeus Mozart. Svou první operu složil už v jedenácti letech. Navzdory svému talentu zemřel v bídě a pochován byl v hromadném hrobě ve Vídni.* [sic!]“ (Tamtéž, s. 53) V kapitolách seznamujících dívky a chlapce s informacemi o Evropě, jednotlivých státech Evropy, není uvedena ani jedna osobnost ženského pohlaví. Z toho pohledu musíme říci, že výběr doplňkového, rozšiřujícího učiva je genderově nekorektní.



Významné osobnosti	<b>Karel Čapek</b> (narozen v Malých Svatoňovicích)	Čt. 5, 146
	<b>Karel Jaromír Erben</b> (narozen v Miletíně)	Čt. 5, 176
	<b>Alois Jirásek</b> (narozen v Hronově)	
	<b>Božena Němcová</b> (dětství prožila v Ratibořicích)	Čt. 5, 180
	<b>Karel Poláček</b> (narozen v Rychnově nad Kněžnou)	Čt. 4, 172
	<b>Eduard Štorch</b> (narozen v Ostroměři u Jičína)	Děj. 4, 7; Čt. 4, 92

Obr. 8: Významné osobnosti Královehradeckého kraje. Zdroj: Chalupa a Štiková, 2021.

Jak již bylo zmíněno v úvodu empirické části, že historické slavné osobnosti (králové, vojevůdci, mořeplavci aj.) zkreslují analýzu, jelikož v historii ženy neměly takové postavení ve společnosti jako muži, zmíníme, že dominance mužů byla v historii drtivá, a že významné historické události tvořili především muži. Lze to vypočítat na zařazených památkách, které autoři v učebnici uvedli: „*Hrad Karlštejn, který nechal postavit král Karel IV.*“ (Tamtéž, s. 9) „*Máchovo jezero (naš nejhlubší rybník). Je pojmenováno podle básníka Karla Hynka Máchy.*“ (Tamtéž, s. 19) Ženy byly upozaděny, jelikož zastávaly roli matky pečovatelky, starající se o domácnost. Abychom však byli korektní, musíme zmínit, že v učebnici jsou zařazeny i památky pojmenované po ženách. „*Pevnost Terezín (pojmenována po císařovně Marii Terezii).*“ (Tamtéž, s. 17) „*Babiččino údolí (u České Skalice). Údolí je pojmenováno podle knihy Babička spisovatelky Boženy Němcové, která tu prožila dětství.*“ (Tamtéž, s. 21)

V učebnici je v rámci rozšiřujícího učiva zařazena jedna úloha nazývající se „*Martinova procházka Prahou*“ (Tamtéž, s. 38), která zahrnuje dopis psaný chlapcem Martinem. Z pohledu genderu je dopis vyvážený. Dopis je psán chlapcem, a je adresován paní učitelce. Zde se však objevuje genderový stereotyp, kdy je povolání učitelky spjata především s ženským pohlavím. Postava Martina nás v učebnici provází ještě dále, kde se k Martinovi přidala další chlapecká postava jménem Pepa. „*Pepa o prázdninách poslal Martinovi dopis s hádankou a vynechanými slovy. Šikovný Martin s pomocí mapy dopis doplnil a hádanku rozluštil. Dokážete to i vy?*“ (Tamtéž, s. 47) Zde už je genderová nevyváženost. Úloha dává jasně najevo nadřazenost chlapců nad dívkami. Dívky mohou pociťovat povýšenost chlapců, že hádanku jeden chlapec

vymyslel, šikovný Martin ji dokázal vyřešit a co vy, dokážete to také? S Martinem a Pepou se v učebnici ještě setkáváme v několika úlohách. „*Pepa nakoupil v obchodním domě potraviny a říkal, že všechny pocházejí z Polska. Martin si je prohlédl a vybral z nich jen dvě. Které z uvedených potravin to mohly být?*“ (Tamtéž, s. 49) V této úloze se odvrací od genderového stereotypu. Chlapec nakupoval v obchodním domě, kdy nakupování bývá ženskou doménou.

### 6.3.2.2 Ilustrace

Učebnice není oproti předešlé učebnici bohatá na ilustrace zobrazující muže a ženy. Zařazené ilustrace jsou genderově korektní, počet zobrazených mužů a žen je vyvážený. V porovnání s předešlou učebnicí vlastivědy se zde vyskytuje pouze jeden portrét významné osobnosti, skladatele Bedřicha Smetany. Často se vyskytují fotografie, na kterých je zachycena skupina, dav lidí, u kterých nelze přesně identifikovat pohlaví, například u fotografie zachycující výlov rybníka Rožmberk, nebo fotografie zachycující vor se skupinkou lidí plující po řece Dunajec. Historicky významné osobnosti jsou na fotografiích zobrazeny v podobě pomníků, například pomník Babička s vnoučaty, sousoší Přemysla a Libuše, pomník Vincence Priessnitze, kdy je poměr zobrazených mužů a žen vyvážený. Na dvou obrázcích v učebnici jsou vyobrazeny děti v lidových krojích. Na prvním obrázku je vyfocena dívka z České republiky v lidovém kroji, na druhém obrázku jsou zachyceny čtyři dívky a jeden chlapec z Řecka v lidových krojích. Tím nám může být genderově stereotypně naznačeno, že udržování tradic a zvyků je převážně ženská role, a méně mužů.

### 6.3.2.3 Jazyk

Úvodní slovo v učebnici oslovuje obě pohlaví: „*Milí žáci, milé žákyně.*“ (Chalupa a Štiková 2021, s. 2) Také se tímto oslovením autoři loučí v závěru učebnice. „*Milé, žákyně, milí žáci, ...*“ (Tamtéž, s. 69) U loučení u úvodního slova autor s autorkou použili generického maskulina „*vaši autoři*“ (Tamtéž, s. 2), i když učebnici vytvořili muž a žena. Toho použili i v úvodu učebnice, kde jsou uvedeny „*Poznámky pro učitele:..., které jsou zakončeny opakovacími úkoly určenými k práci ve skupinách pod vedením učitele.*“ (Tamtéž, s. 3) Oproti předešlé učebnici je v této učebnici při zadávání otázek a úkolů použito množného čísla druhé osoby, jak doporučují Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová (2004). „*V mapě vyhledejte města Písek, Strakonice, Tábor, Jindřichův Hradec. Co zajímavého o nich víte?*“ (Chalupa a Štiková, 2021, s. 10) „*Vyjmemejte nejnavštěvovanější horská střediska. Vysvětlete,*

*proč jsou hodně navštěvována.*“ (Tamtéž, s. 18) „*Vyhledejte další zajímavé informace o některém z německých měst, např. na internetu. S tím, co jste zjistili, seznamte spolužáky.*“ (Tamtéž, s. 50)

Velmi hojně je v učebnici využíváno generického maskulina. Po této stránce musíme určit, že je učebnice genderově nekorektní. Oslovováním a zadáváním úloh oběma pohlavím generickým maskulinem, především u slov žák a spolužák, různě skloňovaných, nabývá v učebnici dojmu, že je určena pouze pro chlapce, a k dívkám je přístupováno tak, jako by ve třídě nebyly, jsou tedy upozaděny. „*Pro žáky z Prahy.*“ (Tamtéž, s. 7) „*Pro žáky z Plzeňského kraje.*“ (Tamtéž, s. 12) „*Pro žáky z Olomouckého kraje.*“ (Tamtéž, s. 28) „*S výsledky své práce seznamte ostatní spolužáky.*“ (Tamtéž, s. 34) „*Máte kamarády z jiné evropské země? Vyprávějte spolužákům, jak se žije jinde v Evropě.*“ (Tamtéž, s. 45) Taktéž je tomu i u postav a povolání, která byla vybrána a zahrnuta do učebnice. Všechny tyto tvary jsou uvedeny v mužském rodě, i když mají oslovovat i dívky. „*Než začnete s nabídkou, představte se jako zástupce jedné z cestovních kanceláří a přivítejte své zákazníky.*“ (Tamtéž, s. 5) „*Jste dobrými hospodáři?*“ (Tamtéž, s. 43) „*Každý z vás má jistě kamaráda nejen ve třídě, ale i kamarády z jiných krajů naší vlasti, nebo dokonce z jiných zemí. Prožili jste spolu příjemné chvíle, máte vzpomínky na veselé zážitky, ale někdy třeba i na smutné okamžiky, kdy vám některý z vašich kamarádů ublížil.*“ (Tamtéž, s. 43) „*Turisty lákají velehory Vysoké Tatry, ale také hlavní město Bratislava ležící v Podunajské nížině.*“ (Tamtéž, s. 47) Slovo turista, různě skloňováno, se v učebnici vyskytuje velmi hojně. „*Zahrajte si na cestovatele, který cestuje autem do Německa.*“ (Tamtéž, s. 51) „*Zahrajte si na moderátora televizního pořadu Cestujeme po Evropě. Která města a oblasti byste nabídli turistům. Kteří se chystají navštívit Českou republiku? Vysvětlete proč.*“ (Tamtéž, s. 69)

V typicky genderových rolích jsou v učebnici tradičně zobrazeny funkce veřejné správy, ve kterých vystupuje pouze mužské pohlaví. Podléhají tedy genderovým stereotypům. „*Chod státu řídí vláda složená z ministrů. V čele stojí prezident. Na dodržování zákonů (zachování bezpečí, pořádku a spravedlnosti) dbá policie, porušení zákonů trestá soud. Zákony projednávají a přijímají poslanci a senátoři v parlamentu.*“ (Tamtéž, s. 36) „*Jazyk tak podporuje tradiční spojení představy muže s veřejnou sférou.*“ (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová, 2004, s. 15)

*Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) doporučuje v učebnicích některá generická maskulina vhodně zaměnit za jiné tvary. Toho by bylo v naší učebnici vhodné využít, aby zde nebyla poměrná část obsahu věnována pouze mužům. „*Česká republika (Česko) vznikla 1. 1. 1993 rozdělením*

*Československa, v němž od roku 1918 žili společně Češi a Slováci.*“ (Chalupa a Štiková, 2021, s. 36) „*V České republice žije asi 10,7 milionu obyvatel. Jsou to Češi, Moravané a Slezané společně s příslušníky národnostních menšin (např. Slováci, Poláci, Němci, Romové).*“ (Tamtéž, s. 36) Z těchto informací může vyplynout, že Českou republiku obývají pouze muži. Jak již bylo zmíněno, generického maskulina je v této učebnici používáno nadměrně. „*Generické maskulinum vytváří dojem, že dívky/ženy nejsou aktivně přítomny ani v učebnici popisované realitě, ani v pedagogických situacích, které s pomocí učebnic vyučující ve škole vytvářejí.*“ (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová, 2004, s. 15)

#### **6.3.2.4 Učivo s genderovou tematikou**

O genderu, tématech s ním spojených, není v učebnici přímá zmínka. Objevují se však informace, které mohou mít genderový podtext a dá se o nich s žáky a žákyněmi diskutovat. „*V Evropské unii si státy navzájem pomáhají, spolupracují při ochraně životního prostředí apod. To, že mluvíme různými jazyky, odlišujeme se svým vzhledem nebo tradicemi, není překážkou ke vzájemnému sblížení obyvatel Evropy.*“ (Tamtéž, s. 43) „*Všichni lidé žijící na naší planetě Zemi mají společný původ. Vznikli vývojem z jednoho živočišného předka. Postupně se přizpůsobili přírodním podmínkám oblasti, ve které žijí.*“ (Tamtéž, s. 63) Objevují se i úlohy, které mohou souviset s genderovou problematikou ve společnosti. „*Každý z vás má jistě kamaráda nejen ve třídě, ale i kamarády z jiných krajů naší vlasti, nebo dokonce z jiných zemí. Prožili jste spolu příjemné chvíle, máte vzpomínky na veselé zážitky, ale někdy třeba i na smutné okamžiky, kdy vám některý z vašich kamarádů ublížil.*“ (Tamtéž, s. 43) „*Diskutujte o různých názorech na původ člověka.*“ (Tamtéž, s. 63)

### **6.3.3 Učebnice Hravý zeměpis 8**

#### **6.3.3.1 Výběr učiva a muži a ženy v učivu**

Učebnice je zaměřena na prezentaci učiva o světadíle Evropa, které je přizpůsobeno pro žáky a žákyně 8. ročníku základní školy. Nalezneme zde učivo, které je genderově korektní, ale také učivo, které není genderově korektně vybráno s tradičními genderovými stereotypy. V prvních třech kapitolách je výběr učiva genderově korektní. První kapitola pojednává o přírodních poměrech Evropy, ve druhé kapitole se žáci a žákyně seznámí s informacemi o

obyvatelstvu Evropy a třetí kapitola informuje o hospodářství Evropy. V těchto kapitolách může učivo oslovit jak dívky, tak chlapce. Není zde výhradně vybráno učivo, které by bylo nakloněno více druhému pohlaví. I doplňující otázky a úkoly, které slouží k zopakování probrané látky, je v těchto kapitolách vhodně zvoleno pro obě pohlaví. „*Které značky automobilů znáš? Uveď jejich původ.*“ (Šindýlek et al., 2022, s. 19) „*Ovlivňuje módní průmysl náš život? Vysvětli jak.*“ (Tamtéž, s. 19)

Ve čtvrté kapitole pojednávající o evropských regiony, konkrétně o jednotlivých evropských státech, je zařazené učivo nevhodně zvoleno z pohledu genderové korektnosti. Konkrétně se jedná o zařazené významné osobnosti, které proslavily konkrétní státy Evropy. Zde autoři a autorky měli volnou ruku pro výběr osobností, avšak při výběru nezávázili genderovou vyváženost. U učiva, informující žáky a žákyně o státu Německo, je uvedeno: „*Německo je domovem mnoha osobností, které dosáhly mimořádného úspěchu v oblasti kultury a vědy nebo ovlivnily běh dějin. Jmemujme alespoň některé: hudební skladatelé Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven a Richard Wagner, spisovatelé Johann Wolfgang Goethe a Fridrich Schiller, malíř Albrecht Dürer, filosofové Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel a Friedrich Nietzsche, sociolog Karl Marx, vynálezce knihtisku Johannes Guttenberg, astronom Johannes Kepler, fyzik Albert Einstein a další. V posledních desetiletích Německo proslavil nejúspěšnější závodník F1 všech dob Michael Schumacher nebo tenisti Boris Bäckler a Steffi Graffová.*“ (Tamtéž, s. 28) Autoři zde zařadili patnáct osobností mužů a pouze jednu ženu. U žijících významných osob je zastoupení žen 33 %. Podobně je tomu u všech uvedených států Evropy. U Rakouska je například vybráno sedm významných osobností, které jsou spjaty s tímto státem, a všechny osobnosti jsou mužského pohlaví. U státu Rusko je vypsáno jedenáct mužských osobností a žádná osobnost ženského pohlaví. Celkově je v učebnici uvedeno 146 významných osobností z různých států Evropy, z toho bylo uvedeno 136 mužů a pouze 14 osobností ženského pohlaví. U 14 států byly uvedeny mezi významnými osobnostmi pouze muži. V učebnici je uveden úkol. „*Uveď některé známé osobnosti pocházející ze států jižní Evropy. Se spolužákem si o jedné z těchto osobností připravte referát.*“ (Tamtéž, s. 64). Tento úkol dává alespoň prostor k tomu, že mohou být vyzdviženy i osobnosti ženského pohlaví.

Genderově se snaží vyvážit poměr mužů a žen v učebnici uvedená zajímavost, která obohacuje probíranou látku o Nizozemsku. „*Anna Franková byla židovská dívka, která se společně se svojí rodinou před nacisty dva roky schovávala v jednom z amsterdamských domů. Během této doby si zaznamenávala prožívané události do deníku.*“ (Tamtéž, s. 53) Převážný výběr mužských osobností zařazených v učebnici nám dokládá genderovou nevyváženost ve

společenském životě a dává nám tím najevo, jaké postavení zaujímají muži a ženy ve společnosti.

Německo je domovem mnoha osobností, které dosáhly mimořádného úspěchu v oblasti kultury a vědy nebo ovlivnily běh dějin. Jmenujme alespoň některé: hudební skladatelé **Johann Sebastian Bach**, **Ludwig van Beethoven** a **Richard Wagner**, spisovatelé **Johann Wolfgang Goethe** a **Fridrich Schiller**, malíř **Albrecht Dürer**, filosofové **Immanuel Kant**, **Georg Wilhelm Friedrich Hegel** a **Friedrich Nietzsche**, sociolog **Karl Marx**, vynálezce knihtisku **Johannes Guttenberg**, astronom **Johannes Kepler**, fyzik **Albert Einstein** a další. V posledních desetiletích Německo proslavil nejúspěšnější závodník F1 všech dob **Michael Schumacher** nebo tenisti **Boris Bäcker** a **Steffi Graffová**.

*Obr. 9: Významné osobnosti Německa. Zdroj: Šindýlek a kol., 2022.*

### 6.3.3.2 Ilustrace

Na titulní straně nás vítá genderově vyvážený pár. Jsou to cestovatelé, pár je tvořen ženou a mužem, což ukazuje, že cestování může být zálibou obou pohlaví. Poměr mužů a žen zobrazených v ilustracích je genderově nerovnoměrný. Napočítaných mužských postav v různých rolích, činnostech či povoláních bylo 49, ženských postav 26. Fotografie zachycující dav lidí, kde není možné identifikovat pohlaví, jako je tomu například u fotografie zachycující dav lidí před nákupním domem Louis Vuittonem, nebo demonstraci lidí za nezávislost Katalánska, nebyly do analýzy zahrnuty. Zmíněné významné mužské osobnosti, které dominují ve výběru učiva, jak již jsme zmínili v analýze muži a ženy v učivu, dominují také v ilustracích. Mužské osobnosti jsou zde vyobrazeny v rolích, se kterými naše společnost spojuje nejčastěji muže, jako sportovci a politici. Ze sportovců se zde vyskytují fotografie tenisty Rogera Federera a Novaka Djokoviće, závodníka Petera Sagana, nebo fotbalisty Cristiana Ronalda. Z prezidentů je zde například Alexandr Lukašenko nebo Vladimir Putin. Jedinou významnou ženou, která je samostatně zobrazena, je bývalá kancléřka Angela Merkelová. Z kulturního života jsou zde zahrnuty dvě hudební skupiny, obě sestaveny pouze z mužů, a to skupina Beatles a U2.

Ženy jsou na některých fotografiích vyobrazeny v situacích, které většinou přisuzujeme ženskému pohlaví. Autoři se zde tedy drží genderových stereotypů, jako je tomu například u fotografie, která zobrazuje ženu s nákupními taškami s oblečením před Eiffelovou věží. Na obrázku z Oktoberfestu je poměr žen a mužů vyvážený, avšak povolání číšnice na obrázku



zastává žena. Do učebnice byly zařazeny i fotografie, na kterých početně dominují ženy, jako je tomu u fotografie obyvatel Evropy, kde na jedné fotografii jsou zobrazeny čtyři ženy a dva muži, nebo u fotografie zachycující muslimskou menšinu, žijící ve Švédsku, kde na obrázku převažují ženy. Na fotografii je zobrazena žena muslimka, držící v ruce vlajku Švédska, a i přesto, že tato žena žije v jiné zemi, je rysem této ženy oddanost své víře, neboť se drží svých tradic a je zahalena v hidžábu.



Obr. 10: Setkání předsedů vlád Visegrádské skupiny v roce 2015.

Zdroj: Šindýlek a kol., 2022.

### 6.3.3.3 Jazyk

Genderově korektně začíná v učebnici úvodní oslovení „*Milé zákyně, milí žáci, ...*“ (Šindýlek et al. 2022), avšak v závěru úvodního slova je použito generického maskulina „*autoři učebnice*“ (Šindýlek et al. 2022), i když učebnici sepsali dva autoři a dvě autorky. Dle směrnic uvedených v *Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) by mělo být používáno druhé osoby množného čísla. Zřejmě aby bylo patrné, že jsou informace určené pro všechny zúčastněné ve třídě, jak chlapcům, tak dívkám. Toho se autoři drží pouze u nadpisů uvádějící zajímavosti: „*Věděli jste, že...?*“ (Šindýlek et al. 2022). U nadpisů při shrnutí látky „*Co už víme...?*“ (Tamtéž) je použito množného čísla, ale již v první osobě. V uvedených otázkách a úkolech jsou již žáci a zákyně oslovováni ve druhé osobě jednotného čísla. „*S pomocí atlasu popiš, jak se formoval povrch Evropy.*“ (Tamtéž, s. 6) „*Jmenuj významné toky a pohoří západní Evropy.*“ (Tamtéž, s. 54) „*Pomocí mapy urči polohu jednotlivých států jižní Evropy. Popiš jejich přírodní podmínky.*“ (Tamtéž, s. 64) Genderově korektně autoři zařadili za slovesa lomítka, aby byly osloveny jak

dívky, tak chlapci. „*Pokus se navrhnout, jak bys konkrétně vyřešil/a problémy evropského vodstva.*“ (Tamtéž, s. 8) „*Které turistické cíle znáš či které už jsi navštívil/a?*“ (Tamtéž, s. 78)

Slabinou dosud analyzovaných učebnic je časté používání generického maskulina. Jinak tomu není ani v této učebnici. Jeho užití bylo použito při označení povolání: „*Hranice mezi Evropou a Asií není jednoznačně stanovena, protože se geografové nemohou shodnout na jednotném názoru.*“ (Tamtéž, s. 4) „*Dnes je ostrov Surtsey na Seznamu světového dědictví UNESCO a je také zkoumán botaniky a biologi, kteří zde zkoumají adaptaci organismů a jejich schopnost osidlovat nová prostředí.*“ (Tamtéž, s. 6) U označení nejvyšší funkce, kterou zastává hlava státu, je vždy v učebnici užito generického maskulina: „*Prezident má jen omezenou moc a plní spíše reprezentativní funkci.*“ (Tamtéž, s. 27) U učiva o obyvatelstvu je u národů použito pouze generického maskulina: „*Dánové, Norové, Švédové a Islandané patří ke germánským národům a hovoří germánskými jazyky.*“ (Tamtéž, s. 38) „*Kromě Angličanů, Skotů, Velšanů a Irů zde žije hodně přistěhovalců zejména z bývalých britských kolonií.*“ (Tamtéž, s. 47) „*Andořané zastupují méně než polovinu obyvatelstva, zbylou část tvoří zejména Španělé, Portugalci a Francouzi.*“ (Tamtéž, s. 63) Oslovování žáků a žákyň v učebnici je také generickým maskulinem. To může dávat najevo, že učebnice oslovuje pouze chlapce a na dívky je zapomínáno. „*O svých návrzích diskutuj se spolužáky.*“ (Tamtéž, s. 8) „*Se spolužákem zkuste vymyslet, zda by bylo možné využívat čistší způsob výroby elektrické energie, a navrhňte jak.*“ (Tamtéž, s. 22) Dále je ve velké míře využíváno generického maskulina u slov *obyvatel, turista, návštěvník, občan, imigrant.*

#### **6.3.3.4 Učivo s genderovou tematikou**

S učivem s genderovou tematikou se můžeme v této učebnici setkat v kapitole zabývající se učivem o obyvatelstvu Evropy, konkrétně v odstavci *Problémy populace Evropy*. Zmíněné informace mohou vést k diskusi, která může souviset s genderovou tematikou. „*Porodnost v Evropě je v posledních desetiletích trvale pod hranicí čisté reprodukce, což znamená, že evropské národy vymírají.*“ (Tamtéž, s. 14) „*Rozvoj moderních technologií ovlivňuje také mezilidské vztahy.*“ (Tamtéž, s. 14) Dále se s pojmem gender a genderovou rovností setkáváme v kapitole *Severní Evropa*. „*Severské země jsou ve světě známé svojí aktivní politikou genderových rovností.*“ (Tamtéž, s. 38) „*Tyto státy se vyznačují velmi vysokou životní úrovní, nízkými sociálními rozdíly, důrazem na rovné příležitosti a čistým životním prostředím.*“ (Tamtéž, s. 44)



Učebnice obsahuje zajímavosti označené „*Věděli jste, že...?*“ (Tamtéž), které mají probíranou látku obohatit, a právě některé zmíněné uvedené zajímavosti mohou mít genderový podtext, či přímo s genderovou problematikou souvisí. „*Ačkoliv Švýcarsko bývá často dáváno za příklad demokracie, ženy zde získaly volební právo až v roce 1971, zatímco v Československu toto právo nabyly ženy ústavou z roku 1920.*“ (Tamtéž, s. 30) „*Švédsko patří, stejně jako ostatní skandinávské země, mezi nejprogresivnější země v liberálním přístupu k LGBT komunitě na světě. Homosexuálové zde mohli jako v jedné z prvních zemí uzavírat sňatky i adoptovat děti.*“ (Tamtéž, s. 41) „*Ochranu státu zajišťuje švýcarská garda. Příslušníkem může být pouze svobodný Švýcar.*“ (Tamtéž, s. 64)

Z pohledu genderové lingvistiky je v učebnici věnována pozornost přechylování příjmení. „*Islandci nemají příjmení (jméno, které by shodně užívala celá rodina), jak je v jiných evropských zemích obvyklé. Namísto našeho příjmení užívají jméno, které je odvozeno od křestního jména otce s příponou – dóttir, jde-li o dceru, nebo –son, jde-li o syna. Bude-li mít muž jménem Jón dceru a syna, bude jeho dcera mít za křestním jménem jméno Jón dóttir, jeho syn pak jméno Jónson.*“ (Tamtéž, s. 44)

## 6.3.4 Učebnice Zeměpis 8

### 6.3.4.1 Výběr učiva a muži a ženy v učivu

Geografické informace seznamující žáky o Evropě je vybráno genderově korektně. Toto učivo může zajímat obě pohlaví. Dívky může zaujmout učivo o ochraně životního prostředí, dopadech na životní prostředí, zaujmout je může fauna a flóra aj. „*Paříž je často označována jako „město módy“.* Zdejší módní návrháři a jejich salony patří k nejuznávanějším na světě (např. *Yves Saint Laurent [i:v sě lorã], Louis Vuitton [lui vüitõ]*).“ (Hübelová a Chalupa, 2022, s. 63) Chlapce mohou oslovit informace o průmyslu, dopravě. „*Mezi značky aut, které jsou vyráběny v Německu, patří např. Opel a Audi. Které další značky německých aut znáte?*“ (Tamtéž, s. 69) Učebnice zahrnuje také navíc informace, zajímavosti a otázky, které odkazují na mezipředmětové vazby. V tomto rozšiřujícím učivu jsou většinou uvedeny mužské postavy, a z tohoto pohledu je poměr mužů a žen genderově nevyvážený. „*Víte, kdo byl Nikola Šuhaj loupežník? Který český spisovatel napsal román, ve kterém je hlavním hrdinou?*“ (Tamtéž, s. 33) „*Thor Heyerdahl (1914–2002) byl norský mořeplavec, vědec, archeolog a antropolog.*“

(Tamtéž, s. 39) „*V anglickém městě Liverpool [ ' livəpu:l ] vznikla proslulá skupina The Beatles [ðə 'bi:tlz].*“ (Tamtéž, s. 61) „*Kdo byl Jánošík?*“ (Tamtéž, s. 75)

Ze zajímavostí jsou v učebnici uvedeny informace o slavných francouzských módních návrhářích, jako jsou Yves Saint Laurent, Louis Vuitton nebo Dior. Zde se od genderových stereotypů upouští. I když je s módou spojeno spíše ženské pohlaví, tak můžeme vidět, že mezi nejslavnějšími francouzskými návrháři jsou především muži.

#### **6.3.4.2 Ilustrace**

Ilustrace v učebnici jsou zobrazeny v podobě kreslených obrázků, portrétů a fotografií, zobrazujících celé postavy lidí. V ilustracích mírně převažují mužské postavy, ale to jen z důvodu, že například na jedné fotografii je zobrazeno sedm vojáků. Z genderového hlediska je tedy poměr mužů a žen téměř vyvážený. Na mnoha fotografiích je zobrazen větší počet lidí, u kterých však nelze identifikovat pohlaví postav. Jsou buď zachyceni v dáli, nebo jsou otočeni zády. Tyto ilustrace tudíž nebyly do analýzy zahrnuty. Jedná se například o fotografie zobrazující rekreační středisko Primorsko, kde je pláž obklopena lidmi, nebo pak fotografie zachycující velký počet osob na letišti v Londýně, další zobrazující dav lidí na náměstí před Louvrem, lyžařské středisko v rakouských Alpách, vánoční trhy ve Vídni aj. Z významných osobností, které mají v učebnici zobrazen portrét, dominují muži. Z významných žen je uveden pouze portrét bývalé britské královny Alžběty II.

V učebnici je zahrnuta jedna kreslená ilustrace, která je tvořena devíti obrázky, zobrazujícími symboly zákazů v národním parku. Jeden obrázek znázorňuje jeden zákaz, který se nesmí v národním parku dělat: sbírat rostliny, vstupovat mimo vyznačené trasy, tábořit, rozdělovat oheň atd. Na obrázcích zakazujících tyto činnosti je zobrazen muž, který tyto zákazy porušuje. Mohli bychom říci, že muže zde autoři vyobrazili genderově stereotypně. Muži jsou méně ohleduplní než ženy, více porušují zákazy. Fotografie zachycující dvě romské tanečnice, zobrazuje ženy, které jsou zachyceny v činnosti typičtější pro ženské pohlaví, také podléhají genderovým stereotypům. V typicky mužských rolích je zde zobrazena korida, kde muž zápasí s býkem, nebo pak zobrazení mužské strážce švýcarské gardy.

#### **6.3.4.3 Jazyk**

Učebnice začíná genderově korektním oslovením „*Milé žákyně, milí žáci, ...*“ (Tamtéž, s. 4) a opět se loučí, jako v předešlých učebnicích, použitím generického maskulina „*autoři*“,


i když autory učebnice jsou žena a muž. Generického maskulina je v úvodním slovu učebnice použito i při oslovení žáků a žákyň a učitelů a učitelek. „*Podělte se se spolužáky o poznatky ze svých cest.*“ (Tamtéž, s. 4) „*...určitě se vám to za pomoci vašich učitelů podaří.*“ (Tamtéž, s. 4) V učebnici se také často setkáváme s povoláními, která jsou uvedena v mužském rodě, ale komplexně zahrnují i ženské pohlaví. „*Musíme s ní proto zacházet jako odpovědní hospodáři.*“ (Tamtéž, s. 4) „*... je každoročně udělována Nobelova cena za významné vědecké objevy, mírové snahy, a literární tvorbu. Je považována za nejvyšší ocenění, jakého může umělec, vědec nebo státník dosáhnout.*“ (Tamtéž, s. 41) „*Vědci se domnívají, že na základě měnící se polohy Slunce a Měsíce...*“ (Tamtéž, s. 61) „*Představte si, že jste pracovník cestovní kanceláře a máte pro klienty, žáky z Kanady, zajistit v červenci a srpnu prázdninové putování po Evropě. Kanadáné si dali tyto požadavky:...*“ (Tamtéž, s. 79) aj. Generickým maskulinem jsou v učebnici vyjádřeny všechny národy, o kterých je v učebnici zmíněno. S tímto problémem jsme se setkali prozatím ve všech analyzovaných učebnicích. Taktéž je tomu u lidí, vyznávající různé víry, o kterých se učebnice zmiňuje. „*Kromě Španělů obývají stát i další národy, zejména Katalánci (v oblasti Katalánsko) a Baskové (v oblasti Baskicko).*“ (Tamtéž, s. 45) „*Nejpočetnější národ jsou Bosňané [sic!], kteří vyznávají islám, dále Srbové, jež se hlásí k pravoslavné církvi, a Chorvaté, kteří jsou katolíky.*“ (Tamtéž, s. 54) „*Ze kterého státu pocházejí Romové?*“ (Tamtéž, s. 57) „*Převažují katolíci a protestanti. Mezi přistěhovalci z bývalých britských a francouzských kolonií je řada muslimů.*“ (Tamtéž, s. 59). Ve velké míře je v učebnici využíváno generického maskulina u označení osob *obyvatel, návštěvník, pracovník, zájemce, turista*. Tyto pojmy se vyskytují pouze v rodu mužském, i když zahrnují i ženské pohlaví.

Genderově korektně jsou žáci a žákyňe oslovováni u opakovacích a tvořivých úkolů. Není zde použito generické maskulinum, jak jsme byli zvyklí u předešlých učebnic. „*Zapište tradiční italská jídla. Zjistěte recept na jedno z nich a seznamte s ním spolužáky a spolužačky.*“ (Tamtéž, s. 46) „*Pracujte ve skupinách a s výsledky seznamte spolužáky a spolužačky.*“ (Tamtéž, s. 79) Díky označení osob v obou rodech se nemusí dívky cítit upozaděny a jsou součástí výuky.


Úkoly, sloužící k opakování probrané látky, nebo tvořivé úkoly, které jsou v učebnici zadány, oslovují dívky a chlapce druhou osobou množného čísla, což je dle uvedených zásad v příručce. „*Sledujte předpovědi počasí v televizi a zopakujte si, jaké počasí přináší tlaková výše a tlaková níže.*“ (Tamtéž, s. 11) „*Zopakujte si, kdo jsou Laponci [sic!]. Vyhledejte na internetu fotografie a další zajímavosti z jejich života.*“ (Tamtéž, s. 39)

## ZEMĚPISNÉ PROJEKTY


Pracujte ve skupinách a s výsledky seznámte spolužáky a spolužačky.

 Představte si, že jste pracovník Evropské unie v Bruselu a připravujete podle osnovy zprávu o zemědělství v Evropě.

- Které země, vzhledem k daným přírodním podmínkám, mohou evropský trh zásobovat hrozny, citrusy, olivami a ranou zeleninou?
- Které země mají rozvinutou živočišnou výrobu a mohou zásobovat obyvatelstvo kvalitními sýry, máslem a dalšími mléčnými výrobky?
- Které země mají předpoklady pro vysoké sklizně obilnin, především pšenice?
- Navštivte obchod s potravinami a zjistěte, ze kterých zemí Evropské unie pochází zde nabízené zboží.

 Představte si, že jste odborník americké průmyslové firmy a chcete podnikat v Evropě. Máte v úmyslu vybudovat v některých zemích Evropy továrny na výrobu: papíru a celulózy, keramiky a skla, umělých hmot a plastů z ropy, barevných kovů za použití levné elektrické energie, rybích konzerv a mražených mořských produktů, léků, složitých elektrotechnických zařízení a přístrojů.

Do kterých zemí a oblastí Evropy byste se vzhledem k daným přírodním podmínkám, stavu hospodářství a vzdělanosti obyvatelstva rozhodli investovat a vybuodovali zde svoje továrny?

 Představte si, že jste pracovník cestovní kanceláře a máte pro klienty, žáky z Kanady, zajistit v červenci a srpnu prázdninové putování po Evropě. Kanadaňané si dali tyto požadavky:

Obr. 11: Zeměpisné projekty – použití generického maskulina. Zdroj: Hübelová a Chalupa, 2022.

### 6.3.4.4 Učivo s genderovou tematikou

Jako tomu bylo u předešlých analyzovaných učebnic, i v této učebnici se setkáváme s výběrem učiva s genderovou tematikou u učiva, informující žáky a žákyně především o obyvatelstvu a informacích s nimi spojených. Diskuzi s genderovou tematikou může ve třídě rozvinout učivo s věkovými strukturami obyvatel Německa a Etiopie. „*Věková pyramida znázorňuje podíl obyvatelstva podle věku a pohlaví. Všimněte si odlišného tvaru pyramid pro Německo a Etiopii. Vysvětlíte příčiny rozdílu grafů. Kde je vyšší podíl obyvatel do 10 let a kde obyvatel důchodového věku? Je v některých částech grafu zřetelný rozdíl mezi podílem žen a mužů?*“ (Tamtéž, s. 19) Nebo uvedená otázka: „*Do kterých evropských zemí přistěhovalci nejčastěji přicházejí a z jakého důvodu?*“ (Tamtéž, s. 19)

### 6.3.5 Učebnice Zeměpis 8: Čtení s porozuměním

#### 6.3.5.1 Výběr učiva a muži a ženy v učivu

Po obsahové stránce, týkající se zeměpisu, je učivo vybráno genderově korektně, a to jak pro žáky, tak i žákyně. Každý si může v učivu najít, co by mohlo zaujmout. Chlapce může

zaujmout například učivo pojednávající o konfliktech v Evropě, dívky například učivo týkající se přírodních krajin, ale také samozřejmě naopak.

Co se týče zobrazení mužů a žen v učebnici, zde je již výběr osob genderově nevyvážený. Jedná se především o učivo, které doplňuje či rozšiřuje obzor žákyň a žáků v podobě uvedených medailonků, které v učebnici vyzdvihují některé významné osobnosti Evropy. V uvedených medailoncích není v učebnici uveden ani jeden medailonek, který by seznámil dívky a chlapce s významnou osobností ženského pohlaví. Všechny uvedené medailonky se týkají významných mužů. Také doplňující otázky a úkoly zařazené v učebnici odkazují pouze na muže. „*Co víte o Janu Amosovi Komenském? Proč prožil velkou část svého života v cizině? Kde leží jeho hrob?*“ (Cimala a Pernica, 2019, s. 42) „*Která slavná literární postava pronesla památný výrok „Na Bělehrad! Na Bělehrad!“? V jaké souvislosti to bylo?*“ (Tamtéž, s. 54) „*Ve městě Salcburk se narodil Wolfgang Amadeus Mozart. Víte, čím se tento umělec proslavil? Zjistěte názvy jeho nejvýznamnějších děl.*“ (Tamtéž, s. 62) „*Víte, kdo byl podle lidové tradice Jánošík? Pokud ne, zjistěte např. na internetu.*“ (Tamtéž, s. 64) Zde mohli dát autoři alespoň prostor některým slavným ženám Evropy, aby poměr mužů a žen v učivu byl genderově korektní.

### 6.3.5.2 Ilustrace

Ilustrací zobrazujících mužské a ženské postavy je v této učebnici poskrovnu. Fotografie zachycující skupinky nebo dav lidí, kde nebylo z fotografií rozeznat pohlaví, nebyly do analýzy zahrnuty. Jednalo se například o fotografie zachycující procházející lidi před královským palácem v Oslu, nebo lidi procházející se hlavním městem Skopje. Ilustrace zobrazující portréty konkrétních postav jsou v učebnici genderově nevyvážené. Je zde zobrazeno pět portrétů zobrazujících muže, a to cara Petra Velikého, ruského prezidenta Vladimira Vladimiroviče Putina, chemika Alfreda Nobela, umělce Leonarda da Vinciho a císaře Františka Josefa I. Z žen je zde pouze zobrazen portrét bývalé anglické královny Alžběty II.

### 6.3.5.3 Jazyk

Úvodní oslovení začíná genderově nekorektně generickým maskulinem „Vážení učitelé,...“ (Tamtéž, s. 2) Jak už bylo uvedeno v předešlé analyzované učebnici, všechny národy uvedené v učebnici jsou pojmenovány generickým maskulinem. „*Některé státy jsou*

*mnohonárodnostní, např. Belgie (Vlámové a Valoni) nebo Bosna a Hercegovina (Bosňáci, Chorvati a Srbové).“ (Tamtéž, s. 19) „Většinu obyvatel (85 %) tvoří Angličané, Skotové a Velšané. Nejpočetnější národnostní menšiny jsou Pákistánci, Indové, Irové, Poláci.“ (Tamtéž, s. 38) „Francouzi jsou známi jako milovníci dobrého jídla a pití.“ (Tamtéž, s. 40) Generickým maskulinem jsou také pojmenovány nejvyšší politické státní funkce *prezident, premiér, panovník*, i když například v době vydání učebnice vládla ve Velké Británii královna. „*Velká Británie je konstituční monarchie, moc panovníka je omezena ústavou a parlamentem. Panovník má spíše reprezentativní roli. V čele vlády stojí ministerský předseda (premiér).*“ (Tamtéž, s. 38) Lze usoudit, že naše společnost vnímá na takovýchto pozicích nejčastěji muže, a tudíž jde o zobrazení genderového stereotypu.*

V doplňujících otázkách a úlohách jsou žáci a žákyně oslovováni druhou osobou množného čísla, což je genderově korektní přístup. „*Pomocí mapky jmenujte státy EU, které patří do schengenského prostoru.*“ (Tamtéž, s. 23) „*Vyhledejte na mapě Ukrajinu. Jmenujte státy, se kterými sousedí, a moře, která ji omývají.*“ (Tamtéž, s. 29) „*Vyjmenujte státy bývalé Jugoslávie a stručně je charakterizujte.*“ (Tamtéž, s. 56) V učebnici jsou zařazeny úkoly s pojmenováním *Projektové vyučování*. V těchto úkolech jsou žáci a žákyně označováni generickým maskulinem *spolužáky*. „*Rozdělte se do skupin. Každá skupina si vybere jeden národní park libovolného státu jižní Evropy. Pomocí internetu o něm vyhledejte co nejvíce informací a seznamte s nimi spolužáky.*“ (Tamtéž, s. 50) V jednom z těchto úkolů bylo však generické maskulinum *spolužáky* nahrazeno slovem *ostatními*. „*Rozdělte se do skupin. Každá skupina si vybere jednu přírodní zajímavost a jednu historickou památku v libovolném státě jihovýchodní Evropy. Vyhledejte o nich pomocí internetu a dalších zdrojů co nejvíce informací a prezentujte je před ostatními.*“ (Tamtéž, s. 57) Nahrazením generického maskulina jinými opisy se učebnice stává genderově korektnější. Bohužel tohoto nahrazení bylo pouze u jednoho úkolu.

#### **6.3.5.4 Učivo s genderovou tematikou**

První stránky učebnice jsou vyhrazeny pro shrnutí učiva ze 7. ročníku, kde se setkáváme s informacemi s genderovým zaměřením. Informace je uvedena u kulturních znaků obyvatel: „*Vědci předpokládají, že lidský rod vznikl v Africe. I přes společný původ se od sebe lidé navzájem liší tělesnými, kulturními a dalšími znaky, jako například rasou, jazykem či náboženstvím.*“ (Tamtéž, s. 4)

### 6.3.6 Učebnice Zeměpis 8: Lidé a hospodářství

Poslední analyzovanou učebnicí byla *Zeměpis 8: pro základní školy. Lidé a hospodářství* (Chalupa et al. 2009). Jako předešlé učebnice, tak i tato učebnice je určena pro 8. ročníky základních škol, ale oproti předešlým analyzovaným učebnicím, které obsahovaly informace seznamující žáky a žákyně s učivem o Evropě, pojednává tato učebnice o hospodářství a obyvatelstvu celého světa. Po obsahové stránce, především výběrem učiva, se bude učebnice od ostatních lišit.

#### 6.3.6.1 Výběr učiva a muži a ženy v učivu

Výběr učiva v této učebnici je zvolen dle genderově korektních zásad. Zeměpisná látka, informující žáky a žákyně o sociogeografické charakteristice světa, především o obyvatelstvu a hospodářství, může zaujmout jak dívky, tak chlapce. Zajímavé pro dívky mohou být otázky a informace o uvedených dopadech na životní prostředí, textilním průmyslu ve světě „*Které další značky obuvi či oblečení znáte? Kde se vyrábějí?*“ (Tamtéž, s. 26), problémech světové ekologie aj. Chlapce mohou oslovit úlohy a informace o dopravním průmyslu ve světě „*Určitě znáte mnoho značek osobních a nákladních automobilů. Uveďte, odkud automobily těchto značek pocházejí.*“ (Tamtéž, s. 23), ohniscích politických, národnostních a náboženských konfliktů aj. Oproti předešlým učebnicím tato učebnice neobsahuje genderově nekorektní doplňující a rozšiřující učivo, s vazbami na mezipředmětové vztahy. Poměr mužů a žen v učebnici je genderově vyvážený. O konkrétních významných osobnostech je zmiňováno pouze v ilustracích učebnice, v samotném obsahu není o významných osobnostech mužského a ženského pohlaví zmínka.

#### 6.3.6.2 Ilustrace

Na titulní straně učebnice nás vítá africká žena, nesoucí na zádech dítě. Žena je vyobrazena genderově stereotypně tak, jak společnost vnímá roli ženy jako matky, starající se, pečující, ochraňující své dítě. V první kapitole *Lidé na Zemi* si můžeme prohlédnout čtyři fotografie, na kterých jsou zobrazeny postavy lidí. Genderově bychom mohli určit, že je poměr mužů a žen vyrovnaný. Jedna fotografie zachycuje tříčlennou rodinu, kde dítětem je chlapec, druhá fotografie zobrazuje také tříčlennou rodinu, ve které je dítětem dívka. Na třetí obrázku

je zachycena pouze postava muže negroidní rasy. Na čtvrté fotografii jsou dvě ženy zachycující typicky genderový stereotyp. Každá žena drží v náručí jedno dítě. Opět je zde zobrazena žena v roli matky, starající se o své dítě. Fotografie zachycující rybáře při sladkovodním rybolovu na rybníku Olšovec nám genderově stereotypně představuje muže jako živitele rodiny, ale také rybaření je většinou mužskou doménou. Taktéž je tomu u obrázku, který zobrazuje muže, který osekává dub korkový, kde fyzicky náročnou práci zastává muž. Typickým zobrazením, na které je naše společnost navyklá, je fotografie zachycující sektor služeb. Povolání kadeřnice zastává žena a v roli zákaznice je také žena. Podobně je tomu na fotografii zachycující kosmetický salón, kde jsou zachyceny tři kosmetičky ženského pohlaví a tři jejich zákaznice, také ženy. O svůj zevnějšek se starají jak ženy, tak i muži, ale v učebnici jsou tato povolání a zákaznice zobrazeny genderově stereotypně. V učebnici se setkáváme s více fotografiemi, označujícími genderové stereotypy. Na fotografii znázorňující mongolskou step je zobrazen pastevec na koni. Na obrázku zobrazujícím vojáky nebo záchranáře mírových jednotek OSN jsou všichni vojáci mužského pohlaví. Lidská společnost má v sobě vsugerováno, že člověk vykonávající zaměstnání vojáka by měl být mužem. I když vojákyně tvoří menší procento armády, mají v ní své postavení. Genderově jednotvárně jsou v ilustracích zobrazena i ostatní povolání. Těžář vykonávající těžbu dřeva v lesích, snímek zachycující konferenci ministrů obrany členských států NATO, kde ministři jsou všichni muži – ve všech uvedených povoláních jsou uvedeni muži. Výjimkou je ilustrace, která genderové stereotypy nabourává, jde o zobrazení lesníka vysazujícího stromky, kde sázení stromků dělají v naprosté většině ženy. Na snímku zachycujícím vybudovanou studnu s pitnou vodou v Africe je typicky zobrazena dělba práce – muž, který jímá vodu a žena nabírající tekoucí vodu do kanystru. Další snímek zobrazující africké ženy a děti genderově stereotypně zobrazuje, jakou roli zastává žena v rodině.

Učebnice obsahuje i jednu kreslenou ilustraci, která znázorňuje jednotlivé druhy dopravy a obsahuje pouze jednu osobu. U dopravy zpráv a informací je zobrazena mužská postava.

V učebnici jsou zobrazeny i fotografie významných osobností. U informací, seznamujících žáky a žákyně s lidskými rasami, jsou uvedeni ruský prezident Vladimir Putin, japonská císařovna Michikora a bývalý prezident USA Barack Obama. Mezi dalšími významnými osobnostmi, které byly do učebnice zařazeny, jsou papež František, bývalá anglická královna Alžběta II. a princ Filip, vládce Kataru Emir Sheikh Hamid Bin Khalifa Al-Thani s bývalým ministrem obrany USA Williamem S. Cohenem, prezident Tomáš Garrigue Masaryk, kosmonaut Jurij Gagarin a botanik Arthur G. Tansley. Po vyjmenování těchto



osobností si můžeme všimnout, že jejich výběr byl genderově nevyvážený, jelikož výběr tvořilo devět mužů a dvě ženy.

V předchozích zkoumaných učebnicích nebyly do analýzy zahrnuty ilustrace, které zobrazují větší počet lidí a nelze u nich identifikovat pohlaví. Taktéž tomu bylo i v této učebnici. Jednalo se například o fotografii, na které je shluk lidí před bazilikou sv. Petra ve Vatikánu, lidé postávající před zábavním centrem Disneyland, nebo snímek zachycující výrobu léků ve firmě Roche Holding, kde nelze identifikovat dvě osoby zahalené v obleku a roušce.



Obr. 12: Konference ministrů obrany členských států NATO.

Zdroj: Chalupa a kol., 2009.

### 6.3.6.3 Jazyk

Učebnice začíná genderově korektním oslovením „*Chlapci a děvčata*“. (Tamtéž, s. 4) Autoři učebnice využívají při oslovování žáků a žákyň druhé osoby množného čísla, dle metodiky uvedené v *Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdrová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) se jedná o korektní přístup. „*Vzpomeňte si z učiva nižších ročníků, které země mají nejvíce obyvatel. Vyhledejte tyto země na mapě, charakterizujte jejich přírodní podmínky, hospodářství a kulturní úroveň.*“ (Chalupa et al. 2009, s. 5) „*Jmenujte výhody a nevýhody, které plynou z rozdílné polohy států.*“ (Tamtéž, s. 43) Genderově korektní již ale není označování dívek a chlapců ve třídě generickým maskulinem, které autoři používají. „*Rozdělte se do skupin a vyberte si jednotlivé světadily a velké země (Evropa, Rusko, Severní Amerika, Jižní Amerika, Afrika, Asie, Austrálie a Oceánie). Zjistěte počet a rozmístění obyvatel, jejich náboženství a charakter městských sídel. S výsledky své*

*práce seznamte spolužáky.*“ (Tamtéž, s. 9) „*Víte, kolik federativních států tvoří USA? Zapište jich zpaměti co nejvíce. Svůj výsledek porovnejte se spolužáky.*“ (Tamtéž, s. 50) „*Jak můžete i vy, žáci školy, přispět k jeho realizaci?*“ (Tamtéž, s. 82)

Oproti předešlým učebnicím, kde bylo pojmenování generickým maskulinem *obyvatelé* hojně využíváno, je v této učebnici toto pojmenování používáno v menší míře a autoři toto generické maskulinum zaměnili za pojem *lidé*, což je genderově korektnější. „*Dovíte se, jak lidé využívali a pozměnili naši planetu, a jak se jejich činností postupně změnila původní přírodní krajina.*“ (Tamtéž, s. 4) „*V hospodářsky vyspělých státech v Severní Americe, v Západní a Severní Evropě se lidé dožívají vyššího věku.... Ztráty však vyrovnávají lidé, kteří se sem stěhují z různých oblastí,...*“ (Tamtéž, s. 6) „*Stěhování lidí (migrace) ale neprobíhá jen mezi státy. Již dlouho dobu převládá trend, že se lidé stěhují z venkova do měst, která se neustále zvětšují.*“ (Tamtéž, s. 6) „*V roce 2015 žilo na naší planetě asi 7,3 miliard lidí.*“ (Tamtéž, s. 78) Nicméně generické maskulinum *občan* je v učebnici používáno často. „*Služby využívané přímo občany jsou nevýrobní (např. školství, zdravotnictví).*“ (Tamtéž, s. 33) „*Jaké doklady potřebuje občan České republiky k cestě do některé členské země Evropské unie a k cestě do USA nebo Ruska?*“ (Tamtéž, s. 36)

Použití generického maskulina u výčtu národů je ve všech učebnicích stejné. „*V atlase vyhledejte oblasti, kde v Evropě žijí Slované, kde Germáni a kde Románi.*“ (Tamtéž, s. 6) „*Kukuřice pochází z Ameriky. Indiáni ve Střední a Jižní Americe ji pěstovali dávno před příchodem Evropanů.*“ (Tamtéž, s. 14) Avšak v této učebnici nalezneme i příklad, kdy generické maskulinum bylo zaměněno za jiný opis. „*Žije tu židovské obyvatelstvo spolu s arabským.*“ (Tamtéž, s. 61) Použití generického maskulina, jako tomu bylo opět u všech předchozích učebnic, bylo i u pojmenování lidí vyznávajících určitá náboženství. „*Určete s pomocí Školního atlasu Evropy, kde v Evropě žijí lidé vyznávající římskokatolické náboženství, kde vyznavači pravoslavného náboženství a kde převládají protestanti.*“ (Tamtéž, s. 7)

Slabinou učebnice je výčet různých povolání, která jsou všechna uvedena v mužském rodě, i když tato povolání zahrnují i ženské pohlaví. „*Zeměpisci vymezují regiony na mapách a označují je zeměpisnými jmény.*“ (Tamtéž, s. 4) „*V případě neúrody hrozí zemědělcům bída.*“ (Tamtéž, s. 17) „*Piloti musí dodržovat vzdušné koridory.*“ (Tamtéž, s. 31) „*Vyberte z uvedených povolání ta, která můžeme zařadit do služeb: horník, zemědělec, lékař, učitel, policista, herec, hutník.*“ (Tamtéž, s. 32) „*Jsou zaměstnanci cestovního ruchu pracovníky ve službách?*“ (Tamtéž, s. 34) „*Znáte některou světovou osobnost (umělce nebo politika), která svou činností přispěla k boji proti rasismu?*“ (Tamtéž, s. 44) „*Snímek hned vzbudil velkou*

*pozornost vědců i široké veřejnosti.*“ (Tamtéž, s. 65) *„Soubor všech krajin na Zemi nazývají geografové krajinná sféra.“* (Tamtéž, s. 72)

Osoby, které se angažují v politickém prostředí a jejich funkce, kterou v ní zastávají, jsou ve všech předešlých analyzovaných učebnicích nazývány generickým maskulinem, a jinak tomu není ani v této učebnici. *„Hlavou našeho státu je prezident. Jmenujte pět dalších států, v nichž je prezident hlavním představitelem.“* (Tamtéž, s. 51) *„Vláda je výkonný státní orgán tvořený ministry... Dokážete vyjmenovat ministry naší vlády?“* (Tamtéž, s. 51) *„Parlament je zákonodárný orgán země tvořený poslanci, zvolenými v parlamentních volbách.“* (Tamtéž, s. 51) *„Oficiální hlavou monarchie je panovník. Může to být např. král, císař, kníže nebo sultán.“* (Tamtéž, s. 51) Časté používání generického maskulina se v učebnici vyskytuje také u označování osob *turisté, návštěvníci a pracovníci.* *„...turisté tráví dovolenou na jednom místě, ...turisté navštěvují poutní místa, ...“* (Tamtéž, s. 34) *„...účastní se ho návštěvníci různých kulturních akcí, ...“* (Tamtéž, s. 24) *„Vyžaduje kvalifikované pracovníky, širokou vědeckou a výzkumnou základnu a klade velké nároky na ochranu životního prostředí.“* (Tamtéž, s. 24) Časté použití generického maskulina vyvolává dojem, že muži jsou upřednostňováni a ženy vytěsňovány ze společenského života.

Frazémy s genderovou tematikou se v učebnicích nevyskytují.

#### **6.3.6.4 Učivo s genderovou tematikou**

O genderu, genderové lingvistice, diskriminaci žen či upřednostňování mužů před ženami v učebnici konkrétně zmíněno není. V první kapitole *Lidé na Zemi* jsou uvedeny dva odstavce, u kterých bychom mohli určit, že se jedná o informace s genderovou tematikou.

*„První lidé žili v Africe, odkud se postupně rozšířili do dalších světadílů s rozmanitými přírodními podmínkami. Přizpůsobení se těmto místním podmínkám vedlo v průběhu vývoje jednotlivých lidských skupin k ustálení určitých odlišností (např. barvy pleti, vlasů, tvaru očí) a vzniku lidských ras. Všechny lidské rasy mají společný původ a jsou zcela rovnocenné.“* (Tamtéž, s. 5)

*„Lidé na zemi se vyvíjeli několik milionů let ze společného předka. Všechny biologické odlišnosti, které se staly dědičnými, vznikly v důsledku života v různých přírodních podmínkách. Lidé se liší nejen rasou, ale také národností, jazykem, náboženstvím, stupněm vzdělanosti a mnoha dalšími znaky. Nesnášenlivost mezi lidmi a jakákoli nadřazenost jedněch nad druhými by měly patřit k přežitkům minulosti. Všichni lidé jsou si rovni – jsou rovnocenní.“* (Tamtéž, s. 7)

Uvedená informace v učebnici, která popisuje skutečnost: „*V potravinářském průmyslu jsou zaměstnány převážně ženy*“ (Tamtéž, s. 26), může ve třídě vyvolat diskuzi, proč tomu tak je.

## 6.4 Shrnutí

V úvodu shrnutí bych chtěla upozornit, že analýza byla provedena na základě mého subjektivního pohledu na věc. V každé učebnici, u které byla provedena analýza, se genderová korektnost, popřípadě nekorektnost projevuje v podobných místech.

Při porovnání učebnic vlastivědy, určených pro 5. ročníky základních škol, můžeme určit, že u zkoumané oblasti *Výběr učiva a muži a ženy v učivu* je u obou učebnic výběr základního vlastivědného učiva zvolen genderově korektně, nejsou zde zahrnuty ani informace, které by se držely genderových stereotypů. Slabinou u těchto dvou učebnic je však výběr doplňujících a rozšiřujících informací, které jsou vázány na mezipředmětové vztahy. Jedná se o informace, u jejichž výběru měli autoři a autorky učebnic volnou ruku, a i tak bylo vybráno učivo genderově nevyváženě. Jednalo se především o výčet významných osobností, které autoři do učebnice zařadili. Poměr mužů a žen je výrazně genderově nevyvážený, což může u dívek vyvolat dojem, že těmi, kdo někdy něco významného dokázal, jsou pouze muži, kteří jsou upřednostňováni, a že ženy u nás v České republice a poté v celé Evropě nedokázaly nic významného. Tím by mohlo být i jejich sebevědomí sníženo.

Při zkoumání oblasti *Ilustrace* vychází genderově korektněji učebnice *Vlastivěda 5: pro 5. ročník základní školy* (Chalupa a Štiková 2021). Ilustrace zobrazující postavy mužů a žen jsou genderově vyvážené a postavy zde nejsou zachyceny v rolích, které by byly genderově stereotypní. Oproti tomu učebnice *Hravá vlastivěda 5: pro 5. ročník ZŠ* (Viceníková et al. 2016) obsahuje jasnou dominanci mužů na fotografiích a obrázcích. Genderově nevyvážené je zde zobrazení mužských významných osobností. Postavy zobrazených mužů a žen v ilustracích jsou také zachyceny v typicky tradičních genderových stereotypech, jako je žena na dětském hřišti v roli matky, pečující a starající se o své dítě, nebo zachycení postavy muže v roli průzkumníka.

Po jazykové stránce v obou zkoumaných učebnicích narazíme na časté používání generického maskulina. S tímto problémem se setkáváme ve všech šesti zkoumaných učebnicích. Použitím tohoto jevu se genderová korektnost učebnic snižuje. Generické maskulinum nám dává najevo, že ve společnosti mají výhradní postavení muži. Po otevření

učebnice Hravá vlastivěda 5 nás přivítá genderově nekorektní oslovení „*Milí žáci*“, v učebnici Vlastivěda 5 nás vítá genderově korektní oslovení „*Milí žáci, milé žákyně*“. V celé učebnici Vlastivěda 5 autoři oslovují po celou dobu žáky a žákyně dle metodiky uvedené v *Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004), kde je při kladení otázek a úloh používáno druhé osoby množného čísla. V učebnici Hravá vlastivěda 5 je při oslovování žáků a žákýň využito druhé osoby jednotného čísla. Avšak v učebnici Hravá vlastivěda 5 oceňujeme, že při užívání sloves jsou uvedeny tvary pro obě pohlaví například „*zažil(a), navštívil(a)*“.

V učebnicích není přímo zmíněno o genderu, genderové lingvistice, diskriminaci žen, ani tématech s genderem spojených. Objevují se však určité informace, které mohou mít genderový podtext a dá se o nich s žáky a žákyněmi diskutovat.

Při analýze čtyř učebnic zeměpisu, určených pro 8. ročníky základních škol, bylo obtížné identifikovat genderovou stereotypnost tématu, jelikož vycházím z osobních genderových stereotypů. Můžeme určit, že výběr učiva, seznamující dívky a chlapce se základními zeměpisnými informacemi, je u všech učebnic vybrán genderově korektně. Není zde zahrnuta látka, která by se držela genderových stereotypů. Při volbě doplňujících informací, zajímavostí, rozšiřujícího učiva zařazeného do učebnic autoři a autorky některých učebnic pozapomněli na genderovou vyváženost. Nejvíce markantní genderová nevyváženost je při uvádění významných osobností, kde převážnou většinu tvoří muži, kteří jsou vyobrazeni v profesích, ve funkcích, v činnostech a rolích, které společnost mužům genderově stereotypně přiřazuje. Za genderově nekorektní nemůžeme avšak brát, že ve výčtu českých panovníků a panovnic je moc mužů. Pouze učebnice *Zeměpis 8: pro základní školy. Lidé a hospodářství* (Chalupa et al. 2009) v rámci doplňkového učiva a uvedených zajímavostí dbá na genderovou vyváženost.

V rámci ilustrací jsou tři učebnice genderově vyvážené. Za genderově nevyváženou učebnici bychom určili *Hravý zeměpis 8* (Šindýlek et al. 2022), kde je podíl zobrazených mužů a žen v různých situacích nejvíce výrazný. V učebnicích není autory využito, že by se nechali oprostít od genderových stereotypů a pokusili se zobrazit muže i ženy v takových profesích, rolích a činnostech, ve kterých není běžné vidávat muže a ženy. Autoři se drží tradičního pojetí při zobrazování mužů a žen.

Analýza jazykové stránky učebnic zjistila, že největším problémem je využívání generického maskulina. Toho se využívá ve všech čtyřech učebnicích hojně, a to jak při společném oslovování žáků a žákýň, tak především u výčtu národů, které jsou v učebnicích uvedeny. Pouze v jedné učebnici bylo jedenkrát zmíněno o *židovském a arabském obyvatelstvu*

místo *Židé a Arabové*, a to v učebnici *Zeměpis 8: pro základní školy. Lidé a hospodářství* (Chalupa et al. 2009). Veškerá zmíněná povolání či představitelé zastávající vysoké funkce ve státě byli na pár výjimek uvedeni generickým maskulinem. V *Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (Decarli Valdřová, Knotková, Smetáčková-Moravcová 2004) je doporučeno, aby se generické maskulinum zaměňovalo za jiné tvary nebo opisy, či používalo rodu mužského i ženského. Toto doporučení ovšem nelze dodržovat u všech použitých generických maskulin v učebnicích vlastivědy a zeměpisu, jelikož by mohlo dojít k nesrozumitelnostem v učivu. Nepoužitím generického maskulina, může docházet k přehlčení textu, a právě jeho použitím dochází k lepší přehlednosti. Generické maskulinum bych se snažila zaměňovat za jiné tvary v takových případech, kdy jeho použití dává smysl a nijak nenarušuje text. Také při oslovování je doporučováno nevyužívat pouze oslovení „žáci, spolužáci“, ale zaměňovat tato oslovení například za „dívky a chlapci“. Také je zde uvedeno, že by mělo být užíváno druhé osoby množného čísla, aby byla oslovena obě pohlaví. Při oslovování žáků a žákyň bylo při uložených otázkách a úkolech využito ve třech učebnicích druhé osoby množného čísla, což je dle metodiky v příručce genderově správně. Pouze učebnice *Hravý zeměpis 8* (Šindýlek et al. 2022) od této metodiky upouští a oslovuje dívky a chlapce druhou osobou jednotného čísla.

Konkrétně o pojmu gender, genderové lingvistiky v učebnicích není zmínka. Objevují se však v učebnicích informace, které mají genderovou tematiku. Ty nalezneme ve všech učebnicích zeměpisu.

Každá učebnice má různou míru genderového zatížení. Je obtížné určit, která učebnice je nejvíce a která nejméně genderově korektní. Každá je méně či více genderově zatížená v jiné oblasti. Pokud bychom si ve výuce měla vybrat ze dvou analyzovaných učebnic vlastivědy z hlediska genderového, byla by to zřejmě učebnice *Vlastivěda 5: pro 5. ročník základní školy* (Chalupa a Štiková 2021), která je podle mého mínění méně genderově zatížená než druhá analyzovaná učebnice.

Při výběru učebnice zeměpisu bych po dlouhé rozvaze a daným okolnostem zvolila dvě učebnice, které se obsahově drží nejvíce zásad genderové korektnosti, a to *Zeměpis 8* (Hübelová a Chalupa 2022) a *Zeměpis 8: pro základní školy. Lidé a hospodářství* (Chalupa et al. 2009). Zvoleny byly dvě učebnice z důvodu, že učebnice *Zeměpis 8: pro základní školy. Lidé a hospodářství* (Chalupa et al. 2009) je po zeměpisné obsahové stránce odlišná než zbylé tři analyzované učebnice, které pojednávají o učivu o Evropě. Tudíž pouze jen její výběr by nebyl objektivní vůči ostatním učebnicím zeměpisu. Zde si můžeme všimnout, že učebnice *Zeměpis 8: pro základní školy. Lidé a hospodářství* (Chalupa et al. 2009), byla vydána ze všech

analyzovaných učebnic časově nejdříve, ale s problematikou genderu se vypořádala lépe, než učebnice vydané v pozdějším roce. Lze vyzorovat, že i když význam genderové problematiky stoupá, jde posun velmi pomalu. Učebnice zeměpisu, která se podle mého názoru drží nejméně zásad genderové korektnosti, je učebnice *Hravý zeměpis 8* (Šindýlek et al. 2022).

Pokud bychom porovnali učebnice vlastivědy a zeměpisu, zásadní rozdíly jsem při analyzování nenašla. Učebnice vlastivědy byly v menší míře více ilustrovány, a proto byly v této oblasti genderově nevyváženější.

# ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tématem Genderových stereotypů v učebnicích vlastivědy a zeměpisu. Celkový výzkum byl zaměřen na vytvoření analýzy vybraných učebnic vlastivědy pro 5. ročník základní školy, následně pak na analýzu učebnic zeměpisu, které jsou určeny pro 8. ročník základní školy, zabývajících se genderovou korektností učebnic a genderovými stereotypy, které se objevují v učebnicích. Cílem práce bylo vyhodnotit, zda jsou či nejsou učebnice genderově korektní.

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část byla zahájena kapitolou, která pojednávala o genderu, o generových rolích a genderových stereotypch. Další teoretická kapitola byla zaměřena na problematiku genderu a vzdělávání, konkrétně na pronikání genderu do vzdělávání, genderovou socializaci ve škole či problematiku genderu a školní třídy či pedagogického sboru. Rovněž byla kapitola věnována učebnici jako didaktickému prostředku, a to se zaměřením na charakteristiku, funkci a hodnocení učebnic. Teoretický rámec uzavřela kapitola učebnice a gender se zaměřením na problematiku genderově korektních učebnic a na generické maskulinum.

Praktická část pak byla zaměřena na genderovou analýzu vybraných učebnic. V úvodu této části byla představena metodika posuzování genderové korektnosti, následně byl proveden výběr analyzovaných učebnic. Hlavní část práce pak tvořila již samotná analýza rozdělená na jednotlivé učebnice vlastivědy a zeměpisu.

V závěru je tedy nutno shrnout, že v každé analyzované učebnici se genderová korektnost či nekorektnost objevila, a to v podobných místech. Celkové výsledky byly popsány v kapitole shrnutí. Velmi častým problémem, který chceme zmínit, bylo u učebnic zeměpisu i vlastivědy především časté používání generického maskulina, kdy s tímto problémem se setkáváme ve všech námi zkoumaných učebnicích. Učebnice je důležitým nástrojem, který vyučujícím pomáhá při výuce. I když jsou některé učebnice méně genderově korektní, převažují v nich genderové stereotypy, nemusejí být ihned nevyhovující ke vzdělávání žáků a žákyň. Ani v *Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic* není uvedena hranice, která by určovala, za jakých podmínek jsou ještě učebnice genderově korektní a kdy už nekorektní. Rozhodujícím faktorem ve výuce je vždy učitel, který může genderovou nevyváženost a stereotypnost usměrnit.

Závěrem lze říci, že cíle práce se podařilo dosáhnout.



## **SUMMARY**

The diploma thesis is based on an analysis examining the gender correctness of textbooks of national studies and geography for primary schools. The work is divided into two main parts, theoretical and empirical. In the theoretical part of the thesis, I focus on explanations and characteristics of gender, gender roles and gender stereotypes. In the second chapter, I focused on the penetration of gender into education, how it is reflected in the environment of the school classroom and the teaching staff, and I also focus on gender equality in school. In the next chapter, I focus on defining the concept of textbooks, their characteristics and meaning, functions and evaluation of textbooks. In the last chapter of the theoretical part, I focus on how gender permeates textbooks, what gender-correct textbooks should follow, and we explain the phenomenon of generic masculine.

In the empirical part, I analyzed six selected textbooks of national studies and geography for elementary schools, in which I also relied on the knowledge acquired in the theoretical part. Through the analysis, it was established whether the selected textbooks are subject to gender correctness or not.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEZDĚKOVÁ, Dana. *Genderové role*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická. 2010

ČASTULÍKOVÁ, Žaneta. *Genderová korektnost vybraných učebnic pro základní a střední školy*. Diplomová práce. Brno. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. 2014.

ČIŽMÁROVÁ, K. *Geografia štátov EÚ v zeměpisných školských knihách pre základní školy*. In: *Učebnice geografie 90. let*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000.

DECARLI VALDROVÁ, Jana. *Abc feminizmu*. Brno: Nesehnutí, 2004. ISBN 80-903228-3-2.

DECARLI VALDROVÁ, Jana; KNOTKOVÁ, Blanka; SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, Irena. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Praha: MŠMT, 2004.

DENKOVÁ, Emma. *Genderové stereotypy a jejich analýza ve vybraných školních učebnicích*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická. 2023.

DOLEČEK, Josef; Zdeněk SKOUPIL a Miloš ŘEŠÁTKO. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1975.

DUBOVÁ, Jitka. *Gender ve školním prostředí*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická. 2016.

GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada, 2008. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-644-5.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskali*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 97880-247-2284-9.

JANOUSHKOVÁ, Eva. *Analýza učebnic zeměpisu*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. 2008.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Prohlédněme genderové stereotypy*. In: DECARLI VALDROVÁ, Jana. *Abc feminizmu*. Brno: Nesehnutí, 2004. ISBN 80-903228-3-2.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Školní třída pod genderovou lupou*. In: JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina; ŠMÍDOVÁ, Iva. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-030-8.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Ve škole je gender všude kolem nás* [online]. [cit. 2024-03-09]. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://futuropolis.cz/wp-content/uploads/2022/08/PDF-13.pdf>

JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina a ŠMÍDOVÁ, Iva. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-030-8.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KNECHT, Petr a WEINHÖFER, Martin. *Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ZŠ při výběru učebnic zeměpisu?*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.

MAŇÁK, Josef. *Funkce učebnice v moderní škole*. IN: KNECHT, Petr a JANÍK, Tomáš. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 4. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0210-7.

MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr (ed.). *Hodnocení učebnic*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

MŠMT. *Gender a vzdělávání*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu>. [cit. 2023-04-06].

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

PAVLÍK, Petr. *Gender: Úvod do problematiky*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.

PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: Gender přináší nový pohled*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost, o.p.s., 2007 [online]. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/genderove-citlive-vedeni-skol.pdf>

- PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024605252.
- SIKOROVÁ, Zuzana. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. Gender sondy (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-229-6.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Škola jako genderovaný prostor*. In: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a VALDROVÁ, Jana. *Učivo a učebnice*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-x.
- ŠUPKA, Jan. *Přehled didaktiky geografie ve cvičeních a úlohách*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1986.
- TOLMÁČIOVÁ, Terézia. *Učebnice a výučba zeměpisu na základních školách v Slovenskej republike po roku 1992*. In: *Učebnice geografie 90. let: sborník z mezinárodní konference*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000.
- VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci? In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost, o.p.s., 2007 online. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/genderove-citlive-vedeni-skol.pdf>
- VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Pedagogický sbor*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 20–25. ISBN 80-903331-5-X.

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Učitelé sbory z genderové perspektivy. In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost, o.p.s., 2007 [online]. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/genderove-citlive-vedeni-skol.pdf

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

VALDROVÁ, Jana. *Komunikace mezi vyučujícími a studujícími*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost, o.p.s., 2007 [online]. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/genderove-citlive-vedeni-skol.pdf

VALDROVÁ, Jana. *Žena, muž a sociální pohlaví* [online]. In: *Genderová lingvistika*. 2010. Dostupné z: <https://www.valdrova.cz/2010/11/zena-muz-a-socialni-pohlavi/#more-54>

VALCHÁŘOVÁ, Lenka. *Genderové role*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická. 2010.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Psychologie (ISV). Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-x.

WAHLA, Arnošt. *Strukturální složky učebnic geografie*. Praha: SPN, 1983.

ZORMANOVÁ, Lucie a DROZDOVÁ, Monika. *Genderová socializace ve škole* [online]. In: *Rovné příležitosti*, z.s. Dostupné z: <https://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-17.html>. [cit. 2024-03-09].

## UČEBNICE

CIMALA, Jakub; PERNICA, Marek. *Zeměpis 8: pro 8. ročník základní školy*. Čtení s porozuměním. Brno: Nová škola - Duha, 2019. ISBN 978-80-88285-04-5.

HÜBELOVÁ, Dana a CHALUPA, Petr. *Zeměpis 8*. 10. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2022-. ISBN 978-80-7600-370-5.

CHALUPA, Petr; DEMEK, Jaromír; RUX, Jaromír; HOFMANN, Eduard a VRBAS, Jaroslav. *Zeměpis 8: pro základní školy*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7235-439-9.

CHALUPA, Petr a ŠTIKOVÁ, Věra. *Vlastivěda 5: pro 5. ročník základní školy*. 12. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2021-. ISBN 978-80-7600-281-4.

ŠINDÝLEK, Jan; ŠILHÁNOVÁ, Martina; KNŮROVÁ, Kateřina a RIEDL, Jiří. *Hravý zeměpis 8*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2022. ISBN 978-80-7563-434-4.

VICENÍKOVÁ, Martina; SAKAŘOVÁ, Lenka; ŠVIHLOVÁ, Zuzana; KLECH, Pavel; BINKOVÁ, Adriena et al. *Hravá vlastivěda 5: pro 5. ročník ZŠ: v souladu s RVP*. Praha: Taktik International, 2016. ISBN 978-80-7563-032-2.

# SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Hravá vlastivěda 5

Obr. 2: Hravý zeměpis 8

Obr. 3: Vlastivěda 5

Obr. 4: Zeměpis 8. roč., 1. díl

Obr. 5: Zeměpis 8, 1. díl - Evropa, Čtení s porozuměním

Obr. 6: Zeměpis 8.r. - Lidé a hospodářství

Obr. 7: Pravidla silničního provozu

Obr. 8: Významné osobnosti Královehradeckého kraje

Obr. 9: Významné osobnosti Německa

Obr. 10: Setkání předsedů vlád Visegrádské skupiny v roce 2015

Obr. 11: Zeměpisné projekty – použití generického maskulina

Obr. 12: Konference ministrů obrany členských států NATO