

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Diplomová práce**

Bc. Hana Kubrická

Čítankové texty jako prostředek vytváření či eliminace genderových  
stereotypů u žáků na 2. stupni ZŠ

OLMOUC 2023

vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....  
Hana Kubrická

## Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Pavlu Neumeisterovi, PhD., za odborné vedení, konzultace a cenné rady a podněty, které mi po celou dobu poskytoval.

Děkuji také mé rodině, která při mně stála a podporovala mě nejen po dobu psaní této práce, ale po celou dobu mého studia.

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 6  |
| I. TEORETICKÁ ČÁST.....  | 8  |
| 1 Gender .....   | 9  |
| 1.1 Maskulinita a feminita .....                                     | 10 |
| 1.2 Genderová a pohlavní identita .....                              | 12 |
| 1.3 Genderové role .....   | 13 |
| 2 Genderové stereotypy .....   | 15 |
| 2.1 Negativní stránky genderových stereotypů.....                    | 17 |
| 3 Genderová socializace .....  | 18 |
| 3.1 Teorie genderové socializace .....                               | 20 |
| 3.1.1 Teorie identifikační .....                                     | 20 |
| 3.1.2 Teorie sociálního učení .....                                  | 21 |
| 3.1.3 Kognitivně vývojová teorie .....                               | 21 |
| 3.1.4 Teorie genderového schématu .....                              | 22 |
| 3.2 Genderová socializace ve škole .....                             | 22 |
| 3.3 Výchova jako osvojování rolí (socializace) .....                 | 24 |
| 3.3.1 Primární a sekundární socializace .....                        | 26 |
| 3.3.2 Objekt výchovy – žák 2. stupně ZŠ.....                         | 27 |
| 3.4 Genderově nezatížená škola.....                                  | 29 |
| 3.4.1 Obsahy a metody výuky překonávající genderové stereotypy ..... | 31 |
| 3.4.2 Genderově korektní obsah.....                                  | 32 |
| 3.4.3 Schvalovací doložky učebnic .....                              | 33 |
| Shrnutí teoretické části .....                                       | 34 |
| II. EMPIRICKÁ ČÁST .....   | 37 |
| 4 Základní informace o výzkumu .....                                 | 38 |
| 4.1 Téma výzkumu.....  | 41 |

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 4.2 Předmět výzkumu .....           | 41 |
| 4.3 Cíl výzkumu .....               | 41 |
| 4.4 Výzkumné metody .....           | 42 |
| 4.4.1 Výběr výzkumného vzorku ..... | 43 |
| 4.5 Čítankové řady .....            | 43 |
| 4.5.1 Čítanka 6 .....               | 43 |
| 4.5.2 Čítanka 7 .....               | 52 |
| 4.5.3 Čítanka 9 .....               | 60 |
| 5 Závěry z výzkumného šetření ..... | 69 |
| Závěr .....                         | 72 |
| Seznam použitých zkratk .....       | 74 |
| Seznam použité literatury .....     | 75 |
| Internetové zdroje .....            | 78 |
| Analyzované čítanky .....           | 79 |
| Anotace .....                       | 80 |

## Úvod

Tato diplomová práce nese název „Čítankové texty jako prostředek vytváření či eliminace genderových stereotypů u žáků na 2. stupni ZŠ“. Práce se zaměřuje na problematiku genderu a s ním spojených genderových stereotypů, které do značné míry, i když možná ne zcela vědomě a úmyslně, ovlivňují naši společnost. Tato práce se zaměřuje na vybrané čítanky a čítankové texty, které se používají ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ.

Problematika genderu a genderových stereotypů se stále více řadí k aktuálním a diskutovaným tématům. Každá vyspělá demokracie se snaží o dodržení jednoho základního principu, a to zajistit rovné příležitosti pro všechny členy společnosti. Již od nepaměti se však od mužů i žen očekávají odlišné behaviorální způsoby, odlišné způsoby vyjadřování a vystupování na veřejnosti, určitý komplex vlastností a zájmů, styl oblékání, způsob verbální i neverbální komunikace apod. V dívkách a chlapcích budují již od malička rodiče, škola a také média jistou představu o tom, jakou roli ve společnosti mají vykonávat, tzn. jaká je jejich genderová role. Toto budování jakési „ideální“ role ve společnosti přetrvává nadále u žáků s nástupem do školy. Mnozí učitelé a učitelky totiž často z pouhé neznalosti reprodukují jisté nerovnosti mezi žáky, které na ně mohou mít v genderové rovnoprávnosti určité negativní dopady. Současné české školství plně nedodržuje zajištění rovných příležitostí dívek a chlapců, naopak je právě stále ve velké míře (i když možná ne zcela vědomě), skrze své metody a také obsahy učebních materiálů, učí genderovým stereotypům. Na základě této generalizace byla stanovena následující teze: Výchova (rodinná i školní) reprodukuje genderově determinované sociální nerovnosti.

Hlavním cílem této diplomové práce je identifikovat typické vzdělávací obsahy, resp. vybrané čítankové texty, které vytvářejí a zakotvují genderové diference vedoucí k možným sociálním nerovnostem. Dosažení hlavního cíle je podmíněno na základě shromáždění, analýzy, komparace, klasifikace a kritického zhodnocení či interpretace, naplněním několika dílčích cílů, kterými jsou:

- objasnit pojmy gender, maskulinita a feminita, genderové role, genderová a pohlavní identita;
- vysvětlit, co jsou to genderové stereotypy a popsat, jaké negativní dopady mohou mít;

- objasnit pojem genderová socializace (i ve škole) a specifikovat dané teorie genderové socializace, objasnit pojem výchova, specifikovat jej v souvislosti s osvojováním rolí (socializací), klasifikovat školu jakožto výchovnou a vzdělávací instituci, objekt výchovy, obsahy a metody výuky a rovněž stanovit pravidla pro genderově korektní učebnici;
- klasifikovat typické vzdělávací obsahy, resp. čítankové texty – řešíme, jak jsou jejich prostřednictvím prezentovány genderové difference (typické činnosti, zvykové role).

Práce je sestavena ze dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část se obecně zaměřuje na problematiku genderu a genderových stereotypů, vysvětluje a klasifikuje pojmy jako gender, maskulinita a feminita, genderové role, genderová a pohlavní identita, genderové stereotypy, dále se zaměřuje na problematiku genderové socializace a zabývá se rovněž výchovou v souvislosti s osvojováním rolí, přičemž klasifikuje také objekt výchovy, školu, obsahy a metody výuky a stanovuje pravidla pro genderově korektní učebnici. V empirické části je provedeno šetření, které identifikuje typické vzdělávací obsahy, resp. vybrané čítankové texty, které vytvářejí či eliminují genderové difference u žáků na 2. stupni ZŠ. V závěrečné části práce jsou popsány a shrnuty výsledky šetření.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Gender

*„Lidé se definují mnoha různými způsoby – a jedním z těch nezákladnějších je, když řeknou „jsem muž“ nebo „jsem žena“, když se vymezují z hlediska pohlaví. Sdělení, které takovou jednoduchou větou vysílají, však přesahuje pouhý anatomický popis jejich vlastního těla. Právě tak totiž vyvolává i představu určitého souboru osobních vlastností a vzorců chování, které se k nim vztahují. Ostatní si o nich, i bez toho, že by je kdy viděli, udělají určitou představu, a to včetně toho, jak se oblékají a vyjadřují a jakým činnostem se věnují“ (Renzetti, Curran, 2003 s. 20).*

Pod pojmem „gender“ si můžeme představit sociálně utvářený soubor vlastností, chování, vzhledu, zájmů apod., který je v dané společnosti spojován s obrazem muže nebo ženy. Konkrétní náplň právě tohoto souboru ženských a mužských charakteristik je historicky a kulturně proměnlivá. V daných historických obdobích a různých kulturách můžeme vůči ženám a mužům spatřovat zcela odlišné očekávání. Ideální mužské a ženské charakteristiky totiž nevyplývají z biologické přirozenosti mužů a žen, ale naopak jsou vytvářeny společností a reprodukovány prostřednictvím socializace. Biologické pohlaví, se kterým se jedinec narodí, tedy neurčuje jeho ideální charakteristiky, ale právě socializace dělá z člověka muže či ženu se vším, co k němu v dané společnosti patří. V rámci procesu socializace se každý člověk seznamuje se společenskou představou feminity a maskulinity, resp. ženskosti a mužnosti, díky čemuž si buduje svou genderovou identitu (Smetáčková, Vlková, 2005). Ze sociologického pohledu je však na genderu podstatné, že *„je ho možno coby sociální konstrukt měnit. Není pevný, závazný je pouze na základě sociálních norem. Jde o roli, ke které každý může přidávat vlastní obsah. Není dopředu dáno, jaká jeho podoba je správná nebo špatná. Přitom je nám vštěpován již od narození a stává se součástí naší identity. Jde o určité sociální ženství a mužství – takto na něj lze nahlížet jako na instituci“* (Fafejta, 2004, s. 30).

Oproti genderu, což je sociální konstrukt, označuje pojem pohlaví potencionální biologické určení muže a ženy. Z biologického hlediska se pohlaví utváří v několika různých rovinách, kdy v některých případech může dojít k odchylkám od běžného vývoje. I když většina společností rozlišuje pouze dvě biologická pohlaví – ženské a mužské, věda uznává existenci i dalších přechodových pohlavních kategorií. Tradiční pohled na pohlaví ho spojuje s reprodukcí potomstva, tedy s oplodněním nebo rozením (Valdřová a kol., 2004). Lze tedy

říci, že na rozdíl od biologického pohlaví neobsahuje gender pouze dvě dichotomní kategorie – muže a ženy, ale celou řadu charakteristik, zahrnujících póly maskulinity a feminity. Tyto charakteristiky se u daného jedince vyskytují nezávisle na jeho biologickém pohlaví. Je tedy vysoká pravděpodobnost, že se u jedinců vyskytnou oba rysy těchto pólů. Naše společnost však očekává, resp. předpokládá, že u normálního muže převažuje maskulinita a u normální ženy feminita (Oakley 2000).

*„Když se narodí dítě, první otázka, kterou obvykle rodiče dostávají od blízkých a známých, je: Je to holka, nebo kluk? Gender je jednou z nejzákladnějších kategorií, která strukturuje život v naší kultuře. Ačkoli mnozí tvrdí, že v dnešní době už na pohlaví (tolik) nezáleží, signalizuje tato otázka kladená s napjatým očekáváním rodičům, že na pohlaví novorozence záleží velmi. Dokud lidé neznají pohlaví dítěte, nejsou schopni ho/ji ve svém myšlení nijak pojmut. Ve chvíli, kdy se tuto informaci dozví, jsou schopni o dítěti začít uvažovat, vztahovat se k němu/ní, oslovovat ho/ji, představovat si jeho/její budoucnost. K tomu, aby se člověk mohl stát členem/členkou naší kultury, musí být zařazen do určité pohlavní kategorie a osvojit si postupně patřičný gender“ (Jarkovská, 2013, s. 15).*

Ve většině společností plní gender úlohu organizačního principu. Sociální realita je strukturována dle dělení osob, činností, prostorů atd. na ženské a mužské. Pro organizaci společenského života je toto dělení sice logické a usnadňuje jí, zároveň však omezuje způsob individuálního uplatnění jednotlivých lidí a stanovuje jim jisté hranice. Dle genderových očekávání mají být muži především silní, dominantní, racionální a v rodině mají plnit živitelskou a ochranitelskou úlohu. Ženy naopak mají být podle očekávání fyzicky atraktivní, emocionální, pečující a orientované na rodinu (Smetáčková, Vlková, 2005).

## **1.1 Maskulinita a feminita**

Maskulinita a feminita jsou soubory vlastností, tělesných znaků a obecných zájmů, jež jsou připisovány mužům a ženám. Všechny tyto charakteristiky jsou kulturně proměnlivé, avšak existuje jistá analogie, která přisuzuje pojmům „mužský“ a „ženský“ pojmy tzv. genderové – „maskulinní“ a „femininní“ (Oakley, 2000). Během života podléhá maskulinita i feminita výrazným změnám. Je to z důvodu, že existují určitá životní období, kdy každý jedinec disponuje jistými rodově typickými vlastnostmi více. Na druhou stranu však existuje

i takové životní období, kdy vybrané, typicky rodové rysy jedince zčásti či zcela zanikají (Janošová, 2008). S jistotou lze však říci, že maskulinita i feminita mají systematickou a především hluboce zakořeněnou podobu, kvůli které následně vznikají nerovnosti mezi pohlavími (Morrisová, 2000).

Pro maskulinitu a feminitu můžeme uvést dvě základní pravidla, která disponují genderovými stereotypy, jež ve společnosti doposud převládají:

- *Pravidlo ideální ženskosti* – žena nesmí chtít být mužem. Pro ženu jsou charakteristické vlastnosti jako pasivita, soucit, emocionalita, jemnost, čistota, klid, závislost, upravenost, krása, zvýšená potřeba vyjadřovat emoce. Ideální žena by neměla toužit po kariéře, ani se o ni snažit.
- *Pravidlo ideální mužskosti* – muž není žena, nesmí ani dělat to, co žena. Muž je mnohem silnější, moudřejší, vydělává více peněz, nedává najevo emoce (Cviková, 2003).

Feminitu a maskulinitu můžeme definovat rovněž jako rozdíly v chování a znacích, které mají určitou spojitost s genderem. Obsahem feminity a maskulinity je nejen fyzický vzhled jedince, jsou to také biologické charakteristiky, sociální role, sexuální chování, zaměstnání, koníčky, osobnostní znaky a neverbální projevy. Je typické, že lidé vnímají maskulinitu jako dva protiklady. Čím více je člověk maskulinní, tím méně je feminní a naopak (Lippa, 2005). Na počátku 70. let však došlo ke zjištění, že člověk může mít rysy zároveň maskulinní i feminní. Na základě tohoto zjištění byl vytvořen osobnostní dotazník BSRI (Bem Sex Role Inventory), který rozlišuje jedince následovně:

- *maskulinní* – vysoká míra maskulinity, nízká míra feminity;
- *femininní* – vysoká míra feminity, nízká míra maskulinity;
- *androgynní* – vysoká míra feminity i maskulinity;
- *nevyhraněný* – nízká míra feminity i maskulinity (Lobel, 1993, cit. podle Janošová, 2008).

Z uvedených lze považovat za nejlépe adaptibilní typ jedince androgynní. Dle Slovníku cizích slov můžeme androgynii charakterizovat jako „*minimalizace psychických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami v současné době*“ nebo jako „*typ osobnosti, který kombinuje a vyrovnává maskulinní a feminní kvality.*“ U androgynních

jedinců je typická nezávislost, rozhodnost, také větší adaptibilita v sociálním prostředí, větší spokojenost v partnerských vztazích a vyšší sebevědomí (Janošová, 2008).

## 1.2 Genderová a pohlavní identita

*„Gender je sociální konstrukt, který spojujeme s pohlavím. Přesto není příčinným následkem pohlaví, teoreticky lze spojitost genderu a pohlaví uvolnit“* (Fafejta, 2004, s. 30). Gendery nemusí být nutně pouze dva. Dva lidé totožného pohlaví mohou žít v různých genderech, např. homosexuální muž může mít jiný gender, než má heterosexuální muž. Je to z důvodu, že homosexuální muž má o mužství naprosto odlišné představy než muž s heterosexuální orientací. Jak již tedy bylo zmíněno – gender je sociální konstrukt a počet genderů je dán sociálně, z čehož vyplývá, že genderů může být nekonečně mnoho. Naše společnost však neodlišuje mezi pohlavím a genderem – normální jedinec je v ní automaticky heterosexuální. Je proto nemožné dítě socializovat do jiných genderů, než do těchto dvou: heterosexuální muž a heterosexuální žena (Fafejta, 2004).

Představy dětí o vlastním genderu bývají mnohem rozsáhlejší a podrobnější než představy o druhém genderu. Mnohem snadněji si děti připouštějí interindividuální rozdílnosti uvnitř vlastní genderové skupiny, resp. dívky si např. mnohem více uvědomují a také akceptují různorodost schopností, zájmů, chování, vzhledu mezi dívkami než mezi chlapci a stejně je tomu i naopak. Jako další zdroj pro akceptaci větší rozmanitosti v souvislosti s vlastním genderem můžeme uvést identitu (Smetáčková, 2016). Genderová identita představuje jakýsi náš vnitřní pocit příslušnosti k určitému pohlaví. To, zda se cítíme být mužem či ženou, příp. chlapcem či dívkou, eventuálně ani jedním. Tato identita se vytváří v našem mozku a je ovlivňována hormony a působením jiných biologických procesů. K hledání vlastní identity patří bezesporu také zesílené pozorování sebe sama, zkoumání svého zjevu, psychických vlastností a především také snaha o porozumění vlastním emocím a myšlenkám, což často bývá spojeno s experimentací. Především adolescenti se usilovně snaží být sami sebou, snaží se blížit jakémusi svému ideálu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Co v tomto případě hraje rovněž zásadní roli, je prostředí. To může do značné míry ovlivňovat to, jak vnímáme gender a také jak (ne)přijímáme sebe sama na základě toho, do jaké míry naplňování genderových norem vyžaduje (Pavlica, 2021). Genderová identita je jakýmsi svorníkem pro následující čtyři prvky:

1. „*individuální představy o jednotlivých činnostech a jejich genderových labelech;*
2. *osobní přání a očekávání;*
3. *reálně vykonávané aktivity;*
4. *strukturace stimulů a evaluace pocházející z vnějšího prostředí“* (Smetáčková, 2016).

Všechny tyto prvky propojuje vlastní identita a tvoří tak uzavřený kruh. V tomto kruhu se pak prolíná sociálně-strukturální rovina s rovinou individuální, jejichž reflexe a rozlišení vykazuje pro jedince značnou náročnost. Ve výsledku můžeme tedy říci, že identita přechází na úroveň genderované subjektivity (Smetáčková, 2016).

Utváření genderové identity probíhá u děvčat i chlapců na základě obdobných mechanismů. Některé z nich jsou však mírně odlišné. Výzkumy tvrdí, že v předškolním a následně i školním věku je větší tendence odmítat opačný gender u chlapců než u dívek. I přes to, že chlapci i dívky vykazují odmítavý postoj k opačnému genderu více, než k genderu vlastnímu, velikost rozdílu se značně liší. Na rozdíl od dívek preferují chlapci mnohem více gender vlastní než gender opačný. Dívky tento rozdíl totiž nevnímají tak rapidně a jejich postoj k vlastnímu i opačnému genderu není do takové míry rozdílný (Smetáčková, 2016).

Co se týče pohlavní identity, tu můžeme charakterizovat následovně: „*Pohlavní identita je povědomí o příslušnosti k jednomu z obou pohlaví, navenek je vyjádřeno pohlavní rolí. Pohlavní rolí člověk ukazuje sobě i svému okolí, nakolik se definuje jako muž, nebo žena. Neshoda mezi pohlavní identitou a biologickým pohlavním je sdružena s trvalým chováním připisovaným druhému pohlaví“* (Svoboda a kol., 2006, s. 261). Čas od času se však narodí takový jedinec, u kterého nelze pohlaví jednoznačně určit, protože je nositelem charakteristik (pohlavní orgány, chromozomy, hormony atd.) obou pohlaví. Takového jedince označujeme jako intersex osobu (Pavlica, 2021).

### **1.3 Genderové role**

Genderové role můžeme charakterizovat jako „*soubor pravidel (většinou nepsaných a neformálních, určovaných danou společností), který definuje, jaké chování, myšlení, cítění,*

*oblečení či forma partnerských vztahů je vhodná, případně nevhodná pro příslušníky jednoho nebo druhého pohlaví. Péče o děti je všeobecně považována za femininní genderovou roli, přičemž finanční a materiální zabezpečování rodiny je obecně klasifikováno jako maskulinní genderová role. Genderové role jsou přijímány a reprodukovány prostřednictvím socializace“* (Babanová, Miškolci, 2007, s. 149). ČSÚ dále uvádí, že „genderové role se vytvářejí a utvrzují zejména v oblasti rodiny, vzdělávacího systému, zaměstnání a celospolečenských norem a hodnot“ (Český statistický úřad, 2016). V naší společnosti se očekávání vůči ženám a mužům sice zvolna mění, ale genderové role mají převládající, tzv. „tradiční“ obsahy:

- muži mají být silní, dynamičtí, racionální, mají se řídit pevnými zásadami, být celkově odolní, plně výkonní, úspěšní v pracovní sféře a především mají být ochránci a živiteli rodiny;
- ženy mají být fyzicky atraktivní, obětavé, pečující, empatické, mateřské, netoužící po jakékoli seberealizaci mimo rodinu a domácnost (Valdřová a kol., 2004).

Novodobá medicínská technologie dokáže zjistit pohlaví dítěte s co největší přesností ještě před narozením, takže dítě získává svůj gender dříve, než vůbec spatří světlo světa. To, že jsou dětem již od narození přiřazovány klasické barvy, jako modrá pro chlapečky a růžová pro dívky, je pouze jedním z genderových typických znaků. Rodíme se do předem dané sociální reality a je nám přisuzována určitá genderová role – mužská nebo ženská, bez zjištění faktu, zda jsme s touto rolí spokojeni. To však hned po narození ani nejde. Naše genderová identita je nám tedy vštěpována ještě předtím, než si vůbec uvědomujeme sami sebe a své pohlaví. Ani se od nás tudíž nepředpokládá, že budeme hrát roli opačnou – žena mužskou a muž ženskou, ba dokonce úplně jinou (Fafejta, 2004).

Prvním vodítkem pro orientaci ve světě se pro dítě stává to, že lidé se dělí na muže a ženy a díky tomu postupně také zjišťuje, že i ono patří do jedné z těchto kategorií. K tomuto zjištění dochází již v batolecím období. V tomto období si však dítě není ještě zcela jisté tím, zda jde o něco neměnného, tedy zda by se nemohlo stát příslušníkem opačného pohlaví, např. tím, že se jinak oblékne či změní účes apod. Tato nevědomost, zda je možné stát se příslušníkem jiného pohlaví, může v dětech vyvolávat až značnou úzkost. Ta však odeznívá ve chvíli, kdy dítě pochopí, že je pohlavní příslušnost dána biologicky a je neměnná. Porozumění vlastní genderové roli je úzce spjata také s rozvojem řečových dovedností, neboť řeč obsahuje genderové kategorie a zároveň také odlišnou gramatiku pro obě pohlaví. Většina informací, které dítěti předáváme, má totiž genderově odlišující charakter. V době, kdy dítě

tedy samo sebe zařadí do jedné kategorie – dívka či chlapec, narůstá u něj potřeba dozvědět se mnohem víc o své roli a také o všem, co s touto rolí souvisí. Nejvíce informací, související s jeho rolí, čerpá ze svého okolí skrze pozorování blízkých představitelů a představitelk mužské (chlapecké) a ženské (dívčí) role. Můžeme tedy říci, že dítě má značnou motivaci stát se „správným“ chlapcem či „správnou“ dívkou (Janošová, 2011).

Zásadní úlohu při vytváření a hlavně při vývoji určité role, plní nejdříve rodiče, ke kterým se následně přidávají i ostatní osoby, jako učitelé a učitelky, kamarádi a kamarádky a bezesporu také média, která nás dennodenně obklopují. Celý proces osvojování si dané role se uskutečňuje díky nepřetržitému utvrzování v odlišném chování, které se očekává jiné od chlapců i od dívek – okolí tedy rovněž reaguje rozdílně na chlapce i na dívky. Genderové role jsou budovány také skrze napodobování osob stejného pohlaví s čímž souvisí také identifikace s rodičem či blízkou osobou stejného pohlaví (Karsten, 2006).

## 2 Genderové stereotypy

*„Pojem stereotyp je v sociálních vědách užíván ve významu souboru stabilních představ o určitém objektu, jež významně ovlivňují způsob, jakým je vnímán a hodnocen“* (Smetáčková, 2016, s. 47). Stereotypy můžeme také definovat jako jakési zjednodušující, omezené a zaujaté předpoklady, které se týkají nejenom vlastností, ale také názorů a rolí žen a mužů. Můžeme zmínit následující stereotypní příklady: muži nikdy nepláčou, jsou nepořádní, agresivní, soutěživí. Naproti tomu ženy jsou citlivé, empatické, pořádkumilovné a poddajné. Pokud se tyto ženské a mužské vlastnosti takto zevšeobecňují, může to vést k diskriminaci těch jedinců, kteří svým chováním z těchto daných stereotypů ze společnosti vybočují (Babanová, Miškolci, 2007).

Stereotypy nám napomáhají orientovat se v sociálním světě a porozumět mu. Při setkání s něčím neznámým jsou stereotypy první orientační nástroj, který užíváme – šetří totiž čas a energii, kterou bychom jinak museli vynaložit ke komunikaci a poznávání. Na základě daných stereotypů můžeme bezprostředně zařazovat nové skutečnosti mezi fakta, která nám jsou již dříve známá. Mnohým nedorozuměním můžeme předejít právě díky známým stereotypům, neboť jsme schopni alespoň částečně předpokládat reakce druhých (Janošová, 2008).

„Genderové stereotypy jsou univerzálně platné, neboť se předpokládá, že charakteristiky tvořící genderový stereotyp sdílejí všichni příslušníci daného pohlaví.“ Mnozí lidé mužského i ženského pohlaví se však těmto stereotypním vzorcům vymykají, což může vést k příznivému pohledu na ně, častěji se však takoví jedinci označují jako „deviantní, abnormální či zkažení.“ Podle toho se s nimi také nakládá (Renzetti, Curran, 2003, s. 21).

Genderové stereotypy odrážejí primární důležitost, kterou při hodnocení mužů přikládáme plnění úkolů a při posuzování žen sociálním vztahům. Asertivita a výkonnost jsou u mužů považovány za ukazatele větší akceschopnosti, zatímco vřelost a péče o druhé za znaky větší pospolitosti u žen. Tyto zmíněné rozdíly jsou skutečně patrné ve způsobu chování mužů a žen a v životních rozhodnutích, která činí. Tendence k akci a přílišná sebedůvěra u mužů vedou k riskantnějším rozhodnutím, např. k užívání alkoholu a drog, hazardním hrám apod., zatímco ženy jsou v těchto oblastech a celkově v rozhodování mnohem opatrnější. Stejně tak to platí i u různých profesí a pečovatelských rolí, kdy muži i ženy mají tendenci pracovat v různých oborech. V určitých povoláních, např. u policie, pracují převážně muži, kdežto např. v oboru ošetrovatelství pracují v mnohem větší míře ženy. Ženy v různých zemích a kulturách tráví rovněž více času domácími činnostmi než muži a to bez ohledu na jejich zaměstnanecký status. V případě, že se jedná o pomoc druhým osobám, tak je u mužů mnohem častější zapojení do různých záchranných akcí, zatímco ženy se více přiklání k dobrovolnictví v nejrůznějších mírových sborech. Z tohoto pozorování je patrné, že větší fyzická síla mužů a u žen schopnost rodit děti je předurčují k různým typům činností a souvisejí také s hladinami testosteronu a oxytocinu, které mohou mít vliv na způsob chování (Ellemers, 2017).

Díky stereotypům můžeme lépe chápat svět. Naše stereotypní očekávání aktivují specifické oblasti mozku, které nám pomáhají identifikovat, interpretovat a také zapamatovat si věci, které vidíme, slyšíme a rovněž o kterých se učíme. To, co poutá naši pozornost a také jaké informace se nám zdají být užitečné či hodnotné k tomu, abychom si je zapamatovali, tvoří stereotypy obecně velmi silné a mocné a díky nim jsme schopni zpracovávat informace o mužích a ženách (Ellemers, 2017).

Genderové stereotypy jsou upevňovány zejména jazykem, který používáme, čehož si můžeme povšimnout především v samotné české gramatice, která v sobě nese mnoho genderově nevhodných pravidel. Jedním z nich a zároveň nejviditelnějším z nich je generické

maskulinum. Generické maskulinum charakterizujeme jako podstatné jméno mužského rodu, které používá neutrální označení a zastupuje tak obě pohlaví – muže i ženy (studenti, ředitelé, politici, zaměstnanci, občané apod.). Mnoho autorů, kteří se zabývají touto problematikou tvrdí, že používání generického maskulina zapříčiňuje neviditelnost žen v řeči (Plesková, 2008).

## 2.1 Negativní stránky genderových stereotypů

Dle genderu organizovaná společnost (i když je díky této organizaci velmi přehledná) v sobě ukrývá mnoho nebezpečí, které spočívá v popírání individuality jednotlivých členů a členek společnosti. Tradiční genderová role očekává, že každá žena bude mít v podstatě totožné potřeby, hodnoty, zájmy a životní styl, které se však liší od potřeb, zájmů, hodnot a rovněž životního stylu mužů.

Chování, které je založeno na genderových stereotypech, může vést k diskriminaci vybraných členů společnosti. Sociální tlak nutící plnit „tradiční“ hodnoty a role ve společnosti je tak vysoký, že jedinci potlačují, ba dokonce v plné míře popírají rozvíjení svých vlastních, individuálních dispozic. Nedostatečné naplňování osobního potenciálu člověka a také jeho nedostatečná seberealizace vede k frustraci člověka a také k určitým ztrátám na úrovni společnosti. Genderově spravedlivá společnost by měla umožňovat rozvíjet osobní dispozice a zájmy všech členek a členů společnosti i v případě, že tento rozvoj bude v rozporu s „tradiční“ mužskou a ženskou rolí (Valdrová a kol., 2004). Mezi negativní dopady genderových stereotypů můžeme zařadit rovněž násilí ve vztazích, poruchy příjmu potravy, předčasné započetí sexuálního života apod. (Bosá, Minaričová, 2005).

Janošová (2008) hovoří ve své knize o androgynně orientované výchově, která podporuje rozvoj dispozic a ambic dítěte, bez toho aniž by bylo pohlíženo na fakt, zda jsou jisté dovednosti a vlastnosti, kterým se chce dítě učit, maskulinní či feminní. Tento způsob výchovy nabízí dítěti svobodu ve vyjadřování svých pocitů, rovněž možnost vyzkoušet si nové činnosti, které jej zajímají a díky tomu zlepšit své kompetence, jež souvisí s provozem domácnosti a rodinným životem.

Hlavní nevýhodou genderových stereotypů je to, že tyto stereotypy vedou ke zkresleným informacím o mužích a ženách. Stereotypy obsahují často pravdivé jádro,

jež je doplněno o mnohé další obsahy, které již nemají s realitou mnoho společného. Na stereotypy se často váží předsudky, které velice často vedou k netoleranci těch, kteří překračují společenská očekávání o ženách a mužích. Genderově stereotypní představy utvářejí tlak na adekvátní chování každého muže a ženy, který nás následně nutí přizpůsobovat tímto daným směrem naše vnější projevy, uvažování, prožívání a také rozhodování. Můžeme tedy říci, že genderové stereotypy mohou do značné míry ovlivňovat, či spíše omezovat rozvoj některých našich vrozených předpokladů, protože nám vzhledem k našemu postavení mohou připadat nevhodné. V závěru můžeme usoudit, že genderové stereotypy mohou nepříznivě ovlivnit seberealizaci každého jedince (Janošová, 2010).

### 3 Genderová socializace

*„Socializací rozumíme proces, ve kterém se dítě (ale i dospělý člověk, určitým způsobem se totiž socializujeme celý život) stává v procesu interakce a komunikace sociální bytostí, která je schopná chovat se jako člen určité skupiny (společnosti)“* (Babanová, Miškolci, 2007, s. 14). Jedná se o celoživotní proces, v němž se jedinec stává součástí určité společnosti a osvojuje si její pravidla, hodnoty a normy chování včetně těch, které jsou spojeny s genderem, resp. s generovými rolemi. Součástí celého tohoto procesu je i genderová socializace. V největší míře působí tento proces v raném období života. Proces může probíhat buď vědomě na základě určitých odměn či trestů, nebo skrytě prostřednictvím ukrytých signálů, jako např. výběrem dětského oblečení, knih, her, zájmů, hraček apod. Během celého tohoto procesu jsou děti (i dospělí) vedeni k tomu, aby naplnili co nejlepším způsobem genderová očekávání. Lidé mohou dát světu najevo mnoha různými způsoby, že se cítí být ženami, či muži (Babanová, Miškolci, 2007). *„Existuje mužské a ženské oblečení, mužské a ženské účesy, mužský a ženský způsob zdobení, mužský a ženský způsob sezení v tramvaji... To všechno je nesporný výsledek sociálního působení a učení se“* (Babanová, Miškolci, 2007, s. 14).

Giddens (1999) chápe socializaci jako vývojový proces, který probíhá již od doby bezmocného novorozence až po takovou osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a ve své vlastní kultuře se bez problému orientuje. Utváření identity jedince a jeho začleňování do společnosti je podmíněno i působením prostředí a vzorů, které jsou ve společnosti obsaženy. Toto utváření obsahuje dvě části – aktivní a pasivní, z čehož soudíme, že se prolínají vnější i vnitřní vlivy, působení prostředí na jedince a jedince na prostředí.

Jedinec je tedy ovlivněn tím, jaký druh prostředí či jací aktéři se ve společnosti objevují (Stašová a kol., 2015).

Proces socializace existuje v každé společnosti. Každá společnost je charakteristická svou kulturou, která zahrnuje vědění, jazyk, víru, morálku, normy, obyčeje, právo, a také určité dovednosti členů dané společnosti. Do kultury své společnosti se člověk začleňuje právě prostřednictvím socializace. Z jedince, který se narodí bez genderové identity, se stává muž nebo žena se vším, co k danému pohlaví náleží – s vlastnostmi, hodnotami, zájmy, způsoby chování, myšlením, vnímáním apod. Se společností také souvisí umět se v ní orientovat. Musíme rozumět nejen jazyku, který daná společnost používá, ale i nejrůznějším kulturním symbolům, hodnotám a normám. To vše nám umožňuje porozumět tomu, jak se máme chovat v různých situacích, co můžeme očekávat od ostatních jedinců, se kterými vstupujeme do vzájemné interakce apod. Samotnému procesu, kdy se snažíme porozumět společnosti, ve které žijeme, říkáme socializace. Díky ní se stáváme členem společnosti a vrůstáme do ní. V rámci tohoto procesu rovněž zjišťujeme, jaké máme možnosti, učíme se role, které zastáváme my i ostatní lidé ve společnosti a nevědomky vstřebáváme mnoho věcí, které se nám zdají jako dané od přírody. Zde patří i rozdělování společnosti na muže a ženy (Smetáčková, Vlková, 2005).

Během celého procesu genderové socializace dochází k vědomému formování dítěte, kdy se nejen rodiče, rovněž i vyučující, sourozenci, vrstevníci a všechny ostatní osoby vyskytující se v okolí dítěte snaží předat určitá kritéria, kterými se má dítě řídit, aby se z něj stal správný chlapec či správná dívka. Dítě není ve formování osobnosti ovlivňováno již zmíněnými osobami, ale i tím, jak jsou například zobrazováni muži a ženy v médiích, kdo z rodičů zastává jakou funkci nejen v domácnosti, ale i na veřejnosti, jaké pozice a chování zastávají ženy a muži mimo rodinu apod. (Smetáčková, Vlková, 2005). V procesu socializace zastávají tedy jednu z nejdůležitějších úloh vzory dětí. Dítě je totiž obklopeno lidmi, které vnímá za své vzory, upíná se k nim a postoje těchto vzorů přijímá za své. Důležitý je zde pojem identifikace. Na identifikaci můžeme pohlížet jako na jakousi formu sociálního učení, kdy se daný jedinec ztotožňuje a zároveň také srovnává se svým vzorem a posléze jej rovněž přijímá. Jak již bylo řečeno výše, hlavní úlohu v procesu socializace a identifikace mají rodiče. Především ty děti imitují a snaží se být jako oni. Učí se však nejen od nich, ale zároveň i od mnoha ostatních modelů, které je obklopují. Celková podoba osobnosti dítěte vzniká následně jako výsledek prolínání mnoha vlivů, které přebíraly skrze pozorování více zdrojů (Stašová a kol., 2015).

Se socializací úzce souvisí pojmy **sociální kreativita** a **sociální zrání**. V sociální kreativitě se projevuje aktivní způsob vyrovnání se s určitou životní situací a konstrukce životního stylu. Jedinec v této postmoderní době musí umět reagovat na nové situace, rovněž na nové typy osobností, na různé sociální skupiny, vlivy prostředí a na všechny ostatní vlivy, se kterými doposud neměl žádnou zkušenost a na které jej ani výchova ani socializace nemohla připravit. Naproti tomu sociální zrání chápeme jako komplex určitých vývojových změn v chování, s čímž souvisí i měnící se postavení ve společnosti. Tento proces zahrnuje adaptaci na různé životní situace a výzvy, které na jedince čekají ve stále se měnící společnosti. Nemůžeme však hovořit o tom, že by jedinec dozrál do určité podoby osobnosti, která by byla společensky přijatelná a především žádoucí, avšak je možné o určité zralosti hovořit v souvislosti s tím, jak je daný jedinec schopen reagovat na různé změny způsobem, který je zodpovědný nejen vůči druhým, ale i vůči jedinci samotnému (Stašová a kol., 2015).

### 3.1 Teorie genderové socializace

*„Genderová socializace probíhá ve všech dosud známých společnostech. Sociální vědci se víceméně shodují na tom, že i když se člověk rodí s určitou genetickou výbavou a předpoklady, hlavní vliv na to, jaké role bude v životě plnit a hrát, má právě proces socializace. Sociální zkušenost totiž velmi silně ovlivňuje (aktivuje, spouští nebo blokuje) biologické charakteristiky, se kterými „přicházíme“ na svět“ (Křížková, Pavlica, 2004, s. 63).* Utváření genderových vztahů ve společnosti a s tím související osvojování si genderových rolí se pokouší objasnit hned několik teorií. Janošová (2008) uvádí následující teorie:

- teorie identifikační;
- teorie sociálního učení;
- kognitivně vývojová teorie;
- teorie genderového schématu.

#### 3.1.1 Teorie identifikační

Identifikační teorie je spojována s autorem psychoanalýzy – Sigmundem Freudem. Tato teorie staví na myšlence identifikace se stejnopohlavním rodičem. V popředí zájmu byla tato teorie několik desítek let, avšak později byla mnohými autory obměněna. Freud tvrdí,

že přijímání vlastní identity je situováno do předškolního věku, kdy se psychika dítěte zásadně mění. Jednou z hlavních změn je ta, že si dítě začíná mnohem více všimnout biologických rozdílů mezi pohlavími. Pro chlapce je v tomto stadiu vývoje zásadní překonání Oidipovského komplexu, který můžeme charakterizovat jako jakýsi vnitřní boj chlapce s otcem o přízeň matky. Chlapec tento vnitřní boj překoná až poté, co se ztotožní s otcem a přijme jej jako autoritu. Co se týče vývoje pohlavní identity u dívek, tak zde Freud zjistil, že často dochází k závislosti mužských genitálií a k pocitu méněcennosti. Postupně se však dívka přijímá taková, jaká je a identifikuje se s nejbližším ženským vzorem – matkou. Identifikační teorie uvádí, že dítě se rodí bez jakýchkoliv dispozic pro přijetí své pohlavní identity a že její utváření závisí pouze na vnějších sociálních podmínkách, např. na přítomnosti obou rodičů. Tato teorie rovněž tvrdí, že míra maskulinity a feminity dítěte bude stejná jako u stejnopohlavního rodiče, což však nikdy nebylo potvrzeno (Janošová, 2008).

### **3.1.2 Teorie sociálního učení**

Teorie sociálního učení staví na faktu, že „*pohlavní identita dítěte a genderová role se vytvářejí na základě výchovných zásahů jeho rodičů a vychovatelů*“ (Janošová, 2008, s. 114). Tato teorie se přiklání k myšlence, že vznik pohlavní identity je výsledkem výchovných vlivů, které odpovídají daným genderovým stereotypům. Významnou roli zde hrají odměny a tresty, kdy jsou děti za genderově korektní chování odpovídající jejich pohlaví odměňovány a za nekorektní chování trestány. Na základě těchto odměn a trestů je dítě motivováno vybrat si příslušný typ chování. Teorie sociálního učení však nevychází pouze z působení dospělých autorit, ale také z reakcí ostatních dětí a kultury. Pro tuto teorii je také charakteristická myšlenka nápodoby, jejímž prostřednictvím si dítě osvojuje svou rodovou roli (Janošová, 2008).

### **3.1.3 Kognitivně vývojová teorie**

Kognitivně vývojová teorie vyzdvihuje fakt, že „*chápaní genderových rolí se v průběhu ontogenetického vývoje mění spolu s tím, jak probíhá vývoj poznávacích funkcí a schopností dítěte*“ (Křížková, Pavlica, 2004, s. 64). Genderu a genderovým stereotypům se děti učí postupně a během tohoto procesu se snaží nalézt určitý řád a pravidelnost

v sociálním světě. Podle Kohlberga existují tři stadia, kterými jedinec prochází při vývoji pohlavní identity. V prvním stadiu dojde ke zjištění, do které z rodových skupin jedinec patří. V dalším stadiu dospěje daný jedinec k poznání, že pohlavní příslušnost nelze změnit a smíří se s tím, že z chlapce se stane dospělý muž a z dívky žena. V posledním stadiu získává daný jedinec jistotu, že se jeho pohlaví již nezmění a dospěje k přesvědčení, že ani nemůže dojít k jeho změně (Janošová, 2008).

### 3.1.4 Teorie genderového schématu

Na koncepci kognitivně vývojovou navázala v 70. letech teorie genderového schématu. Zaměřovala se především na vytváření genderových kognitivních kategorií, skrze které třídí děti nové informace. Tyto tříděné informace jsou spojovány s mužským a ženským světem. Genderová schémata lze charakterizovat jako „*teorie či organizované znalostní struktury o mužích a ženách*“ (Janošová, 2008, s. 117). U dítěte se vytvářejí dvě základní schémata – nadřazené a podřazené. Nadřazené schéma obsahuje obecné informace, díky kterým je dítě schopno rozlišit chování, vlastnosti a role k mužskému a ženskému světu. Podřazené schéma slouží k doplnění obecných představ o detailnější informace o vlastním pohlaví (Janošová, 2008).

## 3.2 Genderová socializace ve škole

Škola patří k nejvlivnějším sociálním prostředím, hned vedle rodiny. Chápeme ji rovněž jako jakousi paralelu společnosti, resp. malé společnosti, které má své určité normy, hodnoty a symboly. Prostřednictvím komunikace mezi vyučujícími a studujícími si každý buduje svou vlastní (ať už učitelskou či žákovskou) identitu (Smetáčková, 2016).

Skrze formální i neformální kurikulum jsou ovlivňovány dětské představy o skutečnosti, s čímž souvisí i její genderové uspořádání. Škola se tedy ve velké míře podílí na genderové socializaci, i přesto, že v moderní společnosti se školní vzdělávání snaží o genderovou neutralitu (Smetáčková, 2016). „*Povinná školní docházka vystupuje jako nástroj demokratizace společnosti, neboť všem dětem bez ohledu na jejich sociální a rasový původ poskytuje stejný přístup k poznání. V porovnání s obdobím před zavedením povinné*

*školní docházky, kdy vzdělání bylo k dispozici jen pro privilegované sociální vrstvy, nastoluje moderní škola skutečně větší rovnost“ (Coleman 1993 in Smetáčková 2016).*

Mnoho sociologů a socioložek vzdělávání uvádí, že tak či tak není prosazena plná rovnost ve společnosti a i v moderní společnosti je právě škola institucí, skrze kterou se reprodukuje sociální nerovnosti. Tato reprodukce se netýká jen sociálních nerovností, ale společenského řádu celkově. Škola, jakožto autoritativní instituce, je pro děti útočištěm, které jim umožňuje určité poznání. Děti mají tedy tendenci všechny představy, které si vytvářejí za pomoci školního vzdělávání, považovat za nadřazené oproti představám, které si vytvářejí v jiných prostředích, např. v rodině (Smetáčková, 2016).

Školou je reprodukován společenský řád, jehož součástí je i genderové uspořádání. Dětem jsou skrze formální a neformální kurikulum předávány představy o maskulinitě a feminitě a jejich vzájemném vztahu. Formální kurikulum obsahuje reálný obsah učiva ve všech školních předmětech, zatímco neformální kurikulum zahrnuje nezáměrné obsahy vyučovacích předmětů. Existuje celá řada dílčích oblastí a rovin školního života, které zahrnují strukturalizaci dle genderu a podílejí se tak na utváření dětských genderových schémat. Za nejdůležitější považuje Smetáčková (2016) následující:

- *zastoupení vyučujících dle biologického pohlaví – muži X ženy;*
- *zastoupení studujících dle biologického pohlaví – chlapci X dívky;*
- *vztahy mezi studujícími (mezi dívkami a chlapci) ve vrstevnické skupině;*
- *pedagogická komunikace;*
- *učebnice, učivo, učební pomůcky;*
- *výsledný školní prospěch a pedagogické hodnocení;*
- *volba dalšího vzdělávání a profese;*
- *prostory školy a školních tříd.*

Z uvedeného můžeme tedy vyvodit závěr, že formální kurikulum směřuje víceméně k genderové rovnosti, zatímco neformální kurikulum, které obsahuje nezáměrné a neuvědomované působení se často od této rovnosti odklání. Škola je totiž tvořena jednotlivci, kteří jsou mimo ni ovlivňováni jinými sociálními institucemi a jimi vytvářenými generovými stereotypy. Z toho tedy logicky vyplývá, že se daný jednatel bude následně chovat vůči sobě i ostatním s ohledem na to, zda se jedná o dívky/ženy či chlapce/muže. Zároveň bude přihlížet k tomu, jak se mají lidé určité genderové příslušnosti projevat.

K tomu, aby si dané odlišnosti a především stereotypy ve společnosti člověk uvědomil, potřebuje jistý teoretický odstup, který má právě vzdělání poskytovat (Smetáčková, 2016).

### 3.3 Výchova jako osvojování rolí (socializace)

Výchova a socializace jsou v současné době těmi procesy, ve kterých se odráží povaha doby, charakteristiky prostředí a těch, kteří jsou v roli vychovatelů a vychovávaných (Stašová a kol., 2015). Výchovu můžeme dle Sociologické encyklopedie (2018) charakterizovat jako *„proces, v němž společnost (jednotlivci, skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individ. předpoklady k zastávání spol. pozic a rolí u další generace a její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury...Zahrnuje péči o tělesný a duševní vývoj člověka, předávání potřeb a zájmů, které člověka motivují k aktivitě.“* Výchova je jedna z nejdůležitějších a zároveň nejsložitějších lidských činností. Nejedná se o pouhou operaci příkazování, zakazování, vysvětlování či přesvědčování, ale jde o dlouhodobou a velmi spletitou aktivitu mnoha lidí. Snaží se o „optimalizaci“ člověka, resp. vytvoření takového jedince, který se bude vyznačovat těmi nejlepšími schopnostmi, vlastnostmi a předpoklady k plnému životu (Dvořáková, 2015).

Ve výchově hraje klíčovou roli rodina. Ta je založena na *„věrném vztahu muže a ženy v manželství, kteří dávají život dětem a vynakládají své úsilí, aby z nich vychovali zdravé a výkonné jedince. To vše je nyní zpochybňováno novým pohledem na člověka, na pohlavní identitu muže a ženy a normy sexuálního chování. Klíčovým pojmem této revoluce je „gender“* (Kuby, 2013, s. 5). Vedle pojmu výchova existuje i pojem vzdělání, resp. vzdělávání. Zůstává však stále otázkou, zda jsou tyto pojmy oddělitelné a který z nich je nadřazený. Tyto dva pojmy jsou společně běžně chápány jako nedílná součást socializace, resp. jako „záměrná socializace“. Skrze změny vědomí a jednání nových generací může výchova přispět ke změně společenské reality, tudíž má nejen morální a kognitivní význam, ale i význam politický. Každá demokratická společnost chápe vychovávaného zpravidla jako subjekt, který je schopen racionálně a kriticky nejen přijmout, ale i zpracovat a využít předávané hodnoty. V pedagogickém smyslu můžeme říci, že cílem výchovy je utvářet tělesně, mentálně a rovněž mravně vyspělé jedince (Sociologická encyklopedie, 2018).

Již v batolecím období dítě zjišťuje, že existují ve společnosti rozdílné role a že existuje mužský a ženský svět – pro chlapce a dívky jsou zde rozdílné hračky, barvy, oblečení a také aktivity. Tyto „genderové“ kategorie jsou však nejprve velmi nepřesné. Děti v batolecím věku se zajímají především o informace spojené s příslušníky jejich vlastního pohlaví a přikládají těmto informacím mnohem větší váhu než informacím, které se týkají opačného pohlaví. Tato tendence kategorizace, resp. řadit vše do mužského a ženského světa, odpovídá základní potřebě batolete a předškoláka, který se snaží vytvořit si v okolním světě určitý řád. Během předškolních let se potřebuje dítě ujistit, že uvedená pravidla, která se týkají žen a mužů doopravdy platí. V těchto letech, následně i s nástupem do školy, děti věří, že rozdíly v chování obou pohlaví jsou přirozenou záležitostí, která je odjakživa daná a neměnná. Postupem času se však začínají jejich představy o mužích a ženách měnit. S nástupem středního školního věku si dítě začíná uvědomovat i sociální příčiny odlišných projevů, např. příčiny v odlišném očekávání vůči ženám a mužům, v odlišnostech ve výchově a zároveň také ve zvyklostech (Janošová, 2011).

S výchovou je úzce spjat termín socializace, resp, tento termín v sobě výchovu zahrnuje. K socializaci řadíme všechny vlivy, které na jedince působí, ať už záměrné či nezáměrné, řízené či neřízené. V širším pojetí obsahuje socializace „*formování a růst osobnosti pod vlivem rozmanitých vnějších podnětů, včetně lidských činností*“ (Koř'a, 2004 in Stašová a kol., 2015). Výchovu pak tedy chápeme jako cílený a záměrný proces vycházející ze strany vychovávajících subjektů. Ve vztahu k socializaci vymezujeme výchovu jako dynamický proces vědomé a řízené socializace. Každá společnost má své podmínky, ze kterých musí výchova vycházet, resp. měla by brát v potaz specifika sociokulturního prostředí. Úkolem výchovy je tedy zdokonalování nejen jednotlivců, ale celé společnosti. Kraus (2001) in Stašová a kol. (2015) uvádí několik funkcí výchovy:

- *translačně-transformační funkce* – zajišťuje přenos a obohacování kultury skrz výchovu a vzdělávání;
- *komunikačně-kooperativní funkce* – ovlivňuje mezilidské vztahy; usnadňovat a zkvalitňovat oba procesy je úloha výchovy;
- *socializační funkce* – prohloubení a zkvalitnění procesu socializace prostřednictvím výchovy;
- *kultivační funkce* – realizována hlavně v procesu vzdělávání;
- *ekonomicko-kvalifikační funkce* – obstarává přípravu kvalifikovaných pracovních sil.

Socializace je určována především sociálním prostředím. Nejedná se však o jednosměrný vliv, ale o průběžnou interakci jedince s určitými vlivy prostředí. Jde tedy hlavně o přizpůsobování si prostředí potřebám jednotlivce, nejenom o pouhé přizpůsobení se. Jedinec si cestou nápodoby a ztotožnění, působením příkladů, vzorů a ideálů, učením sociálního formování apod. utváří vlastní osobnost. Jak již bylo řečeno výše, socializaci chápeme jako proces a k tomuto procesu spadá od poloviny 20. století také naučit dítě jistému očekávanému chování a také zvykům. Dospělí, a to především rodiče, byli chápáni jako učitelé, kteří své dítě formují právě daným žádoucím směrem. Socializace a s ní spojená výchova se tak měla zaměřovat na samotný proces zakotvování sociálně očekávaného jednání (Stašová a kol., 2015).

Významným termínem je v tomto případě rovněž pojem **sebesocializace**. Sebesocializace je další přístup k socializačnímu procesu, který se nesoustředí pouze na vlivy významných osob v okolí dítěte a na jejich modelování sociálních rolí, ale klade důraz také na vnitřní procesy, resp. na to, jakým způsobem si dítě vysvětluje informace, které získává z okolního prostředí a jak tyto informace přijímá. Dítě si vytváří vlastní teorii o sobě samém skrze otázky typu „*kdo jsem*“, „*jakou mám hodnotu*“, „*jaký má můj život smysl*“. Tato teorie je pak základem pro jeho chování a postoje k okolnímu světu, což dále ovlivňuje vlivy významných osob na jeho socializaci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### **3.3.1 Primární a sekundární socializace**

Podle Bergera a Luckmanna (1999) je primární socializace proces, kterým se dítě učí základním kulturním a sociálním normám a hodnotám své společnosti. Tento proces začíná již v raném dětství a probíhá v rámci rodiny a nejbližšího okolí dítěte.

Berger a Luckmann tvrdí, že primární socializace není pouhým předáním informací z dospělých na dítě, ale spíše procesem společné konstrukce reality. Dospělí v rodině a okolí dítěte předávají nejen konkrétní informace, ale také určité hodnoty a postoje, které jsou součástí jejich kulturního kontextu. Tímto způsobem dítě postupně přijímá určité představy o světě, o sobě samém a o svých vztazích s ostatními lidmi. Primární socializace tedy hraje klíčovou roli v utváření toho, co Berger a Luckmann nazývají "vědomím reality". Toto vědomí není pevně dané, ale spíše se neustále vyvíjí a mění v závislosti na interakcích s ostatními lidmi a na zkušenostech, které člověk v průběhu života získává.

Naopak sekundární socializace probíhá ve vrstevnických skupinách a ve formálních organizacích jako je škola. Sekundární socializace, podle Bergera a Luckmanna, se týká procesu učení a adaptace jedince ke kulturním a sociálním normám společnosti v širším smyslu. Tento proces se odehrává mimo nejbližší okolí jedince, v institucích, jako jsou školy, náboženské instituce, pracovní prostředí, hnutí a organizace.

Na rozdíl od primární socializace, která se odehrává v nejbližším okolí dítěte, sekundární socializace se týká procesu, kdy jedinec musí přijmout a adaptovat se na kulturní normy a hodnoty v širším společenském kontextu. Tento proces je významný, protože společnost a její normy se neustále mění a vyvíjejí, a tak je důležité, aby se jedinec dokázal přizpůsobit těmto změnám.

Berger a Luckmann také tvrdí, že sekundární socializace se odehrává převážně prostřednictvím formálního vzdělávání, kde jsou jedinci učeni základům akademických a profesních oblastí. V rámci sekundární socializace jsou také jedinci vystaveni vlivu médií, jako jsou noviny, televize a internet, které hrají klíčovou roli v utváření kulturních a společenských norem.

V celkovém pohledu tedy Berger a Luckmann tvrdí, že jak primární, tak sekundární socializace jsou klíčové v procesu utváření našeho vnímání reality a v tom, jak se přizpůsobujeme a fungujeme ve společnosti (Berger, Luckmann, 1999).

### **3.3.2 Objekt výchovy – žák 2. stupně ZŠ**

V procesu výchovy je důležité vymezit dva základní činitele – vychovávaného a vychovatele. Vychovávaný je ve své podstatě objektem záměrného působení vychovatele, zároveň však i jeho subjektem. Vychovatele bychom mohli označit jako základního činitele, neboť je to nositel cíle, snaží se o jeho dosažení, volí výchovné prostředky, udává tón celému výchovnému procesu a snaží se ho korigovat a harmonizovat. Jeho důležitým úkolem je také omezit takové prvky ve výchově, které jsou nevhodné či dokonce nebezpečné pro pozitivní vývoj a rozvoj vychovávaného (Dvořáková, 2015).

Období staršího školního věku, resp. období, ve kterém navštěvuje žák 2. stupeň ZŠ, je velmi významné pro hledání smyslu vlastního sebepojetí. Jedná se o první fázi dospívání,

kteřá trvá do ukončení povinné školní docházky, tedy cca do 15 let. Tato fáze dospívání se projevuje i na psychické úrovni, především změnou prožívání a uvažování, zároveň však také oprostováním se od rodiny. V tomto období se mění osobnost komplexně ve všech jejích oblastech, a to v oblasti psychické, tělesné i sociální. Na celém průběhu dospívání jsou závislé podmínky nejen společenské, ale i kulturní, ze kterých pramení jistá očekávání společnosti vůči dospívajícím (Vágnerová, Lisá, 2021).

Žáky na druhém stupni ZŠ řadíme do období rané adolescence, která je označována rovněž jako pubescence. Toto období je označováno jako období hledání a přehodnocování, jedinec v něm má zvládnout svou vlastní proměnu a rovněž proměnu vztahů s ostatními lidmi. Zároveň má dosáhnout přijatelného sociálního postavení. V tomto období zažívá žák mnoho změn v oblasti emočního prožívání. Tyto změny posilují potřebu orientovat se v nových situacích, dosáhnout přijatelnou pozici ve světě a být tak především sociálně akceptován (Vágnerová, Lisá, 2021). Období pubescence je rovněž charakteristické hledáním a rozvojem vlastní identity – v tomto období se dospívající žáci aktivně snaží uskutečňovat představu o tom, jací by chtěli být, snaží se o hlubší poznání sebe sama a také překračovat hranice vlastního sebepojetí, aby případně dosáhli určitého sebevymezení. Důležitými pojmy v tomto období jsou sebeúcta, zároveň také sebedůvěra a v neposlední řadě sebehodnocení. V dospívání je velice důležitá fantazijní představa sebe sama, určitý ideál, který dospívající mění dle dostupnosti. Dosažení vytouženého ideálu je pro žáka v těchto letech stěžejní (Stašová a kol., 2015).

S nástupem dospívání klesá u jedinců tolerance vůči genderovým předsudkům. Nejen tělesné, ale také psychické a sociální změny dospívajících narušují pocit jistoty a také jejich osobnostní stabilitu. Z této nejistoty může pramenit až úzkost, která se zvyšuje za přítomnosti spolužáků, kteří se projevují genderově neadekvátně. Dospívající má potřebu osvobodit se od rodičovských autorit a touží po vrstevnické sounáležitosti, která však u mnoha pubescentů způsobuje, že se vrátí v genderových představách dokonce až na dětskou úroveň. To se v uvažování projevuje především návratem ke stereotypním představám o mužích a ženách, se kterými souvisí i určité sociální odlišnosti, kdy tolerance vůči nim rapidně klesá. Můžeme tedy usoudit, že ti jedinci, kteří se projevují genderově neobvykle, jsou vystaveni největšímu riziku sociálního odmítání mezi spolužáky na 2. stupni ZŠ. Tolerance těch, kteří se projevují genderově neobvykle, nastává až u starších adolescentů, většinou až u středoškoláků (Janošová, 2011).

V tomto případě je vhodné věnovat pozornost také pojmu *identita ega*. Podle Erika H. Eriksona není identita ega pouhým součtem identifikací z dětství, ale více než to. Zahrnuje nahromaděné zkušenosti z libida, nadání a také z různých příležitostí, jež nabízejí sociální role. Pocit identity ega vychází z důvěry v neměnnost a kontinuitu jedince a jeho významu pro ostatní. Tento pocit identity může vést ke konfuzi rolí, která je spojena s krutostí vůči lidem, které označujeme jako „jiné“, ať už se jedná o jinou barvu pleti, jiné kulturní zázemí, odlišný vkus a nadání apod. Tuto krutost či dokonce nesnášenlivost je však třeba chápat pouze jako obranu proti pocitu zmatení identity. Mladiství si proto vytvářejí různé party a stereotypizují sebe samotné, aby si vzájemně pomohli utišit aspoň část svého neklidu, který pramení právě ze zmatení identity. V tomto období má daný jedinec pochybnosti o veškeré neměnnosti a kontinuity, na které se dříve spoléhal a to skrze rychlý fyzický růst, který je spojen s pohlavní zralostí. Důležitým faktem je, že v tomto období se dospívající žák zabývá především tím, jak vypadá v očích ostatních ve srovnání s tím, jak se sám cítí (Erikson, 2022).

### **3.4 Genderově nezatížená škola**

Škola je vedle rodiny výraznou sociální institucí, která se ve velké míře podílí na socializaci dítěte, ve smyslu jeho začleňování do společnosti. Pro děti představuje škola velký první krok z domova a poskytuje jim náhled do světa dospělých (Jarkovská, 2013). Škola je místo, ve kterém probíhá organizované, plánovité a cílevědomé učení. Vedle svého dominantního úkolu, kterým je výchova a vzdělávání, má škola i řadu dalších funkcí. Můžeme zmínit např. funkci ochrannou či prognostickou a selektivní. Poslední dvě zmíněné slouží k vytyčování budoucí nejen vzdělávací, ale také pracovní dráhy žáků. Od školy je tedy očekáváno, že bude v průběhu vzdělávání shromažďovat data o jednotlivém žákovi či žákyni a na základě těchto dat vyhodnotí, jaké by mělo být další pokračování jeho/její životní kariéry. Jak již bylo řečeno výše, hlavní funkcí školy je tedy vzdělávání, tzn. předávání znalostí a také dovedností, které dětem budou přínosem pro další vzdělání a pro budoucí výběr profese. Vůči škole je vznášeno mnoho požadavků (i přes to, že má škola tendenci působit konzervativně), a to především provádět společenské změny prostřednictvím nejmladší generace. Mezi tyto požadavky patří např. to, aby škola vedla žáky/ně k genderové rovnosti a otevřenosti (Smetáčková, 2006).

Gender je uvnitř školy výrazně reprodukován. Dochází zde totiž jak k vertikálnímu, tak k horizontálnímu dělení mužů a žen, nejen na úrovni učitelské, ale i na úrovni žákovské. Výrazná pozornost je věnována zastoupení žen/dívek a mužů/chlapců mezi studujícími a také zastoupení žen a mužů z řad vyučujících. Pro samotný vyučovací proces a celý vzdělávací systém je z hlediska osnov nutné sledovat především výběr učiva a to, jak je učivo strukturováno, dále ilustrace a v neposlední řadě také jazyk, který je používán při zprostředkovávání učiva. Ten hraje významnou roli nejen v samotných učebnicích a dalších školou používaných materiálech, ale také při pedagogické komunikaci. Zvláště nebezpečnou zbraní, která je namířena proti dětem obojího pohlaví, se totiž stává sexismus v jazyce. Nebezpečí sexismu jazyka spočívá především v tom, že nereflakuje význam jazyka a způsob jeho používání (Jarkovská, 2013).

Gender zasahuje do školy, jakožto do sociální instituce a organizace, mnoha různými způsoby a je v ní přítomen minimálně v pěti odlišných rovinách. Mezi tyto roviny řadíme:

- ***oddělení fyzického prostoru a oddělení úkolů*** – v případě školy se jedná o oddělení mužských a ženských šaten, dále např. zadávání rozdílných úkolů žákům – dívky zalévají květiny, chlapci opravují lavice apod;
- ***konstrukce symbolů a představ*** – tato rovina vysvětluje praktické genderové oddělení určitých oblastí a činností, můžeme zmínit např. zažitá zdůvodnění, že ženy jsou mnohem více orientované na kulturu a estetično, tudíž mají organizovat školní akce či se starat o výzdobu školy – tyto představy považuje člověk za natolik samozřejmé, že o nich více nepřemýšlí;
- ***formální a neformální pravidla komunikace*** – jedná se o pravidla komunikace mezi muži a ženami, ve škole je to např. gentlemanké chování mužů vůči ženám v pedagogickém sboru, pokud je tomu naopak, je muž podezříván z divnosti, nemужnosti či dokonce z homosexuality;
- ***osobní identita členů/členek organizace*** – zahrnuje jak genderovou příslušnost daných jedinců, tak příslušnost k určitému povolání a organizaci. Je nutné, aby tyto dvě oblasti byly vůči sobě vymezeny a také aby se vzájemně sladily v tom smyslu, že zde nebude možnost, aby docházelo k jejich konfliktnímu střetávání. Můžeme uvést příklad – ve škole je důraz v představě učitelství u žen kladen na tradiční předpoklady související s ženskou genderovou rolí (výchova – emoce – mateřství), u mužů je právě naopak kladen důraz na typicky mužskou genderovou roli (vzdělávání – racionalita – odstup). Pokud daný učitel/učitelka vybočuje z této řady a chová se jinak, než je od něj

očekáváno, je zde velká pravděpodobnost, že se setká s nesouhlasem svého okolí, nejen ze strany žáků a jejich rodičů, ale i ze strany kolegů.;

- **logika a principy života v organizaci** – tato rovina zahrnuje převládající atmosféru, která vede jednotlivce v dané organizaci k určitému typu chování. Logika organizace má takový význam, kdy vyzdvihuje, konzervuje a rovněž reprodukuje struktury, na kterých je organizace založena. Tyto struktury se ustavují v materiální podobě, může se jednat např. o pracovní řád, pracovní smlouvy či školní a klasifikační řád (Smetáčková, 2006).

### 3.4.1 Obsahy a metody výuky překonávající genderové stereotypy

Samotnou výuku chápeme jako institucionalizovanou formu výchovy odehrávající se ve škole (Zormanová, 2012). Do výuky jsou často zařazovány takové obsahy, které zapříčiňují, že se výuka stává genderově nerovnocennou. Za jednu z těchto příčin považujeme právě konkrétní obsah učiva, který je žákům předkládán prostřednictvím formálního kurikula. Zde můžeme jako příklad uvést používání učebnic. Učebnice, které jsou do výuky zvoleny, by neměly být nijak genderově zatížené, neměly by obsahovat genderové stereotypy, ba naopak, měly by udávat takové příklady, v nichž vystupují muži i ženy v rozmanitém spektru možných společenských rolí. Je tedy žádoucí, aby zde ženy nebyly stereotypně spojovány s péčí o domácnost a muži např. s veřejnou sférou. Další možností, jak se do výuky promítají genderově neadekvátní prvky, je skrze skryté obsahy a formy výuky, tzv. skrze neformální kurikulum. Tyto obsahy a formy výuky nejsou cílem vzdělávání, avšak i tak jsou v jeho rámci určitým způsobem realizovány. Významnou roli zde hraje především vyučující. Můžeme říci, že „*pokud je smýšlení vyučujícího zatíženo stereotypy, budou se pravděpodobně odrážet v neformálním kurikulu*“ (Smetáčková, 2006, s. 27)

Výuku vede vyučující prostřednictvím vybraných výukových metod. Výukovou metodu charakterizujeme jako „*cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 22). Můžeme ji rovněž označit jako specifickou činnost učitele, která si klade za cíl rozvíjet vzdělanost žáků a především dosahovat stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Při volbě určité výukové metody, zároveň při stanovování komunikačních pravidel a vymezení rolí, by měly být uváženy také genderové aspekty. Pokud je například zvolena taková aktivita, ve které se pracuje

se smíšenými skupinami, měly by být stanoveny stejné příležitosti pro dívky i pro chlapce při vyjadřování názorů a zapojování se do dané činnosti. Zároveň by nemělo docházet ke stereotypnímu spojování chlapců s vůdčí činností a dívek pro změnu s doprovodnými a pomocnými pracemi. Tomu lze předcházet buď přímo vyzváním žáků, aby jednotlivé role zastupovaly jen dívky či chlapci nebo upozorněním na případné genderové stereotypní dělení rolí mezi jednotlivé členy skupiny (Smetáčková, 2006).

### 3.4.2 Genderově korektní obsah

Prostřednictvím obsahů v učebnicích může docházet k reprodukci genderových rolí a stereotypů, ať už záměrně či nevědomky. Nejvíce se v učebnicích odrážejí genderové role a stereotypy na:

- výběru učiva;
- celkové koncepci předmětu;
- jazyku učebnic;
- ilustracích a příkladech (Valdrová a kol., 2004).

Výběr samotného učiva provádí tým odborníků/odbornic, kteří/které mohou tento výběr svou osobní i pracovní orientací zásadně ovlivňovat, resp. jejich výběr může podléhat genderovým stereotypům. Genderově korektní učebnice by však měla podporovat prostřednictvím výběru a charakteristiky postav ve cvičeních a textech obraz takového člověka, který má rozvinutou škálu citů od empatie a něhy až po dravost a soutěživost bez toho, aniž by určité rysy přiřazovala pouze jednomu pohlaví. Genderově korektní učebnice by zároveň neměla spojovat ani určité nadání a schopnosti pouze s jedním pohlavím, ale měla by se snažit spojovat i netradiční profese, funkce a role s pohlavím opačným. Je tedy žádoucí, aby ženy byly spojovány s takovými profesemi a nadáním, které jsou častěji přiřazovány mužům a naopak. Muži i ženy by měli tedy vystupovat ve všech oblastech jak individuálního, tak společenského života. Tím by mělo docházet k rozrušování tradičního spojování mužů s vědou, politikou, armádou apod. a žen s domácností, péčí o děti atd. Je zcela žádoucí, aby ženy nebyly definovány pouze službou rodině, muži a společnosti, zároveň aby mužská osobnost nebyla definována pouze prostřednictvím touhy po moci a úspěchu. Muži i ženy mají být zobrazováni jako svobodné osobnosti, které skrze svou

vlastní vůli rozvíjí své vlohy a realizují se bez jakýchkoliv genderových omezení. Díky tomu je možné předejít zakotvování těchto genderových rolí a stereotypů (Valdrová a kol., 2004).

Správný výběr ilustrací je rovněž velice důležitým prvkem při posuzování genderové korektnosti. Genderově korektní učebnice používá takové ilustrace, které znázorňují ve stejné míře chlapce i dívky, příp. muže a ženy a zakotvují je do různých situací. Důraz je kladen především na nestereotypní znázorňování obou pohlaví, resp. ženy a muži jsou zobrazováni v takových situacích, které s jejich pohlavím obvykle nejsou spojovány, např. žena je vyobrazena jako vědkyně, muž jako kuchař apod. Dále by neměly být dívčí obličejy spjaty pouze s neznalostí a nepochopením a naopak chlapecké se zvědavostí a poskytováním informací – genderově korektní učebnice ukazují chlapce i dívky v různých situacích střídavě (Valdrová a kol., 2004).

Důležitou úlohu v genderově korektní učebnici hraje také jazyk. Genderově korektní učebnice eliminuje používání tvarů generického maskulina, aby nedocházelo ke snižování sebevědomí dívek. Generické maskulinum totiž vyvolává pocit „druhého pohlaví“, které je ve společnosti a jazyce neviditelné, neboť je zastupováno muži. K rovnému jazykovému jednání patří zásady jako užívání obojího rodu při oslovení (*milé žákyně a žáci*), přičemž pravidelně střídá pořadí, dále opisování generického maskulina či jeho vyvažování jinými tvary (*česká věda místo čeští vědci*), při zadávání úloh užívání množného čísla či vykání, např. *Vyprávějte o zážitku, Popište pracovní postup* apod. V neposlední řadě je nutno zmínit také formulaci výpovědí v textech – je důležité vyhýbat se stereotypním asociacím žen a mužů, např. *Otec opravuje v garáži auto a matka peče buchty* apod. (Valdrová a kol., 2004).

### 3.4.3 Schvalovací doložky učebnic

Schvalovací doložka je dokument, který obsahuje oficiální schválení učebnice pro použití ve vzdělávacím procesu. Uděluje ji Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), dle „§ 27 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a odborném a jiném vzdělávání“ (MŠMT, 2013). Tato doložka je udělena těm učebnicím a učebním textům, které jsou určeny k využití při vzdělávání nejen na základních školách. Učebnice jsou texty a grafické materiály, které slouží k dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů a rovněž k rozvoji osobnosti a klíčových

kompetencí každého žáka. Učebnice musí být takového charakteru, aby je žáci nemohli nijak znehodnotit. Učební texty jsou materiály, které se užívají jako doplňující, resp. tabulky, pravopisná pravidla, mluvnice, pracovní sešity, atlasy a pracovní listy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2013).

Schvalovací doložka může být udělena té učebnici, která:

- *„respektuje Ústavu ČR a právní předpisy platné na území ČR, zejména respektuje základní práva a svobody, které se zaručují všem lidem bez rozdílu rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině a prosazuje rovné příležitosti mužů a žen;*
- *je v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem, podporuje utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a směřuje k dosahování očekávaných výstupů vzdělávacích oborů (okruhů);*
- *je zpracována na dostatečné odborné úrovni a ve shodě s efektivními didaktickými postupy vhodnými pro věk žáků, jimž je učebnice určena;*
- *po jazykové a grafické stránce odpovídá věkům žáků a specifikám daného vzdělávacího oboru nebo průřezového tématu“ (MŠMT, 2013).*

Dle školského zákona, který je uveden výše, mohou však školy používat při výuce kromě učebnic a učebních textů, kterým byla udělena schvalovací doložka i další učebnice a učební texty. Ty však musí splňovat určitá kritéria. Jejich obsah nesmí být v rozporu s vzdělávacími cíli, které jsou stanoveny školským zákonem, rámcovými vzdělávacími programy či právními předpisy. Zároveň musí tyto učebnice a učební texty odpovídat pedagogickým a didaktickým zásadám. O užívání těchto dalších učebnic a učebních textů rozhoduje ředitel školy, který je zodpovědný za splnění všech uvedených kritérií (Mühlhauserová, 2023).

## **Shrnutí teoretické části**

Teoretická část diplomové práce s názvem „Čítankové texty jako prostředek vytváření či eliminace genderových stereotypů u žáků na 2. stupni ZŠ“ si kladla za cíl objasnit stěžejní pojmy potřebné pro pochopení dané problematiky. Intencí teoretické části práce je nejen

definice daných pojmů týkajících se genderové problematiky, ale především také vymezení genderových stereotypů, které jsou zakotveny v naší demokratické společnosti, kde by si měli být muži a ženy rovni, s čímž je spojeno i vytváření určitých předsudků vůči jedincům na základě jejich pohlaví. Tyto předsudky jsou založeny na stereotypních představách o mužích a ženách a mohou mít různé formy, např. běžně se předpokládá, že muži jsou lepší vůdcové než ženy, jsou silnější, agresivnější, lépe ovládají technické obory apod., naopak ženy jsou slabé, citlivé a jsou lépe vybaveny k péči o domácnost a děti. Naším záměrem bylo tedy poukázat na to, do jaké míry se v naší společnosti tyto předsudky spojené s genderovými stereotypy objevují a jaký dopad mohou mít na vnímání okolního světa. K hlubšímu pochopení dané problematiky bylo zapotřebí v teoretické části definovat rovněž genderovou socializaci, která může být realizována přes mnoho různých forem, např. rodinu, vzdělávací instituce, média apod. Díky této socializaci se člověk učí chování a normy spojené s jeho pohlavím. Tento proces je velmi významný pro vytváření genderových rolí, stereotypů a také očekávání v různých společenských kontextech. V souvislosti s genderovou socializací bylo definováno také několik jejích teorií, rovněž jsme poukázali na to, jak probíhá genderová socializace ve škole a v neposlední řadě byla v této části definována výchova v souvislosti s osvojováním rolí ve společnosti, s čímž bezesporu souvisí i jistý vývoj objektu výchovy, což je v tomto případě žák 2. stupně ZŠ.

Důležitým aspektem této části práce bylo také poukázat na to, jak má vypadat genderově korektní výchova. Celý tento proces zahrnuje učení se respektovat a chápat různé genderové identity, a to bez předsudků a diskriminace. Genderově korektní výchova má podporovat vytváření inkluzivního prostředí, kde jsou všichni jedinci uznáváni bez ohledu na jejich pohlaví. Klíčovým aspektem k dosažení genderově korektní výchovy je právě odstraňování genderových stereotypů, jak již bylo zmíněno, neboť tyto stereotypy jsou často založeny na předsudcích a neodpovídají skutečnosti. Stereotypizujícím prvkem jsou rovněž tradiční role literárních postav. Tyto role často zobrazují muže jako hrdiny, kteří jsou nebojácní a silní, zatímco ženy jsou slabé a citlivé. Tyto stereotypy následně vedou k nesprávnému přesvědčení o tom, jakou roli muži a ženy ve společnosti zastávají.

Teoretická část práce se rovněž zaměřila na genderovou identitu, která je stále velice diskutovaným tématem v dnešní společnosti. Jedním z hlavních aspektů tohoto procesu je odmítání tzv. binárního modelu tradiční feminity a maskulinity, který udává, jak se má daný jedinec chovat a co je pro něj „přijatelné“. Místo toho jsme se však snažili poukázat

na to, že genderová identita a výraz jsou spektrem, a každý jedinec má právo utvářet si svou vlastní identitu bez jistých omezujících stereotypů. Dalším důležitým aspektem je rovněž pojetí genderových a sexuálních menšin. Často je totiž tato skupina lidí diskriminována a marginalizována kvůli své odlišné genderové identitě či sexuální orientaci. Snažili jsme se poukázat na to, jak důležité je posilování vědomí o faktu, že tito jedinci jsou součástí naší společnosti a že mají právo se v ní plně uplatňovat. K vytvoření inkluzivní a rovnoprávné společnosti je posilování tohoto vědomí klíčové, neboť každý jedinec má právo na svou vlastní identitu bez ohledu na tradiční genderové role a stereotypy.

V další části teoretického zpracování práce jsme se zaměřili na to, jak má vypadat genderově nezatížená škola, jaké obsahy a metody výuky by měly být ve škole používány, aby u žáků nereprodukovaly genderové stereotypy a jak by měl vypadat genderově korektní obsah používaný ve výuce. Rovněž jsme nastínili, dle čeho jsou posuzovány učebnice tak, aby splňovaly všechna kritéria potřebná k běžnému užívání ve výuce.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 4 Základní informace o výzkumu

Ve výzkumu zaměřeném na četnost, frekvenci a sekvenci genderových stereotypů v čítankách bylo klíčové zvolit takové materiály, které prošly důkladným procesem hodnocení a získaly schvalovací doložku. Tato opatření slouží totiž k zajištění kvality a přesnosti výběru textů, které se používají ve vzdělávacím prostředí. Schvalovací doložka poskytuje záruku, že dané čítanky byly pečlivě posouzeny z hlediska obsahu, rovněž z jazykového vyjádření a reprezentace genderových rolí. Výběr čítanek se schvalovací doložkou slouží jako opatření k minimalizaci přítomnosti určitých genderových stereotypů a rovněž nespravedlivých zobrazení v literárních textech, které by mohly určitým způsobem ovlivňovat vnímání a porozumění žáků ve věci genderové rovnosti. Při výběru čítanek s ohledem na schvalovací doložku je důležité brát v úvahu především potřeby a požadavky současné společnosti, která se snaží o vyvážené a inkluzivní zobrazování genderových rolí.

Výzkum se zabývá otázkou, zda čítanky určené žákům 2. stupně ZŠ přispívají k reprodukci či naopak eliminaci genderových stereotypů přítomných ve společnosti a jaké četnosti a typy výskytu těchto stereotypních konstruktů se v čítankách projevují. Naším zájmem je zjistit, do jaké míry se v těchto čítankách vyskytují genderové stereotypy, abychom mohli posoudit jejich kvalitu z hlediska potřeb naší demokratické společnosti, která usiluje o rovnoprávnost mezi muži a ženami. Tímto výzkumem se snažíme přispět k porozumění tomu, jakým způsobem ovlivňují čítankové texty, které jsou určeny pro vzdělávací účely, vnímání genderových rolí u žáků. Hlavním cílem našeho výzkumu je tedy zjistit, zda čítanky přispívají k vytváření prostředí, kde jsou ženy a muži považováni za rovnocenné a mají stejné příležitosti.

Primárním zdrojem pro analýzu vybraných čítanek je *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*, která představuje cenný zdroj informací a směrnic pro naše hodnocení. Tato příručka poskytuje komplexní rámec klíčových oblastí, na které je při posuzování genderové korektnosti čítankových textů důležité se zaměřit. Za pomoci této příručky jsme schopni provést kvalitativní analýzu vybraných čítanek a identifikovat jejich případné nedostatky. Analýza jednotlivých čítanek bude vždy rozdělena do jednotlivých oblastí, které budou zkoumány, a to:

- 1. zobrazování žen a mužů v učivu** – zaměříme se převážně na vybrané genderové stereotypy:

- a) **genderové rozdělení rolí** – např. muži jsou vhodnější pro zaměstnání spojená s fyzickou silou, technickými dovednostmi, ženy jsou naopak lépe vybaveny k péči o domácnost, děti a komunikaci;
- b) **barva a oblečení jako vnější znaky genderové diferenciaci** – růžová je typická pro dívky, modrá pro chlapce, muži jsou stereotypně spojováni s oblečením, jako jsou kalhoty a košile, ženy se sukněmi a šaty;
- c) **zájmy a kariéra, resp. ustálené (habitualizované a typizované) vzorce genderového chování** – předpokládá se, že muži se zajímají o techniku, vědu, sport, zatímco ženy se přiklání spíše k péči o druhé, k umění a humanitním oborům, dále jsou např. kariéry, jako je inženýrství či chirurgie stereotypně spojovány s muži, se ženami je naopak spojována péče o děti nebo zdravotnictví;
- d) **emoční projevy** – zaměříme se na stereotypní přesvědčení o tom, že muži by měli být silní, nezávislí, neprojevují emoce apod., zatímco ženy by měly být citlivé, pečovat o ostatní a měly by vyjadřovat své pocity;

## 2. ilustrace;

## 3. jazyk.

První zkoumaná oblast se bude zabývat zobrazováním žen a mužů jako nositelů děje v učivu – budeme zkoumat, jaký je podíl významných mužů a žen v čítankových textech, zároveň také jaký je podíl autorů a autorek vybraných textů v čítankách. Důraz bude kladen také na to, zda se v čítankách objevují typické genderové stereotypy, které jsou popsány výše. Budeme zkoumat, s jakými činnostmi, profesemi, zájmy či emocemi jsou ženy a muži v čítankových textech spojováni. V rámci našeho výzkumu se zaměříme především na fakt, zda jsou muži zobrazováni jako jedinci, kteří se aktivně podílejí na péči o domácnost a výchově dětí a budeme sledovat, zda se v čítankách objevují takové příklady, které ukazují muže jako aktivního člena rodiny, jež se podílí na všech domácích povinnostech. U žen se naopak zaměříme na to, zda jsou zobrazovány např. jako účastnice ve veřejné sféře a zda jsou zapojeny do politického, profesního či společenského života. Zajímá nás tedy, zda jsou žákům předkládány rozmanité a pozitivní příklady toho, jak mohou ženy i muži aktivně přispívat jak do soukromého, tak do veřejného života. Rovněž nás zajímá, zda čítankové texty nabízejí žákům možnost vidět různé aspekty genderové identity.

Druhá zkoumaná oblast naší analýzy se zaměřuje na doprovodné ilustrace mužských a ženských postav v čítankách. Zajímá nás, zda je vyvážená přítomnost ilustrací s oběma

pohlavími a zda jsou muži a ženy zobrazováni ve srovnatelných situacích a rolích. Zejména se budeme soustředit na to, zda nejsou ženy stereotypně spojovány s tradičními tématy, jako jsou nákupy, domácnost, péče o děti či například móda. Zároveň budeme sledovat, zda muži nejsou stereotypně zobrazováni v souvislosti s činnostmi a povoláními, která jsou považována za typicky mužská, resp. oprava aut, vedení firem, funkce starosty, trenéra apod. Cílem této části analýzy je identifikovat případné nerovnováhy a stereotypy v ilustracích, které mohou rovněž do značné míry ovlivňovat vnímání rolí a možností mužů a žen. Chceme zjistit, zda ilustrace reprezentují rozmanité životní situace a zaměstnání pro obě pohlaví. Důležité totiž je, aby žáci viděli obě pohlaví zobrazovaná v rovnocenných situacích a rolích, které neomezují jejich představivost a zároveň ani neomezují možnosti v budoucí kariéře a celkově v životě.

Ve třetí a zároveň poslední zkoumané oblasti se zaměříme na používání generického maskulina v čítankách. Bude nás zajímat, do jaké míry jsou žáci a žákyně oslovováni pomocí generického maskulina při zadávání úkolů, kladení otázek a při dalších interakcích. Budeme sledovat, zda je využíváno ostatních jazykových prostředků ke snižování tohoto jevu a eliminaci nepřesného nebo diskriminačního jazyka. Důležitým cílem je zjistit, jaké strategie a prostředky jsou v čítankách využívány k zajištění genderově spravedlivého jazyka. Dále chceme zjistit, zda jsou v textech a úlohách zohledněny obě pohlaví a zda je zkrátka používán jazyk, který je v souladu s principem rovnosti a respektu vůči všem žákyním a žákům.

V závěru empirické části práce budou prezentovány výsledky výzkumu, které nám umožní posoudit, zda vybrané čítanky přispívají k reprodukci genderových stereotypů či naopak aktivně pracují na jejich odstranění. U každé čítanky budeme schopni určit, zda podporuje a upevňuje tradiční genderové stereotypy nebo zda se snaží o jejich eliminaci. Výsledky analýzy nám poskytnou ucelený obraz o tom, jak čítanky ovlivňují vnímání a především i formování genderových rolí u žáků. Zjistíme, zda jsou tyto učební materiály v souladu s rovností mezi pohlavími a zda nabízejí rozmanité obrazy a příběhy týkající se genderové identity. Na základě těchto výsledků budeme schopni posoudit kvalitu a účinnost čítanek v kontextu naší demokratické společnosti, kde je mezi muži a ženami snaha o rovnoprávnost.

## 4.1 Téma výzkumu

Tématem tohoto výzkumu jsou genderové stereotypy ve vybraných českých čítankách. Při analýze vybraných čítanek jsme se zaměřili na různé aspekty, jako je především odstraňování binárního modelu tradiční maskulinity a feminity, stereotypizující rozdělení činností na mužské a ženské, používání generického maskulina a rovněž na ilustrace, kdy jsme zjišťovali, zda reprezentují rozmanité životní situace a také zaměstnání pro obě pohlaví. Touto analýzou chceme zjistit, zda čítanky reprodukuje dané stereotypy či naopak aktivně pracují na jejich eliminaci, jak již vyplývá z názvu práce.

## 4.2 Předmět výzkumu

Předmět tohoto výzkumu jasně vymezuje hlavní zaměření práce, tj. analýzu a hodnocení genderových stereotypů ve vybraných českých čítankách, v našem případě v čítankách vydaných Karlem Šebestou a jeho kolektivem v Nakladatelství Fraus. Zároveň také předmět tohoto výzkumu zdůrazňuje důležitost tématu v kontextu formování genderových rolí u žáků na druhém stupni ZŠ.

## 4.3 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je provést analýzu vybraných českých čítanek a zjistit, zda tyto čítanky, konkrétně tedy čítankové řady vydané Nakladatelstvím Fraus, kterým byla udělena schvalovací doložka, reprodukuje genderové stereotypy a vytvářejí tak genderové diference u žáků na 2. stupni ZŠ, či naopak aktivně pracují na jejich eliminaci. Během výzkumu budou zkoumány čítankové texty, ilustrace a jazyk. Ve výzkumu se zaměříme na to, zda se prostřednictvím čítankových textů a doprovodných materiálů posilují tradiční genderové role a očekávání, nebo zda jsou tyto materiály navrženy tak, aby podporovaly rovnost pohlaví.

## 4.4 Výzkumné metody

Výzkum bude mít kvalitativní charakter, kde budou formou narativní a textové analýzy rozebrány vybrané čítankové řady. Kvalitativním přístupem se zabýval ve svém díle *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* Michal Miovský (2006), který uvádí, že se tento přístup vyznačuje kladením důrazu na detailní a podrobný průzkum, který umožňuje zachycení komplexních informací. Často je prováděn pomocí metod, jako jsou rozhovory, pozorování a nebo analýza dokumentů. Dále budeme pracovat s metodou analytickou a s typologickou procedurou. Analytická metoda, dle Sociologické encyklopedie (2017), je založena na rozkladu jevů nebo procesů na jednotlivé prvky či části s cílem odhalit jejich vzájemné vztahy a pochopit je jako součásti složitého celku. Typologická procedura se pak používá k vytvoření typů či určitých kategorií na základě podobností mezi objekty, jevy či jednotkami zkoumaného jevu. Tato procedura se snaží o identifikaci a analýzu vzorců, které představují společné vlastnosti mezi jednotlivými prvky (Sociologická encyklopedie, 2017). Narativní analýza bude v rámci tohoto výzkumu využita k identifikaci a rozboru přítomnosti genderových stereotypů v textech vybraných čítanek.

Narativní analýzou, resp. narací, můžeme rozumět „výklad problému ve formě vyprávění, tedy příběhu, jehož odhalená „logika“ vede k osvětlení zkoumaného problému“ (Ochrana, 2019, s. 84). Narativní analýzou se zabýval např. Paul Ricoeur (2002), dle něhož je právě tato analýza přístupem k výzkumu, který se zaměřuje na interpretaci a porozumění příběhům a jejich strukturám. Ricoeurův koncept narativní analýzy vychází z hermeneutického přístupu a klade důraz na vyprávění a jeho vztah k našemu chápání světa. Dle Ricoeura je cílem narativní analýzy proniknout za povrch příběhů a porozumět jejich vnitřním strukturám a významům. Čítankové texty budou analyzovány s ohledem na jejich narativní struktury, role postav, jejich vyobrazení a vzájemnou interakci. Důraz bude kladen především na odhalování genderových stereotypů a jejich dopadu na vytváření genderových diferencí u žáků na 2. stupni ZŠ.

#### **4.4.1 Výběr výzkumného vzorku**

Pro účely tohoto výzkumu byly vybrány 3 čítanky vydané v Nakladatelství Fraus, konkrétně se jedná o čítanky sestavené týmem odborníků v čele s autorem Karlem Šebestou, vydané v letech 2016 – 2020. Čítanky byly dle našeho zaměření zvoleny pro 2. stupeň ZŠ, konkrétně pro 6., 7. a 9. ročník.

### **4.5 Čítankové řady**

Jak již bylo zmíněno výše, pro tuto analýzu jsme zvolili čítankovou řadu vydanou v Nakladatelství Fraus, které byla udělena schvalovací doložka. Jedná se o čítanky nové generace, které zohledňují moderní trendy ve výuce. Čítanky jsou určené žákům na druhém stupni ZŠ. Zaměřili jsme se na vybrané ročníky druhého stupně, resp. na čítanky pro 6., 7. a 9. ročník.

#### **4.5.1 Čítanka 6**

Jako první se zaměříme na analýzu Čítanky 6, která byla vydána v roce 2016. Tato publikace je rozdělena do několika částí, z čehož každá část obsahuje mnoho textových úryvků a literární učivo, které bylo zpracováno v souladu s RVP ZV. Při analýze budeme postupovat dle námi již předem dané struktury, tedy nejdříve se zaměříme na zobrazování mužů a žen v učivu a na vybrané genderové stereotypy a dále na ilustrace a jazyk.

#### **Zobrazování mužů a žen v učivu**

V této části analýzy budeme věnovat pozornost zastoupení autorů a autorek, jejichž texty byly do učebnice vybrány a budeme zjišťovat poměr významných mužů a žen zmíněných v jednotlivých dílech. Dále nás budou zajímat následující genderové stereotypy:

- a) genderové rozdělení rolí;
- b) barva a oblečení jako vnější znaky genderové diference;

- c) zájmy a kariéra, resp. ustálené (habitualizované a typizované) vzorce genderového chování;
- d) emoční projevy.

Zaměříme se na to, zda se kolektiv autorů snaží tyto genderové stereotypy eliminovat, např. tím, že budou situovat muže a ženy do oblastí, se kterými běžně nejsou spojováni a nebo budou naopak stavět ženy i muže do stereotypních situací a profesí, díky čemuž může u žáků vzniknout mylná představa o tom, co je pro určité pohlaví „normální“.

V učebnici pro šestý ročník byly týmem odborníků zařazeny texty od 103 autorů, z čehož je 84 autorů mužů (cca 82 %) a pouze 19 autorek žen (cca 18 %). Co se týče zobrazení významných osobností v čítance, tak zde jsme rovněž zjistili velký nepoměr. Významných osobností z řad mužů je v čítance uvedeno 67 (téměř 84 %) a žen pouhých 13, (16 %). U mužských osobností převládají významní spisovatelé, můžeme zmínit např. Milana Kunderu, Karla Hynka Máchu, dále Jaroslava Vrchlického, Jana Nerudu, ze zahraničních spisovatelů např. Michaela Ende či bratry Grimmy apod. Mnoho dalších osobností je z odvětví vědy a techniky, kde si můžeme povšimnout, že právě s tímto odvětvím je spojováno pouze mužské pohlaví. Patří zde Steven Paul Jobs, Isaac Asimov, Prokop Diviš, Louis Pasteur, Archimedes ze Syrakus, Albert Einstein atd. V kapitole zabývající se vědou a technikou tedy nebyla zmíněna ani jedna žena. Z významných panovníků zde byla věnována pozornost sv. Václavu a Karlu IV., Co se týče významných ženských osobností v čítance, tak zde opět převažuje povolání spisovatelky. Můžeme zmínit např. Boženu Němcovou, Petru Dvořákovou, Lenku Lanczovou, Irenu Douskovou, ze zahraničních autorek např. Astrid Lindgrenovou, Louisu May Alcottovou, Selmu Lagerlöfovou apod. Dále se zde objevila jedna významná historická osobnost ženského pohlaví, a to svatá Ludmila. Z ženského zaměření, které bychom mohli posoudit jako bořící genderové stereotypy, můžeme zmínit např. ženu režisérku, kameramanku nebo např. rybářku.

Pokud se zaměříme všeobecně na profesní dráhu mužů v čítance, tak jak již bylo zmíněno, převládá povolání spisovatele, dále se zde objevují povolání jako překladatel, zoolog, veterinář, písničkář, výtvarník, lékař, novinář, vědec, technik, vynálezce, letec, zakladatel firmy, biochemik, kněz, badatel, pedagog, matematik, fyzik – tato povolání se však převážně nevyskytují v čítankových textech, ale při představování konkrétních osobností, kterým je v dané části věnována zvýšená pozornost, tudíž se jimi nebudeme více zabývat a zaměříme se spíše na povolání vyskytující se v doprovodných čítankových textech. Zde

se pak objevuje povolání malíře, trenéra, hajného, atleta, veterináře, advokáta, oddílového vedoucího, právníka, ředitele, profesora, filozofa, vojáka, kostelníka, starosty, myslivce, lékaře, detektiva, kapitána lodě, sochaře apod. Můžeme tedy říci, že se v čítankových textech objevují spíše povolání typické právě pro mužské pohlaví. Často bývají také muži zobrazováni v situacích, kdy mají působit jako ochránci či lovci „*Strýcové na něj půjdou s puškami*“ (Šebesta a kol., 2016, s. 132), „*Manžel byl na lovu*“ (Tamtéž, s. 38), „*[...] vzal tehdy princ Otto na lov svého synka Floriána*“ (Tamtéž, s. 138). Zároveň jsou zde muži v pár případech zobrazeni i jako konzumenti alkoholu „*na uklidnění si dal pořádný lok kořalky*“ (Tamtéž, s. 139), „*Muži [...] leželi zpiti silnou medovinou*“ (Tamtéž, s. 24), „*Ti dva už pili mnohou číši spolu*“ (Tamtéž, s. 18), s čímž jsme se u žen nesetkali.

V čítance se setkáváme však i s neobvyklým rozdělením rolí, kde je muž vykreslován jako zaujatý péčí o děti, což je tradičně považováno pouze za činnost ženskou. Tato situace představuje odchylku od jednoho z nejvíce konvenčních genderových stereotypů. Můžeme zdůraznit následující příklad: „*Autor Filip Hrubý je Čech, jehož žena byla na rok v Keni zaměstnána u mezinárodní organizace a on se tam staral o jejich dvě dcery*“ (Tamtéž, s. 96). Konkrétně v tomto textu jsou bořeny stereotypy o tom, že se o děti starají převážně ženy. Jsou zde popsány činnosti, které jsou běžně spojovány se ženami, např. koupání a krmení dětí, nakupování potravin apod. Na rozdíl od běžných genderových stereotypů, ve kterých jsou ženy často zobrazovány v roli matek na mateřské dovolené, tato čítanka se v tomto případě snaží představit ženu jako zaměstnankyni. Tímto způsobem usiluje kolektiv autorů o eliminaci jednoho z nejrozšířenějších genderových stereotypů, který předpokládá, že ženy se věnují pouze péči o domácnost a děti, zatímco muži chodí do práce. Můžeme zmínit i další příklad „*Autor komiksu Guy Delisle je Kanadčan, jehož žena v Barmě rok pracovala pro Lékaře bez hranic a on se staral o jejich syna*“ (Tamtéž, s. 98). V tomto případě je dokonce zmíněno, že Barmánci (dle ilustrací jsou myšleni muži), děti zbožňují, což můžeme rovněž pokládat za boření jakéhosi stereotypu, kde nejsou zmíněny pouze ženy jako milovnice dětí. V čítance se také setkáváme s chlapcem, jehož vášní je zpěv, což je jasný příklad překračování tradičních genderových stereotypů. Můžeme zmínit i další nestereotypní situaci, ve které se chlapec označuje za křehkou duši „*Má křehká dospívající duše začala putovat do říše snů*“ (Tamtéž, s. 175) Zde chce kolektiv autorů nejspíše poukázat na to, že záliby, talenty a citlivost nejsou vázány pohlavím a že každý jedinec by měl mít možnost vyjadřovat se (i emocionálně) a rozvíjet své schopnosti bez ohledu na genderová očekávání.

V čítance je pozorovatelná významná absence zmínky o ženách v kapitole věnované vědě a technice. Tento fakt naznačuje, že do tohoto konkrétního odvětví jsou stereotypně zařazováni pouze muži, kteří jsou vyobrazováni jako vynálezci, vědci, chemici, matematici apod. Absence žen v tomto odvětví představuje přetrvávající genderový stereotyp, který omezuje přítomnost žen v této oblasti. Jak však bylo zmíněno výše, čítanka se snaží představovat muže i v jiných oblastech, které jsou naopak typické pro ženské pohlaví, např. v péči o domácnost a děti apod.

Co se týče zobrazování žen v čítance, objevují se zde jak genderově korektní příklady, tak i stereotypní příklady. Lze tedy říci, že se čítanka vyznačuje komplexním přístupem k zobrazení genderových rolí. Za typický genderový stereotyp můžeme vnímat konverzaci matky s dcerou, kdy spolu řeší problémy spojené s nástupem do školy a matka se zároveň věnuje typicky ženským činnostem „*Potom jsem jí řekla, že jdu domů dovařit oběd [...] byla radost učit ji mluvit*“ (Tamtéž, s. 94). Dále můžeme zmínit opět roli ženy v domácnosti „*Jedl s nimi a ženy mu vařily*“ (Tamtéž, s. 32) nebo při typické ženské činnosti – nakupování „*Čtyřicetiletá žena, která byla zvyklá nakupovat v obchodních centrech nablýskané Paříže*“ (Tamtéž, s. 33). V některých případech se však tyto genderové stereotypy naopak popírají „*Není běžné, aby žena zůstávala doma a čekala s navařeným obědem*“ (Tamtéž, s. 39). Dále můžeme zmínit i ukázkou na straně 174 a 175, která se zabývá tématem rozvodu. V tomto textu je žena v roli matky vyobrazena jako dominantní, kdy na svého muže zvyšuje hlas, pochybuje o jeho inteligenci apod., zatímco muž se brání a působí poněkud vystrašeně. Na tento text navazují i otázky typu „*Kdo má v rozhovoru rodičů hlavní slovo (je dominantní) a kdo se spíše brání?*“ (Tamtéž, s. 175). Jako text bořící genderový stereotyp můžeme zmínit i úryvek z knihy Astrid Lindgrenové o Pipi Dlouhé Punčoše, která je vyobrazena jako velmi silná a nebojácná děvče a ne typicky jako křehká a slabá dívka. Jako další nestereotypní příklad u žen můžeme zmínit např. dívku, která se chce stát žokejkou „*Patnáctiletá Katie Durhamová je cvičným jezdcem ve stájích pana Ellise, pravidelně tu také pomáhá s péčí o koně a sní o tom, že až jí bude šestnáct, stane se žokejkou*“ (Tamtéž, s. 118). Můžeme si však povšimnout, že je v čítankových textech běžné užívání generického maskulina, jako právě v tomto případě „*Katie Durhamová je cvičným jezdcem [...] jednou až se naučím opravdu dobře jezdit, budu tvým žokejem*“ (Tamtéž, s. 118). V čítance se setkáváme s docela velkým rozsahem povolání, která nejsou tradičně spojována s jedním pohlavím. Ženy jsou zde představovány např. jako režisérky, kameramanky, rybářky a další. Tímto způsobem čítanka aktivně překračuje genderové stereotypy a ukazuje, že ženy mohou excelovat v různých

oblastech, které jsou často považovány za „mužské“. V čítance můžeme zpozorovat v pár textech příklady, kde jsou ženy označovány za hodně upovídané, např. v situaci, kdy muž odsekne dívce, že bude mít problém splnit bobříka mlčení (Tamtéž, s. 182), muži jsou pro změnu zobrazováni jako silní a svalnatí „*Oklepal písek ze svého vypracovaného těla*“ (Tamtéž, s. 183). Tímto způsobem se může vytvářet nerovnost a mohou se podporovat předsudky spojené s komunikačními schopnostmi a tělesnou kondicí jednotlivých pohlaví. Zároveň jsme si všimli zajímavého aspektu, kterým je spojování mužů se zájmem o ženy „*[...] největší frajer, nejúspěšnější sukničkář*“ (Tamtéž, s. 183), „*Žertuje s kuchařkami*“ (Tamtéž, s. 198).

Emoční projevy jsou jak u mužů, tak u žen v čítance různorodé. Setkáváme se u mužů s příklady, kdy jsou pojeni s citlivostí, starostlivostí a empatií „*dědeček chtěl vnuka ukonejšit...zbožňoval ho*“ (Tamtéž, s. 34), „*dědek shrben pláče*“ (Tamtéž, s. 195), „*pak jsem se hned nedočkavě začal vyptávat Margo, jak se daří ježečkům*“ (Tamtéž, s. 120), „*[...] ve výrazu jeho tváře jsem četl různorodé emoce. Nejenom hrůzu, ale také žal a smutek*“ (Tamtéž, s. 114), „*Mauglí plakal, až mu srdce usedalo*“ (Tamtéž, s. 125), „*Bratrům se stýskalo*“ (Tamtéž, s. 38), ale setkáváme se také s příklady, kdy jsou muži spojováni s agresí a násilím „*Strýcové na něj půjdou s puškami*“ (Tamtéž, s. 132), „*Roztřásl se vztekem*“ (Tamtéž, s. 40) apod. Autoři čítanky tedy projevíli snahu o výběr takových textů, které přinášejí rozmanitost a ukazují různorodé emoce u mužů. Snaží se tak o překonání stereotypů spojených s vyjadřováním emocí právě u mužského pohlaví.

Emoční projevy u žen jsou v čítance povětšinou spíše kladné, avšak setkáváme se v ojedinělých případech také s agresí a nepříjemným vystupováním „*Sykla máma jako had [...] pokračovala v hadím sykotu*“ (Tamtéž, s. 175), dále můžeme zmínit např. „*Aby uchránila svůj majetek, vzala hůl a zabila ho*“ (Tamtéž, s. 36), „*Vztekle se vrhla na postel*“ (Tamtéž, s. 178), „*Mladá žena hubovala*“ (Tamtéž, s. 194), avšak typické jsou i příklady, které ukazují, že jsou ženy citlivé a např. častěji náchylné k pláči „*Margo žalostně plakala*“ (Tamtéž, s. 121), „*Šla se vyplakat do podkrovní komůrky*“ (Tamtéž, s. 179), „*[...] když jsem předevcírem brečela nad úkolem z matiky*“ (Tamtéž, s. 169).

V čítance je pozorovatelná zajímavá tendence, kdy jsou muži často spojováni se stářím, zatímco ženy jsou vyobrazovány jako mladé a krásné. Toto zobrazení může odrážet genderový stereotyp, který přisuzuje mužům autoritu a moudrost spojenou s věkem, zatímco ženy jsou často redukovány na svou fyzickou atraktivitu a mladistvost. Tato asymetrie

v zobrazování věku a vzhledu mezi muži a ženami může ovlivnit vnímání žáků a jejich představy o stárnutí, genderových rolích a hodnotách spojených s věkem. Můžeme zmínit následující příklady: „[...] protože byla krásná“ (Tamtéž, s. 36), „Mladá dívka se modlí“ (Tamtéž, s. 128), „Viděl u silnice stát mladou holku v bílých šatech [...] a ještě k tomu hezká“ (Tamtéž, s. 140), „Mladá dáma se starého vědce zeptala“ (Tamtéž, s. 154), „Mladá žena hubovala“ (Tamtéž, s. 194), „Důstojný starý muž“ (Tamtéž, s. 139), „Pravil starý v lese“ (Tamtéž, s. 185), „Povolat starého mistra“ (Tamtéž, s. 193) a dále.

Při analýze čítanky jsme zaznamenali, že muži často figurují v tradičním oblečení, jako jsou obleky, případně trička a kalhoty. Tyto oděvní kombinace jsou často laděné do modré, hnědé a zelené barvy, které bychom mohli považovat za tradičně mužské barvy. Výjimečně se u muže setkáme s barvou červenou či oranžovou. Naopak ženy jsou nejčastěji zobrazeny v šatech či sukních, což může odrážet tradiční očekávání v oblasti oblékání žen. Tradičními barvami u žen jsou v čítance růžová, žlutá, oranžová, fialová a výjimečně zelená. Narazili jsme však i na výjimku, kdy je žena vyobrazena v kalhotách a dlouhém tričku/svetru modré barvy. Tento příklad nám ukazuje, že se autoři snažili o vyváženější a rozmanitější zobrazení ženského oblečení, které neomezuje ženy pouze na stereotypní šaty a sukně. Tímto způsobem může být podporováno porozumění tomu, že ženy mají stejnou svobodu a možnost volby při nošení různých druhů oděvů, včetně kalhot a že mohou oblékat různorodé barvy, ne jen typicky „ženské“.

Autoři této čítanky se snaží vytvořit prostředí, které nenásleduje tradiční genderové stereotypy. Zahrnují situace, ve kterých jsou muži a ženy vyobrazováni v netypických rolích, projevují různorodé emoce, přiřazují jim odlišné oblečení a barvy. Tímto způsobem se snaží posunout vědomí žáků a eliminovat genderové stereotypy. Nicméně, množství příkladů, které přímo boří genderové stereotypy, je v čítance velmi omezené. Autoři by mohli více rozšířit tyto odlišné vyobrazení a příklady, kdy by větší množství situací ukazovalo rozmanitost mužů a žen. Nelze však říci, že by se kolektiv autorů o eliminaci genderových stereotypů nesnažil.

## **Ilustrace**

Tato čítanka disponuje různými ilustracemi. Nalezneme zde jak fotografie, tak kreslené obrázky. Ve většině případů jsou zde portréty významných osobností, které jsou zároveň vždy doplněny o jejich jméno. Jak již bylo zmíněno výše, v čítance ve velké míře

převažují muži, tudíž je zde i více fotografií mužského zastoupení. Celkem jsme napočítali v této čítance 119 ilustrací, z čehož je 83 fotografií či ilustrací mužských, resp. téměř 70 %, 19 fotografií či ilustrací ženských (cca 16 %) a 17 ilustrací či fotografií (cca 14 %) obsahujících obě pohlaví. Na několika ilustracích nebylo zřejmé, zda se jedná o muže či ženu, tudíž jsme je do celkového počtu nezapočítávali.

Identifikovali jsme mnoho případů, kdy jsou muži ilustrováni se zbraněmi, při práci se dřevem nebo při konzumaci alkoholu. Tato vyobrazení mohou odrážet tradiční genderové stereotypy spojené s mužskou silou, manuálními dovednostmi a zároveň také určitými společenskými očekáváními. Objevili jsme však i jednu výjimku, kdy je muž vyobrazen při péči o dítě. Tímto se kolektiv autorů snaží o rovnější rozdělení péče mezi obě pohlaví a o odstranění tradičního genderového stereotypu spojeného s tím, že péče o děti je výhradně ženskou rolí. Tato ilustrace se pojí k čítankovému textu, který jsme zmiňovali výše, a který pojednává právě o tom, jak muž zůstal s dětmi na mateřské dovolené, a žena chodila do práce. Na druhé straně jsme zaznamenali, že ženy jsou často vyobrazeny v situacích, kdy se starají o druhé či při úklidu. Pečování o druhé je tradičně spojováno s rolí ženy jakožto pečovatelky o domácnost a o rodinu. Opět jsme však narazili na výjimku, kdy je žena zobrazena při dělení chemického pokusu. Tato situace může opět signalizovat snahu autorů čítanky o ukázání žen v neobvyklých a méně tradičních rolích, jako je vědecký výzkum a práce v laboratoři. Na druhou stranu však musíme říct, že ač je žena vyobrazena na fotografii při dělení chemického pokusu, o ženách vědkyních či vynálezkyňích, se v čítance nedočteme vůbec. Stejný případ nastává i v situaci, kdy jsou zároveň vyobrazena obě pohlaví, tedy muž i žena, a to jako advokáti, avšak o ženě advokátce se v čítance nedočteme.

Lze tedy říci, že autoři čítanky se snaží vyobrazovat ženy i muže v situacích, které jsou mimo jejich tradiční stereotypní role, což považujeme za vítaný krok k rozmanitosti a posílení genderové rovnosti. Je však třeba poznamenat, že tyto příklady jsou ve značné menšině ve srovnání s celkovým počtem ilustrací a fotografií v čítance. Bylo by tedy žádoucí, aby se více příkladů neobvyklých rolí mužů a žen objevilo ve vizuálním materiálu, aby se podporovala pestrost a rozmanitost genderových vyobrazení, zároveň také aby byli muži i ženy vyobrazováni v různorodých barvách a s různým typem oblečení, aby bylo možno ukázat, že existuje široká škála možností pro vyjádření osobnosti a identity bez ohledu na pohlaví. Důkladnějším zastoupením neobvyklých rolí, barev a oblečení by se totiž mohlo přispět k rozšíření představ žáků o různých možnostech a zaměřeních bez ohledu na genderová očekávání, čímž by mohla být eliminována případná stereotypizace.

## Jazyk

Tato čítanka si zakládá na dodržování zásad genderové korektnosti a přístupnosti pro všechny její uživatele. Jejím účelem je zajištění, že každý žák či žákyně se při oslovování a zadáních cítí zahrnut a zastoupen bez ohledu na své pohlaví. V tomto ohledu využívá autorský kolektiv účinný nástroj – závorčky, které pomáhají vyhnout se používání tradičního generického maskulina a vytvářejí tak inkluzivní prostředí pro všechny uživatele. Můžeme zmínit následující příklady: „*Jak bys jinak řekl(a)?*“ (Tamtéž, s. 15), „*Jak bys charakterizoval(a)?*“ (Tamtéž, s. 29), „*Které jazykové prostředky jsi změnil(a)?*“ (Tamtéž, s. 31), „*Jak bys to vyjádřil(a) jinak?*“ (Tamtéž, s. 77) „*Co jsi musel(a) v textu povysvětlit?*“ (Tamtéž, s. 81), „*Jak bys ho označil(a)?*“ (Tamtéž, s. 169) a dále. Můžeme tedy říci, že kolektiv autorů se snaží o dodržování veškerých zásad korektnosti při oslovování a zadávání úkolů žákům. V čítance se ojediněle objevuje i zadávání úkolů v plurálu, můžeme zmínit např. „*Diskutujte o otázce*“ (Tamtéž, s. 81), „*Navrhněte možnosti*“ (Tamtéž, s. 103) a velmi často se naopak setkáváme se zadáním, které se rovněž vyvaruje preferování konkrétního pohlaví a je formulováno imperativem tvaru singuláru např. „*Vysvětli, popiš, porovnej, vyjmenuj, řekni, shrň*“ (Tamtéž, s. 83, 85) apod.

Pokud se zaměříme na úvodní slovo autorského kolektivu, tak si můžeme povšimnout oslovení, které na první pohled může vypadat jako genderově neutrální: „*Milí přátelé*“. Tým odborníků se v tomto oslovení snaží zahrnout všechny uživatele čítanky a snaží se o jazykovou ekonomii, avšak nelze jednoznačně říci, že jsou v tomto oslovení zastoupeny i ženy. V tom případě by úvodní slovo mělo znít „*Milí přátelé, milé přítelkyně*“. Zajímavým faktem také je, že čítanku vytvořil autorský tým složený z mužů i žen, avšak pro jejich výčet bylo užito generické maskulinum „*autoři*“. Stejný příklad nastává i u výčtu odborných poradců, kteří se skládají z jedné ženy a jednoho muže a jsou rovněž osloveni generickým maskulinem jako „*odborní poradci*“. Můžeme zmínit i recenzentky dané čítanky, což jsou v tomto případě dvě ženy, avšak pro jejich oslovení nebyla užita formulace „*recenzentky*“, ale opět generické maskulinum ve formě „*recenzenti*“. Při naší analýze se však na tyto poznatky z úvodní a informační části čítanky nebudeme nadměrně soustředit a budeme hodnotit spíše části, které přímo souvisí se žáky a žákyněmi, s jejich oslovováním a se zadáváním úkolů.

Způsob, jakým je v této čítance zacházeno s oslovováním žáků a žákyň, stejně tak jako způsob zadávání úkolů, hodnotíme velice pozitivně. Autorský tým si zřejmě pečlivě uvědomuje význam korektního a genderově nediskriminačního jazyka. V tomto ohledu jsme

totiž nezaznamenali, až na výjimky, téměř žádné příklady diskriminace či nevhodného oslovení na základě pohlaví. Tímto přístupem se čítanka stává prostředím, které odráží závazek rovnosti a respektu vůči všem žákům, bez ohledu na jejich pohlaví.

Případy, ve kterých se objevuje generické maskulinum, však v čítance nalezneme. Jako první příklad můžeme zmínit dva texty na straně 181, které nesou název „*Advokát*“ a „*Podnikový právník*“. Oba dva texty prezentují tato dvě povolání po celou dobu za pomoci generického maskulina „*Mladý začínající advokát [...] naproti tomu advokáti vystupující v procesech*“ (Tamtéž, s. 181), „*Právník zná dokonale právní předpisy [...] po pětiletém studiu právníci snadno nacházejí zaměstnání*“ (Tamtéž, s. 181). S těmito texty souvisejí i úkoly po stranách učebnice, které mají následující znění: „*Zjisti, která další povolání (kromě podnikového právníka a advokáta) může právník zastávat, chce-li zůstat ve svém oboru.*“ (Tamtéž, s. 181) Můžeme si tedy všimnout mírné diskriminace ženského pohlaví v tomto odvětví, jak tomu již bylo i v kapitole související s vědou a technikou. Na druhou stranu se však kolektiv autorů snaží tuto nerovnováhu vyvážit prostřednictvím fotografie, na které nalezneme nejen muže, ale i ženu pracující v právním odvětví. Další příklad, který bychom mohli považovat za nekorektní a objevuje se v něm generické maskulinum, je např. „*Pokud jsi četl(a) nějaký příběh o vztahu člověka a koně, představ ho spolužákům [...] Znáš nějaké další autory, kteří píší o vztahu koní a lidí?*“ (Tamtéž, s. 119), „*Vyprávěj o tom spolužákům*“ (Tamtéž, s. 159), „*Které slavné cestovatele znáš? Jaké by měl mít podle tebe vlastnosti?*“ (Tamtéž, s. 89). Na tuto cestovatelskou tematiku navazují rovněž úkoly, které jsou opět psány za pomoci generického maskulina: „*Podívej se na mapu a polohu Istanbulu na ní. Představ si, že jsi a) obchodník odjinud, b) dobyvatel zvenčí*“ (Tamtéž, s. 89). Narazili jsme i na jednu výjimku, ve které se autorský tým snažil generické maskulinum eliminovat a v zadání úkolu zmínil i dívky „*[...] Poděl se o ni se svými spolužačkami a spolužáky*“ (Tamtéž, s. 143). Tento příklad byl však v čítance ojedinělý a častěji jsme se setkali pouze s formulací „*spolužáci*“. Použití generického maskulina může v určitých formulacích opět vyvolat obavy z potencionální diskriminace vůči ženám, avšak takovýchto případů se v čítance nevyskytuje mnoho.

## Shrnutí

V čítance pro šestý ročník se autorský kolektiv záměrně, a to mnoha různými způsoby, snažil o eliminaci genderových stereotypů, což je důležitý krok směrem k rovnosti pohlaví

a hodnotíme je velice pozitivně. Byť jsou v čítance, především muži, často spojováni s typickými rolami a povoláními, např. voják, ředitel, trenér, starosta apod., setkáváme se zde i s netradičním zaměřením pro toto pohlaví. V čítance totiž nalezneme několik ukázek, které zobrazují nejen ženy, ale i muže v rolích, které pro ně nejsou úplně typické, např. muže v péči o dítě, ženu naopak v práci apod. Tímto přístupem se otevírá prostor pro žáky i žákyně k rozšiřování svých zájmů a možností mimo tradiční rámec. Co vnímáme jako další pozitivum, je používání korektního oslovení žáků a žákyně. Kolektiv autorů se snažil minimalizovat používání generického maskulina, především za použití závorek, čímž předešel diskriminaci ženského pohlaví a vytvořil tak inkluzivní prostředí pro všechny osoby, které s čítankou pracují. Co se týče ilustrací v čítance, jsou rozmanité, avšak stále často vyobrazují tradiční role žen i mužů. Je však důležité zdůraznit, že jsme narazili i na výjimky, které ukazují rozmanitost a možnosti jednotlivých pohlaví, např. se v čítance na fotografii objevuje žena v chemické laboratoři, žena advokátka, nebo např. ilustrace otce s dítětem na zádech. Závěrem tedy můžeme říci, že tato čítanka byla navržena tak, aby podporovala rovnost pohlaví a eliminovala genderové stereotypy u žáků na druhém stupni ZŠ, zde konkrétně v šestém ročníku.

#### **4.5.2 Čítanka 7**

Druhá analyzovaná čítanka, která byla publikována v roce 2018, představuje sbírku textů pro žáky sedmého ročníku. Tato sbírka je opět strukturována do několika částí a nabízí literární texty a úryvky, které byly pečlivě vybrány v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. V naší analýze se zaměříme opět na způsob, jakým jsou v tomto učebním materiálu zobrazováni muži a ženy a jaké genderové stereotypy se zde objevují. Dále se budeme zabývat ilustracemi a jazykem, který je využíván v těchto výukových materiálech.

#### **Zobrazování mužů a žen v učivu**

V této části analýzy budeme opět věnovat v první řadě pozornost zastoupení autorů a autorek, jejichž texty byly do učebnice vybrány a budeme zjišťovat poměr významných

mužů a žen zmíněných v jednotlivých dílech. Dále se opět zaměříme na to, zda se v čítankových textech objevují následující genderové stereotypy, jako:

- a) genderové rozdělení rolí;
- b) barva a oblečení jako vnější znaky genderové diference;
- c) zájmy a kariéra, resp. ustálené (habitualizované a typizované) vzorce genderového chování;
- d) emoční projevy.

Do této čítanky bylo zařazeno celkem 156 autorů, z čehož 142 autorů jsou muži (91 %) a pouze 14 autorek ženy (9 %). Z významných osobností převládají v čítance opět muži. Nejčastěji u nich převládá povolání spisovatele, dále se zde objevuje povolání jako lékař, malíř, filozof, chemik, vědec, hudební skladatel, cestovatel, teolog, učitel apod. Můžeme tedy říci, že se jedná o povolání typicky mužská. Genderově neutrálním povoláním bychom mohli nazvat povolání učitele. Z dalších významných osobností z řad mužů mohli zmínit např. Karla Hynka Máchu, Karla Klostermanna, Antonína Sovu, Terry Pratchetta, Eduarda Petišku, Jiřího Ortena, Platóna, Sokrata, Alexandra Duma, Voskovce a Wericha atd. Co se týče významných osobností z řad žen, tak těch se tady oproti mužskému pohlaví objevuje velmi málo. Převažují zde opět spisovatelky, setkáme se zde však i s výtvarnicí, pěvkyní, vědkyní či lékařkou. Můžeme tedy říci, že zde ženy zastupují i taková povolání, která pro ně nejsou z genderového hlediska úplně typická, např. povolání vědkyně či lékařky. Objevují se zde významné ženy jako např. Valja Stýblová, Marie Curie-Sklodovská, Alena Ježková, Karolina Světlá, Ivona Březinová, Agatha Christie apod.

Analyzujeme-li profesní dráhy mužů v čítankových textech, lze pozorovat výskyt následujících povolání: detektiv, velitel jednotky, voják, doktor, řezník, myslivec, hejtman, učitel, kopáč, jazykovědec, chemik, fyzik, redaktor, námořník, geolog, ministr, přírodovědec, herec, biolog, průvodčí, profesor, vyšetřovatel, úředník, farář, kosmonaut, letec, kominík, správce chrámu, detektiv, prokurátor, vrátný, obchodník, truhlář, právník apod. U mužů jsme se také často setkali s rolí pytláka, vraha či zloděje. Z hlediska genderového kontextu můžeme tedy pozorovat, že muži jsou často zobrazováni při vykonávání tradičně považovaných mužských povolání a při plnění rolí, které jsou vnímány jako typické pro muže. Z genderově korektních povolání bychom mohli opět zmínit např. povolání učitele či herce.

V čítankových textech je často patrné, že muži jsou vyobrazováni při aktivitách, které jsou považovány za typicky mužské. Například se muži či chlapani objevují při různých

dobrodružných výpravách, při zakládání autodílny, při střelbě lukem a nezanedbatelnou částí zobrazení mužů v textech jsou také situace, ve kterých jsou muži spojeni s bojem, násilím a při držení zbraně. Setkali jsme se ovšem i s výjimkou, kdy jsou v takové situaci zmíněny i ženy „*Dvě ženy, které se také chtěly do boje zapojit, si vzaly luky se šípy, protože s nimi uměly dobře zacházet*“ (Šebesta a kol., 2017, s, 163). Dále jsme se u mužů setkali např. se zálibou v šermu a boxu. Z genderově nestereotypních činností u muže jsme narazili například na hraní na housle či četbu. Opět se také setkáváme se situacemi, jak již i při analýze Čítanky 6, kdy jsou muži zobrazováni ve spojitosti s alkoholem a kouřením, což jsme u žen nepostřehli. Můžeme zmínit následující příklady: „*Pojď ted' do hospody a zaplat' rundu*“ (Tamtéž, s. 137), „*[...] hledaje otci kouření*“ (Tamtéž, s. 140), „*[...] .když si konečně zapálil a labužnický odfoukl*“ (Tamtéž, s. 196), „*Zprudka zabafal, až dýmka rudě zažhnula*“ (Tamtéž, s. 198). Z genderového hlediska je zajímavé, že alkohol a kouření jsou často stereotypně spojovány právě pouze s mužskou populací. V rámci analýzy jsme také narazili na kapitolu nazvanou „*Pátrání opravdu detektivní*“, která nám přinesla zajímavý poznatek. V této kapitole jsme si všimli, že v každém případě je detektivní postavou výhradně muž, zatímco žena se objevuje ve většině případů jako oběť. Toto vyobrazování nám naznačuje určitou míru stereotypizace, kdy je pouze muž zpodobněn jako detektiv. Stejně jako u první analyzované čítanky, tedy u Čítanky 6, jsme si i zde všimli zajímavého faktu, a to, že muži jsou často spojováni se stářím a s ním spojenou moudrostí. Můžeme zmínit následující příklady: „*Kdyby aspoň stál nad kolébkou tohoto prapodivného zjevu nějaký starý zkušený fyzik*“ (Tamtéž, s. 96), „*[...] namítal starý voják.. Zuzanka moudrého rádce uposlechl*“ (Tamtéž, s. 204), „*Naštěstí se jakoby zázrakem objevil moudrý poustevník*“ (Tamtéž, s. 39), „*Stařec si opláchl ruce*“ (Tamtéž, s. 113). Jako nestereotypní vyobrazení muže můžeme uvést následující příklad: „*Byl krásný, ducha vzdělaného, podoby sličné, údů spanilých*“ (Tamtéž, s. 20). Z genderového hlediska není běžné, že by byli muži v textech vyobrazováni jako krásní a spanilí, jako je tomu u stereotypního zobrazení žen.

Co se týče profesní dráhy žen, tak zde mnoho příkladů se zaměstnáním nenajdeme. Žena je často vyobrazena v textech pouze jako matka, „*To maminka ho učila, aby nekoukal jinam*“ (Tamtéž, s. 130), „*Myslím, že maminka už věděla, co se stane*“ (Tamtéž, s. 100), „*Maminka mluvila pomalu*“ (Tamtéž, s. 173), „*Měl jsem zbožnou maminku*“ (Tamtéž, s. 191), „*[...] pak o tom teprve říct mamince*“ (Tamtéž, s. 192). V pár případech jsme se setkali i s označením ženy jako hospodyně. Výjimečně jsme se setkali se ženou doktorkou, tanečnicí, učitelkou či listonoškou. Povolání učitelky a tanečnice jsou tradičně vnímány jako typicky

ženská povolání. Kromě toho jsme také narazili na činnosti jako je ošetrovatelství, pletení věnečků, zpívání, což jsou činnosti opět tradičně spojovány pouze se ženami. Můžeme říci, že tyto stereotypy odrážejí tradiční očekávání a předsudky ohledně genderových rolí ve společnosti. Jako příklad mimo tradiční stereotypy ženského zaměření se můžeme zmínit o ženě, která se spolu se svým manželem a jejich týmem vydala na neobvyklou expedici a na dně moře objevila trosky ztraceného města (Tamtéž, s. 195). Tento příklad nám tedy naopak ukazuje, že ženy jsou schopné vyniknout i v dobrodružných a objevitelských aktivitách, které jsou často spojovány právě s muži. U žen jsme si opět všimli zajímavého faktu, a to, že jsou stejně jako v předešlé čítance, i zde vyobrazovány, oproti mužům, jako mladé a krásné „*pěkná dcera Bětka*“ (Tamtéž, s. 32), „*tělo hezké mladé ženy*“ (Tamtéž, s. 184), „*mladší ženský hlas*“ (Tamtéž, s. 185), „*[...] je tak krásná*“ (Tamtéž, s. 199), „*[...] nejenom, že je krásná*“ (Tamtéž, s. 202), „*Mladá badatelka*“ (Tamtéž, s. 96), „*Erissa je tady a je tak krásná*“ (Tamtéž, s. 199). Dále jsme se např. setkali se stereotypním popisem, kdy dívka zdědí po matce její kladné vlastnosti „*Paní Markétě byla vdmychnuta do srdce něha a krásné smýšlení, je to dar po matce. Zvláštní milost, půvab údu, znějící hlas a volnost, s níž kráčela a s níž kynula na pozdrav*“ (Tamtéž, s. 19). Setkáváme se tedy se stereotypním vyobrazením ženy, které je spojováno s tradičními představami o nich – jsou totiž často zobrazovány jako něžné, milé, krásné a jemné bytosti.

Emoční projevy jsou u žen i mužů opět vcelku různorodé. U mužů se stereotypně setkáváme s agresivitou, násilím a také ochranářstvím „*Když maminka dostala bouchanec do ramene, tatínek se rozčilil [...] zrudl, mlátil rukama a nohama do všech stran*“ (Tamtéž, s. 101), „*[...] tři ostatní se snažili mladého muže utlouci židlemi, stolicemi a hrnci [...]*“ (Tamtéž, s. 103), „*Zachránil jste mi život, pane*“ (Tamtéž, s. 103), „*[...] jednou ranou bych ho oddělal; praštil bych ho pěstí do spánku*“ (Tamtéž, s. 120), „*Okamžitě jsem udeřil. Byla to rána jako kladivem, celým rozmachem těla*“ (Tamtéž, s. 136), dále jsme se u mužů setkali i s výhružností „*Já tě zabiju, ty holomku*“ a můžeme např. zmínit i text s názvem „*Manželé, kteří mají pro strach uděláno*“, kde se opět setkáváme se stereotypní rolí muže jakožto ochránce. V čítance jsme však našli i mnoho příkladu genderově nestereotypních emočních projevů u mužů, především v souvislosti s citlivostí a starostlivostí: „*Robert byl tak starostlivý*“ (Tamtéž, s. 105), „*Zakryl si oči pěstmi a začal brečet jako malý kluk*“ (Tamtéž, s. 130), „*I tatínek teď bojoval se slzami*“ (Tamtéž, s. 173) apod.

Patrné je časté vyobrazení žen s projevy citlivosti, plačtivosti a starostlivosti, což odráží tradiční genderové stereotypy, které přisuzují ženám vyšší emocionální citlivost než

mužům. Můžeme zmínit následující příklady: „*Poluška bědovala a naříkala tak bolestno, že jí mohlo srdénko puknúť*“ (Tamtéž, s. 31), „[...] *ozval se tlumený mladší ženský hlas, který se zlomil do zoufalého pláče*“ (Tamtéž, s. 185), „*Se slzami v očích si ho Erissa šťastně přitiskla k sobě*“ (Tamtéž, s. 199), „*Ona se vrací domů s pláčem*“ (Tamtéž, s. 203). Tato vyobrazení žen jako citlivých a emocionálních by mohla posilovat přesvědčení, že ženy jsou přirozeně vnímavější a citlivější než muži. Tento stereotyp se promítá do širšího kulturního kontextu, který často očekává, že právě ženy budou projevovat větší emocionální vřelost, péči a empatii. Je však důležité si uvědomit, že emocionální rozmanitost existuje mezi jednotlivci bez ohledu na jejich pohlaví, proto se autorský kolektiv snažil i muže vyobrazit v situacích, ve kterých projevují svou citlivost a emoce.

Pokud se zaměříme na oblečení, tak jsme si všimli, že muži jsou často vyobrazováni v pro ně tradičním oblečení, jako jsou kalhoty a košile, případně trička. V pár případech jsme zaznamenali muže nosící kabáty. Tyto oděvní kombinace jsou u mužů typicky laděny do modré, zelené, hnědé či šedé barvy, výjimečně jsme se setkali s barvou žlutou či červenou. Naproti tomu ženy jsou nejčastěji vyobrazeny v šatech a sukních, což může opět odrážet tradiční očekávání v oblasti oblékání žen. Typickými barvami v čítance jsou u žen bílá, příp. červená a žlutá. Narazili jsme i na jednu výjimku, a to na str. 155, kdy je žena spolu s několika muži zobrazena při výpravě a na sobě má košili a dlouhé kalhoty. Tímto způsobem se autorský kolektiv snažil podpořit porozumění tomu, co jsme zmiňovali již u předešlé čítanky, a to, že ženy mají stejnou svobodu a možnost volby při nošení různých druhů oděvů. Některé ilustrace v čítance však byly často matoucí a nedostatečně výstižné. Nešlo vždy jednoznačně určit, o jaký druh oblečení se jedná, tudíž jsme posuzovali pouze takové obrázky, u kterých bylo zřejmé, co má daná osoba na sobě.

Lze tedy konstatovat, že z hlediska vyobrazení jak žen, tak mužů, se v této čítance setkáváme především s výrazným stereotypním zobrazením obou pohlaví. Muži jsou tradičně zobrazováni v mužských povoláních, jako je např. voják, detektiv, kardiochirurg, ministr, přírodovědec, řezník, doktor, právník, truhlář apod. a ženy jsou naopak často přiřazovány k typicky ženským rolím. U žen jsme se však setkali s velmi nízkou četností jakéhokoliv povolání, nejčastěji byla žena zkrátka vyobrazena pouze jako matka. Nicméně, autorský kolektiv si zřejmě byl vědom těchto stereotypů a snažil se je alespoň částečně eliminovat tím, že umístil muže do situací, ve kterých projevovali empatii, citlivost a jiné vlastnosti spojované spíše se ženami, čímž se snažil rozbít tradiční genderové role a dojít tak k většímu uvědomění o genderových stereotypch a jejich odstranění ve vzdělávacích materiálech.

## Ilustrace

Čítanka 7 disponuje především fotografiemi spisovatelů a spisovatelek. Celkem jsme napočítali 137 fotografií či kreslených obrázků, z čehož na 104 (cca 76 %), jsou zastoupeni pouze muži, na 20 ilustracích jsou zároveň muži i ženy (cca 15 %) a na pouhých 13 jsou vyobrazeny ženy (cca 9 %). Ilustrace, na kterých nebylo možné jednoznačně určit, o jaké pohlaví se jedná, jsme do celkového počtu nezařazovali.

Během podrobného zkoumání ilustrací v této čítance jsme si všimli silných genderových stereotypů ve vyobrazování mužů. Mužské či chlapecké postavy se často objevují při boji a se zbraněmi v ruce, což muže staví do násilnické pozice. Dále jsme zaznamenali vyobrazení mužů při jízdě na koni, čímž se posiluje spojitost mužnosti s odvážnými a dobrodružnými činnostmi. Na některých ilustracích jsou muži zobrazováni se svalnatýma rukama a zkrátka jsou vykresleni s fyzickou silou, což opět odkazuje na tradiční představy o mužské síle. Dále jsme se několikrát setkali s muži ve vojenském oblečení, což je opět spojeno s představou muže jakožto bojovníka a ochránce. V neposlední řadě jsme narazili i na fotografie a ilustrace mužů v části věnované detektivním příběhům. Zde můžeme také sledovat značnou stereotypizaci. V této části byla pouze jedna fotografie ženy, ale to pouze fotografie autorky detektivního příběhu. Všechny tyto aspekty ve vyobrazování mužů v ilustracích vytvářejí silné genderové stereotypy, které mohou do značné míry omezovat rozmanitost a komplexnost mužské identity. Narazili jsme však i na jednu fotografii, která z tradičních genderových stereotypů vybočuje. Na této fotografii je zachycen muž, který sedí za kolovrátkem. Tato nestereotypní role muže, který se věnuje tradičně ženské činnosti, naznačuje snahu autorského kolektivu rozšířit pohled na genderové role. Tento příklad může sloužit jako pozitivní příklad prolínání tradičních genderových hranic. Musíme však brát v potaz, že tento příklad je pouze jeden z mnoha.

Ženy a dívky jsou v této čítance prezentovány výrazně méně často, než muži. Nicméně jsme si všimli, že zde existují některé příklady, které se snaží eliminovat genderové stereotypy a nabídnout rozmanitější vyobrazení ženských postav. Mezi tyto příklady patří například fotografie ženy držící zbraň, což odkazuje na fakt, že ženy mohou být aktivními a odvážnými účastnicemi bojových situací. Dalším příkladem je ilustrace ženy, která hraje šachy, čímž je symbolizována intelektuální síla a strategické myšlení, které není omezeno pouze na mužský svět. Na druhou stranu jsme však narazili i na ilustraci, která by mohla být považována za genderově stereotypní. Tato ilustrace se váže k tématu Velikonoc a zobrazuje dívku, kterou

přišli chlapci vyšmigrustovat. Tento motiv přispívá k upevňování tradičních genderových rolí a představuje dívku jako pasivní objekt, který je vystaven ne úplně žádoucímu chování. Bereme však v potaz, že zde se jedná o lidovou tradici.

Závěrem této kapitoly o ilustracích můžeme tedy říci, že i když se v této čítance objevují pokusy o eliminaci genderových stereotypů prostřednictvím vybraných fotografií či kreslených obrázků, je tento počet velmi nízký v poměru k celkovému počtu vizuálního materiálu. Jak již bylo zmíněno i u analýzy Čítanky 6, bylo by i v tomto případě žádoucí, aby se v čítance objevovalo více příkladů zobrazování neobvyklých rolí mužů a žen, aby se mohla podporovat rozmanitost a zároveň také pestrost genderových vyobrazení.

## Jazyk

Stejně jako tomu bylo i u předešlé čítanky, tak i zde se kolektiv autorů snaží dodržovat zásady genderové korektnosti a zajistit tak přístupnost pro všechny její uživatele. Autorský kolektiv se i v této čítance snaží o to, aby se všichni její uživatelé cítili při oslovování zastoupeni bez ohledu na své pohlaví. Opět zde autorský kolektiv využívá závorčky, díky kterým je možno eliminovat užívání generického maskulina. Můžeme zmínit následující příklady: „*Jak bys mohl(a) pojmenovat..?*“ (Tamtéž, s. 13), „*Jak bys význam vyjádřil(a) jinak?*“ (Tamtéž, s. 19), „*Uměl(a) bys to ty?*“ (Tamtéž, s. 50), „*Podle čeho jsi to poznal(a)?*“ (Tamtéž, s. 51), „*Jak bys příběh dokončil(a)?*“ (Tamtéž, s. 115), „*Zkus sám (sama)*“ (Tamtéž, s. 177), „*Kterou informaci jsi chopen (schopna) si zapamatovat?*“ (Tamtéž, s. 61) a dále. V čítance se setkáváme také se zadáním, které je formulováno v plurálu, např. „*Zamyslete se*“ (Tamtéž, s. 9), „*Uvažujte*“ (Tamtéž, s. 13), „*Pracujte s textem*“ (Tamtéž, s. 133), „*Porovnejte své texty*“ (Tamtéž, s. 153) apod. Běžně se také v čítance setkáváme se zadáním, které je formulováno v imperativu tvaru singuláru, např. „*Zjisti, vyjádři, popiš, najdi, nahrad', uveď, vyhledej*“ (Tamtéž, s. 137, 139, 143). V tomto kontextu je tedy možné argumentovat, že formy oslovování a vyjádření v plurálu a singuláru, které zahrnují obě pohlaví, jsou korektní a podporují genderovou rovnost.

V úvodním slovu autorského kolektivu jsme si všimli oslovení „*Milí čtenáři*“, které bylo zvoleno jako formální oslovení pro čtenáře čítanky. Nicméně z genderového hlediska se opět nabízí otázka, stejně jako tomu bylo i u Čítanky 6, zda toto oslovení může vyvolávat

pocit diskriminace nebo opomenutí určitého pohlaví. Z hlediska rovnosti a inkluзивity je důležité zohlednit různé generové identity a zabezpečit, aby se všechny osoby cítily zahrnutý a reprezentovány. V tomto kontextu by mohlo být korektnějším způsobem a vyváženějším přístupem oslovení „*Milí čtenáři, milé čtenářky*“. Tímto způsobem by bylo zohledněno i ženské pohlaví a předešlo by se potencionálnímu pocitu diskriminace či vyloučení. Je důležité mít na paměti, že i zdánlivě malé detaily, jako je např. oslovení, mohou mít vliv na vnímání a zapojení různých pohlaví. Stejně tak jsme si všimli toho, že autorský kolektiv, byť je složen z jednoho muže a tří žen, používá pro své oslovení pojem „*autoři*“, což opět může zavánět mírnou diskriminací vůči ženskému pohlaví. Tomuto úvodnímu slovu však nebudeme věnovat zvýšenou pozornost a zaměříme se spíše na způsob oslovování žáků a žákyň, který se objevuje v zadání čítankových textů a v doprovodných otázkách a úkolech.

Jak již bylo zmíněno výše, autorský kolektiv se snaží dodržovat zásady genderové korektnosti a zohledňovat při oslovování obě pohlaví. Zaznamenali jsme však i mírné odchylky od korektního způsobu komunikace z hlediska genderu, a to např. v kapitolách věnovaných detektivním příběhům. U vybraných příběhů se objevují otázky a úkoly s následujícím zněním: „*Máš rád(a) postavu některého slavného **detektiva** z literatury a filmu? Které znalosti a vlastnosti by podle tvého názoru měl mít dobrý **detektiv**?*“ (Tamtéž, s. 175). V tomto případě je tedy běžné, že jsou detektivové označováni jako „on“ nebo „detektiv“ bez explicitní zmínky o možnosti, že by mohlo jít také o ženu detektivku. Tímto způsobem se vytváří dojem, že detektivem může být pouze mužská postava, čímž jsou ženy implicitně opomíjeny a znevýhodňovány. Dalším příkladem, ve kterém se objevuje generické maskulinum a můžeme cítit mírnou diskriminaci vůči ženskému pohlaví, je např. „*Porovnej své řešení s řešením **spolužáků***“ (Tamtéž, s. 113). Tento příklad by mohl vyvolat dojem, že se jedná pouze o porovnání řešení ve vztahu ke spolužákům chlapcům. Je však důležité zdůraznit, že tento příklad se v čítance objevuje pouze ojedinele a nelze jej tedy považovat za zásadní problém. Většina obsahu čítanky je totiž zaměřena na zahrnutí obou pohlaví, takže lze tento příklad považovat za pouhé nedopatření. V širším kontextu je však důležité sledovat celkovou rovnováhu a přítomnost genderově vyváženého obsahu v čítance. Až na mírné odchylky tedy můžeme považovat tuto čítanku z jazykového hlediska za genderově vyváženou.

## Shrnutí

V Čítance 7 jsme zaznamenali výraznou přítomnost genderových stereotypů. Muži jsou v čítankových textech a příbězích často spojováni s tradičními mužskými povoláními, jako jsou např. starosta, voják, detektiv, doktor, kosmonaut apod. Naopak ženy jsou nejčastěji stavěny do role matky nebo jsou zobrazovány při činnostech, které jsou považovány za typicky ženské či dívčí, např. zpěv či pletení věnečků. Celkově jsme však zaznamenali výraznou absenci ženského pohlaví v čítance. Muži jsou také často vyobrazováni se zbraněmi, v situacích souvisejících s bojem a násilím. Tím se posiluje stereotyp muže jako drsného, silného a nebojácného. Dále jsme se setkali s mnoha situacemi a příběhy, kdy byli muži či chlapci vyobrazeni při dobrodružné výpravě, v lese, při hře na indiány, při jízdě na koni apod. Ženy a dívky jsou naopak často prezentovány v rolích, které zdůrazňují jejich něhu, citlivost a jemnost. Je však třeba zmínit, že autorský kolektiv se v několika případech snažil tuto nerovnováhu vyrovnat. Nalezli jsme situace, kdy byli muži a chlapci vyobrazováni jako citliví a starostliví. Zároveň se v čítance objevily příklady, které ukazovaly, že ženy a dívky mohou být stejně nebojácné a silné jako muži a mohou se zapojit do boje a dalších akčních činností.

Celkově lze tedy konstatovat, že v analyzované čítance jsou přítomny výrazné genderové stereotypy, které odrážejí tradiční představy o mužských a ženských rolích. Avšak snaha autorského kolektivu o vyvážené vykreslení určitých postav naznačuje, že se aspoň do určité míry snažil eliminovat některé z těchto stereotypů, právě např. stereotypy, které souvisí s emočními projevy.

### 4.5.3 Čítanka 9

Poslední čítanka zvolená pro náš výzkum je Čítanka 9, tedy čítanka určená žákům 9. ročníků. Čítanka byla vydána roku 2020 a stejně jako oběma předešlým čítankám jí byla udělena schvalovací doložka. I tato čítanka je rozdělena do několika částí, které obsahují literární úryvky a materiály, které byly zpracovány v souladu s RVP ZV. Opět budeme při analýze postupovat dle námi dané struktury a zaměříme se na zobrazování mužů a žen v učivu a dále na ilustrace a jazyk.

## Zobrazování mužů a žen v učivu

V této části analýzy se opět nejprve zaměříme na zastoupení autorů a autorek literárních textů a zjistíme, jaký je poměr významných mužů a žen v čítance. Bude nás zajímat především výskyt následujících genderových stereotypů:

- a) genderové rozdělení rolí;
- b) barva a oblečení jako vnější znaky genderové diference;
- c) zájmy a kariéra, resp. ustálené (habitualizované a typizované) vzorce genderového chování;
- d) emoční projevy.

Stejně jako u předešlých dvou čítanek, jsme se i zde setkali s výrazným nepoměrem z řad autorů a autorek vybraných čítankových textů. Dohromady jsme napočítali 174 autorů a autorek, z čehož 159 autorů jsou muži (91 %) a pouze 15 autorek ženy (cca 9 %). Při analýze jsme také narazili opět na výrazné převážení mužských významných osobností ve srovnání s jejich ženskými protějšky. Z významných osobností z řad mužů můžeme zmínit např. bratry Čapkovy, dále Michala Viewegha, Václava Havla, Allena Ginsberga, Milana Kunderu, Josefa Škvoreckého, Ernesta Thompsona Setona a mnoho dalších, převážně spisovatelů. se zde setkáváme např. s Alenou Mornštajnovou, Olgou Havlovou, Vladimírou Čerepkovou, Barbarou Woodovou, Helen Fieldingovou či např. Terezou Boučkovou. I u těchto ženských osobností převládá povolání spisovatelky.

V první řadě naší analýzy jsme se opět zaměřili na povolání, která jsou s muži a ženami v čítankových textech spojována. U mužů jsme si všimli výrazných genderově typických povolání, jako např. dělník, politik, kněz, horník, vědec, sochař, třídní učitel, ředitel gymnázia, školník, zámečnický, krejčí, starosta, pekař, policajt, voják, poslanec, švec, generál, kastelán, kovář, pilot, hejtman, letec, pilot, právník, kazatel apod. Můžeme si tedy všimnout, že je běžné přiřazovat mužům vůdčí činnosti a schopnosti a stavět je do nadřazených pozic, např. pozice generála, ředitele, starosty apod. Stereotypní vykreslování mužů v pouze tradičních, mužských rolích může do jisté míry omezovat jejich možnosti projevit se v jiných oblastech. Čeho jsme si také v čítance povšimli a přikládáme tomu jistou stereotypizaci, je fakt, že muži jsou výrazně spojováni s válečnou tematikou, která se objevuje v mnoha příkladech. Často jsou vykreslováni v rolích vojáků, bojovníků, válečných hrdinů apod. Tento opakující se motiv spojený s mužstvem a válečností odráží zakořeněné genderové stereotypy, které vnímají muže jako silné, statečné a schopné bojovat.

Stejně jako u předešlých čítanek jsme si i zde všimli faktu, že jsou muži často vyobrazováni při typicky mužských činnostech „*Zatím už Seňka Klevšín naštipal dlouhé laťky. Klučička Gopčička poslali, aby je přitloukl*“ (Šebesta a kol., 2020, s. 82), „*Dva občané hráli kuželky [...] jeden muž hrál karty*“ (Tamtéž, s. 83), „*Pan Smith, Angličan, sedí v klubovce, kouří svou anglickou dýmku a čte anglické noviny*“ (Tamtéž, s. 158), „*Vyrobil si luk a šípy*“ (Tamtéž, s. 122), dále jsme našli příklad, kdy muž vyřezává laň ze dřeva (Tamtéž, s. 39) dále příklad muže, který je závislý na videohrách (Tamtéž, s. 188) a objevil se zde i text, kde jsou muži vyobrazeni při práci s krompáči a lopatami (Tamtéž, s. 136). Můžeme zmínit i další text, který odráží tradiční genderové stereotypy – muž je zde typicky vyobrazěn při práci horníka a žena je doma s dětmi. Našli jsme však i několik výjimek, kterými se snažil autorský kolektiv tyto genderové stereotypy eliminovat, a to např. když vybrali čítankový text, který ukazoval muže v roli otce, který chce svým synům uvařit maso (Tamtéž, s. 105). Dále jsme narazili také na muže hrajícího na housle či na zpívajícího muže. Toto jsou však pouze ojedinělé příklady a běžněji jsme se setkali s takovými příklady, které naopak reprodukuje u mužů tradiční genderové role a stereotypy.

V naší společnosti panuje také výrazný genderový stereotyp, a to ten, že jsou muži fyzicky zdatní, násilní a agresivní. Při analýze této čítanky jsme kladli důraz právě na tento fakt a snažili jsme se odhalit, zda se i v této čítance tyto stereotypy objevují. Narazili jsme rovnou na několik příkladů, kdy jsou muži vyobrazováni v situacích, které souvisejí právě s agresí, násilím a fyzickou silou. Můžeme zmínit následující: „*Saitó chodil každý den dohlížet na stavbu a vyléval si svůj vztek stále ostřejším způsobem. Nejdříve nadával, pak hrozil a nakonec bil.*“ (Tamtéž, s. 72), „*[...] protože Karbaník se uměl rozzuřit do nepřičetnosti*“ (Tamtéž, s. 182), „*Francin každé ráno cvičil svaly*“ (Tamtéž, s. 168), „*[...] sebevědomí a víra v sílu vlastních svalů*“ (Tamtéž, s. 137), „*Svou vlastní vrozenou silou*“ (Tamtéž, s. 22), „*[...] jestli se pamatujou na toho pana Luccheniho, co probod naši nebožku Alžbětu tím pilníkem*“ (Tamtéž, s. 40), „*Jak se třeba chlap mohl proměnit v to nejhorší kápo a být krutý ke spoluvězňům, a dokonce jich spoustu dohnat k smrti*“ (Tamtéž, s. 77), „*Dva lodníci se poprali*“ (Tamtéž, s. 83) a další. Lze tedy konstatovat, že v Čítance 9 se objevuje přespříliš genderově stereotypních příkladů, které odkazují na to, že mají muži sklony k násilí, agresii a mají větší předpoklady k tomu být fyzicky zdatní a silní. Dalším nezanedbatelným aspektem je, stejně jako v předešlých analyzovaných čítankách, že jsou i zde muži často zobrazeni při konzumaci alkoholu a při kouření „*Držím džbánek piva se žlábký, mám v ústech dýmku*“ (Tamtéž, s. 9), „*Zapálil si druhou cigaretku.*“ (Tamtéž, s. 18), „*U džbánu vína*

*vypráví dosud mlčenlivý nájemný dělník...“ (Tamtéž, s. 21), „Když Pavel s rozkoší vdechoval kouř drahého doutníku, při sklence vína, z níž spokojeně upíjel“ (Tamtéž, s. 61) a dále. U žen jsme se tentokrát výjimečně setkali s případy, ve kterých byly vyobrazeny při konzumaci alkoholu či při kouření, můžeme zmínit např. úryvek textu na straně 164, kde je popisována žena, která pravidelně kouří nebo fotografii ženy na straně 169, která pije pivo.*

Při analýze mužských emočních projevů, jsme se tentokrát setkali jen ojediněle s případy, kdy by muži byli vykreslováni jako citliví či starostliví. Z těchto případů můžeme zmínit např. otce, který se snaží zaopatřit pro své syny jídlo, aby byli silní, než je odvedou do koncentračního tábora, následně otec brečí (Tamtéž, s. 105). Mnohem častěji jsme se naopak setkali s tím, že jsou muži vykreslováni jako „frajeři“, mluví vulgárně a jsou stereotypně zobrazováni v situacích, kdy pomýšlejí na ženy a jídlo nebo na další stereotypně mužské záliby „*Člověk mohl přestat myslet na svůj minulý život a na to, co k němu patřilo – na jídlo, ženy, domov, jídlo, jídlo, ženy, jídlo*“ (Tamtéž, s. 73). Lze tedy konstatovat, že toto vykreslování může podporovat značnou nedůvěru a nerovnováhu ve vztazích mezi pohlavími, kdy jsou ženy často zobrazovány právě jako objekty touhy mužů. Setkali jsme se také s mnoha případy, kdy jsou ženy v textech označovány jako milenky „*Svou milenku našel jsem pod jabloní*“ (Tamtéž, s. 34), „*Fiola laudana; stará a hrozná milenka; jako všechny milenky, ach!*“ (Tamtéž, s. 9), „*Četl milencin rukopis*“ (Tamtéž, s. 23), „*Stala se z ní nádhernější milenka*“ (Tamtéž, s. 59). V rámci analýzy jsme si dále všimli, že často dochází k asociování mužů s tradičním oděvním stylem, včetně kalhot a košil, a také s určitými typickými barvami, jako je modrá, hnědá, šedá a černá. Můžeme z textu zmínit i následující příklady: „*Vypadal dobře a vesele ve svém světlehnědém, drobně kostkovaném obleku*“ (Tamtéž, s. 20), „*[...] hovoře spíš jako král Šalomoun než jako bosý beduín v rozedraném modrém plášti*“ (Tamtéž, s. 24), „*Dělníci v šedých blúzách*“ (Tamtéž, s. 80) atd.

Stejně jako u předešlých čítanek, jsme se u zobrazování žen setkali jen ojediněle s nějakým povoláním. Z těchto povolání můžeme zmínit např. ženu operní pěvkyni, spisovatelku, tanečnici či služku. U jednoho čítankového textu se u ženy setkáváme se zálibou v matematice a politice. Jinak je v této čítance běžné, že jsou ženy opět označovány pouze jako matky, manželky či hospodyňky. Jak již bylo zmíněno výše, časté je u ženy také označení „milenka“. Při analýze ženských osobností jsme našli mnoho genderově stereotypních příkladů, ve kterých se ženy objevují při vykonávání domácích prací a péči o děti „*Linda luxuje*“ (Tamtéž, s. 160), „*Je nevrlý i na deru Lojzku, která mu přichází uvařit*“ (Tamtéž, s. 58), „*Šla na balkón zalévat asi tucet květináčů*“ (Tamtéž, s. 23), „*Jedna dívka*

byla přistižena při bruslení“ (Tamtéž, s. 83), „A tak potom svolávaly hospodyně děti“ (Tamtéž, s. 21), „Je to kolébka a visí proto tak nízko, aby v noci matka mohla jen pozdvihnout ruku a křičící dítě rozhoupat“ (Tamtéž, s. 54), „Postavila jsem na plotnu hrnec s bramborami“ (Tamtéž, s. 168), „Na stole v kuchyni má připravené talířem zakryté koblihy, které bába usmažila k snídani“ (Tamtéž, s. 202), „Dnes jsem celou noc seděla na posteli a háčkovala“ (Tamtéž, s. 194), „Bába vzdychá a sype na vrstvu těsta hrudky ovčího sýra“ (Tamtéž, s. 203), „Musím ještě vyprat a uvařit večeři“ (Tamtéž, s. 172), dále můžeme zmínit rozhovor muže s ženou, resp. hospodyní, kdy hospodyně muži říká, že musí vytáhnout z trouby kutchan se zelím a promíchat jej (Tamtéž, s. 196). Za příklad, který nejvíce reprodukuje genderové stereotypy v oblasti zájmů a rolí žen, můžeme považovat následující: „Tam sedává bába, když vyhlíží, jak se muži vracejí domů, a opírá se o stolek. Plete, vyšívá, krájí zeleninu k večeři, loupe brambory, vypeckovává třešně vlásenkou, přijímá návštěvy“ (Tamtéž, s. 203). Tento příklad považujeme za genderově zcela nekorektní, neboť právě takové příklady slouží k vytváření genderových stereotypů u žáků a může vést k omezujícím představám o ženských rolích ve společnosti. Můžeme tedy říci, že v této čítance jsou domácí práce pouze ženskou záležitostí. Autorský tým se však snažil ženy aspoň v pár případech zapojit i do takových činností, zájmů, či rolí, které popírají genderové stereotypy. Můžeme zmínit např. ženu kariéristku, která opustila svého muže, aby se mohla věnovat svým zájmům, resp. literární tvorbě nebo jak již bylo zmíněno výše, ženu, která miluje matematiku a angažuje se do politiky (Tamtéž, s. 23). Dalším příkladem bořícím genderové stereotypy je čítankový text na straně 85, ve kterém vystupuje žena jako vůdčí osobnost nebo žena, která se v určité situaci projevila jako kurážná a bojující (Tamtéž, s. 104).

Zvláštní pozornost jsme věnovali vykreslování a popisu žen především z hlediska jejich fyzického vzhledu. Postřehli jsme, že jsou ženy často vyobrazovány opět jako mladé, krásné a křehké „[...] štěstí, že je krásná“ (Tamtéž, s. 17), „Ale Gerda, jejíž poněkud morbidní a záhadná krása [...]“ (Tamtéž, s. 20), „Přimkla se k němu, útlá a křehká“ (Tamtéž, s. 55), „Ateh byla velmi krásná a zbožná“ (Tamtéž, s. 156), „Mladá krásná Mathilde de la Mole“ (Tamtéž, s. 172), „Libezná jako maminka“ (Tamtéž, s. 171) „Zevnějškem byla krásná“ (Tamtéž, s. 45). Dále jsme se velmi často setkali s popisem ženy, která má na sobě šaty či sukni. K ženám jsou také běžně přiřazovány květiny, ať už na oblečení, či na jiné části těla. Tento fakt můžeme taky brát za typický stereotyp spojovaný s ženským pohlavím „Kam zmizela ta holka v květovaných šatech“ (Tamtéž, s. 160), „Na jejích bílých bavlněných šatech“ (Tamtéž, s. 162), „Ve vlasech měla jedinou květinu“

(Tamtéž, s. 170), „*Zdá se, že sis doma zapomněla sukni*“ (Tamtéž, s. 164) „*Temně fialová barva, jež tvořila základní barvu jejích šatů*“ (Tamtéž, s. 20), „[...] *z laciné látky potištěné motýly a květy*“ (Tamtéž, s. 97) a dále.

## **Ilustrace**

Čítanka 9 disponuje velkým počtem doprovodných ilustrací a fotografií využívajících žen a mužů. Velkou převahu zde však mají muži. Celkově jsme napočítali 123 ilustrací (ty, u kterých nešlo jednoznačně určit pohlaví, jsme do celkového počtu nezařazovali), z čehož 88 fotografií či ilustrací zastupují muži, tedy cca 72 %, na 20 fotografiích či ilustracích (cca 16 %) byli společně muži i ženy a na pouhých 15 fotografiích či ilustracích byly vyobrazeny ženy, což dělá zhruba 12 %.

Ve sledovaných ilustracích v naší čítance jsme si všimli opakujícího se trendu, kdy jsou muži často vyobrazeni s různými druhy zbraní nebo náradím v ruce. Jejich oblékání je opět často v souladu s tradičním mužským oděvním stylem, zahrnujícím kalhoty, košile a kravaty. Kromě toho jsme narazili i na ilustrace mužů, kteří kouří doutníky a čtou noviny. Co se týče barev, typické kombinace, které jsme pozorovali na mužských postavách, zahrnovaly zelenou, modrou a černou, v pár případech jsme se setkali i se žlutou, červenou a oranžovou. V souhrnu však můžeme říci, že tyto fotografie a kreslené obrázky ve velké míře odrážejí stereotypní vnímání mužskosti a tradiční genderové role. Při zkoumání ženských ilustrací jsme rovněž pozorovali důraz na genderové stereotypy. Často jsme se setkávali s vyobrazením žen v šatech či sukních a to v barvách jako je červená, růžová, bílá, oranžová, žlutá a výjimečně jsme se setkali s barvou modrou. Při zkoumání ženských ilustrací jsme také často pozorovali využití motivu květin, ať už v rukou či jako ozdoba ve vlasech. Květiny bývají často spojovány s ženskostí a mohli bychom říci, že jsou považovány za symboly krásy a jemnosti. Tento prvek slouží k posílení tradičních genderových stereotypů spojených s ženskostí a estetikou. Na ilustracích mají ženy také velmi často lodičky či jinou podobnou ženskou obuv. Za ilustraci naprosto podporující genderové stereotypy pokládáme ilustraci na straně 159, kde sedí starší manželský pár v křeslech – muž kouří doutník a čte noviny a žena vedle něj spravuje ponožky. Muž má na sobě kalhoty, kravatu a svetr, žena šaty a boty na nízkém podpatku. Lze tedy říci, že tyto prvky ilustrací přispívají k upevnování genderových stereotypů a tradičních očekávání spojených s ženskostí a mužskostí. Při analýze

jsme objevili však i jednu fotografii, která tradiční genderové stereotypy popírá. Touto fotografií je fotografie na straně 169, na které žena pije pivo a muži se na ni obdivně dívají.

Lze tedy říci, že Čítanka 9 obsahuje celkově mnoho fotografií a kreslených obrázků, ve kterých vystupují převážně muži či chlapi. V těchto ilustracích jsme zaznamenali opakující se motivy zbraní a náradí, stejně jako tradičního mužského oblečení včetně kalhot, košilí a kravat. Také jsme objevili ilustrace mužů, kteří kouří doutníky a čtou noviny. Co se týče barev, muži byli často vyobrazeni v zelené, modré a černé, s příležitostným použitím žluté, červené a oranžové. Tyto obrázky a fotografie tedy významně odrážejí stereotypní vnímání mužskosti a tradiční genderové role. Ženské ilustrace v čítance také výrazně podléhají genderovým stereotypům. Ženy jsou často zobrazovány v šatech a sukních v barvách, jako je bílá, červená, oranžová, žlutá, výjimečně jsme se u žen setkali s barvou modrou. Dále se v čítance v souvislosti se ženami často setkáváme s motivem květin, které jsou obecně pokládány za symbol krásy, jemnosti a ženskosti. Dalším typickým prvkem v ilustracích je ženská obuv, jako jsou lodičky. O ilustracích v této čítance lze tedy na závěr říci, že přispívají k upevnování genderových stereotypů a tradičních očekávání spojených s ženskostí a mužstvem. Bylo by tedy žádoucí, aby se ženy i muži častěji objevovali v situacích, které pro ně nejsou typické, aby nedocházelo k vytváření a zakotvování genderových rolí a stereotypů.

## Jazyk

Čítanka pro 9. ročník začíná úvodním slovem autorského kolektivu „*Milí čtenáři*“. Se stejným úvodem jsme se setkali již při analýze Čítanky 7, kdy jsme zmiňovali, zda by z genderového hlediska nebyla korektnější varianta pro oslovení uživatelů a uživatelék čítanky „*Milí čtenáři, milé čtenářky*“. Valdřová a kol. (2004) ve své Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic uvádí, že se mají žáci a žákyně cítit učebnicí osloveni a mají být redukovány tvary v generickém maskulinu, aby nedocházelo ke snižování sebevědomí dívek. V úvodním oslovení má být užit obojí rod, případně užit označení v obou rodech prostřednictvím lomítek. Co se týče oslovování žáků a žákyň v úkolech souvisejících s čítankovými texty či se zadáváním úkolů, tak zde autorský tým, oproti prvním dvěma analyzovaným čítankám, začal používat kromě závorek i lomítka, aby nedocházelo k diskriminaci ženského pohlaví „*Jak jsi to poznal/a?*“ (Tamtéž, s. 10), „*Zažil/a jsi někdy, že ti vůně nebo chuť připomněly něco z minulosti?*“ (Tamtéž, s. 13), „*Představ si, že jsi*

*herec/herečka a máš se podle nich řídit*“ (Tamtéž, s. 39) a dále. Běžně jsme se v čítance však setkali i se závorkami „*Slyšel(a) jsi o tom někdy?*“ (Tamtéž, s. 151), „*Jak bys ho charakterizoval(a)?*“ (Tamtéž, s. 98). Užívání závorek a lomítek je výborným přístupem k prevenci diskriminace ženského pohlaví. Můžeme říci, že díky tomuto užívání se posiluje rovnost mezi pohlavími.

Další způsob, který čítanka využívá k formulaci zadání úkolů, je opět užívání množného čísla, resp. plurálu „*Diskutujte o tom*“ (Tamtéž, s. 72), „*Vytvořte pokračování příběhu*“ (Tamtéž, s. 165). V mnoha případech také autorský tým používá při formulaci zadání opět imperativ singuláru „*Zjisti, uveď, charakterizuj, vyhledej, vysvětli*“ (Tamtéž, s. 101 – 104). Dále jsme si všimli zajímavého faktu, a to, že slovo „*čtenář*“ je v čítance uvedeno vždy pouze v tomto generickém maskulinu. Našli jsme hned několik příkladů „*[...] a může posilovat odvahu, naději a národní povědomí čtenářů*“ (Tamtéž, s. 91), „*Jakým způsobem na čtenáře působí čtení deníkového textu?*“ (Tamtéž, s. 165), „*Co se čtenářům na tomto příběhu líbí?*“ (Tamtéž, s. 189). Dále jsme zaznamenali několik případů, kde je užito generické maskulinum ve formě „*spolužák*“, např. „*O výsledcích své práce diskutujte se spolužáky*“ (Tamtéž, s. 90), „*Připrav pro spolužáky prezentaci*“ (Tamtéž, s. 101), „*Zjisti informace o jeho životě a vynálezech a připrav pro spolužáky prezentaci*“ (Tamtéž, s. 110), „*Sestavte se spolužáky jejich sbírku a výklad*“ (Tamtéž, s. 135), „*Vyhledej si další zajímavé informace o beatnické generaci a pomocí prezentace je představ spolužákům*“ (Tamtéž, s. 151). Narazili jsme také na zajímavý příklad „*Odhadni a napiš, jak by asi jednotlivé básně vnímal tvůj kamarád nebo kamarádka, učitel matematiky či tvá oblíbená celebrita*“. Zde využil autorský tým uvedení jak maskulinního, tak feminního označení pro slovo „*kamarád*“, avšak hned za tím užil generického maskulina „*učitel matematiky*“.

V Čítance 9 jsme identifikovali snahu autorského týmu o předcházení diskriminace ženského pohlaví prostřednictvím mnoha různých strategií. Mezi tyto strategie patří používání množného čísla při zadávání úkolů a také využití lomítek a závorek pro genderově neutrální formulace. Nicméně, v doprovodných otázkách a úkolech jsme také objevili několik případů užití generického maskulina, kde se používaly výrazy jako „*spolužáci*“, „*čtenáři*“ nebo například „*učitel matematiky*“. Bylo by tedy žádoucí, aby se užívání generického maskulina ještě více eliminovalo, aby nedocházelo k diskriminaci ženského pohlaví a aby se i dívky, které s čítankou pracují, cítily zastoupeny a respektovány v textu.

## **Shrnutí**

V čítance určené žákům a žákyním 9. ročníků jsme zaznamenali mnoho příkladů, které reprodukuje genderové stereotypy. V mnoha případech byli muži a chlapci vykreslováni v tradičních mužských rolích a povoláních, jako např. politik, starosta, právník, kazatel, pilot, obchodník, vědec apod. Často jsou tedy muži stereotypně spojováni právě s veřejnou sférou. Zároveň byli vyobrazeni s příznačnými mužskými emocemi a oblečením. Obdobně byly ženy často zobrazovány ve stereotypních rolích matek a manželek, často také v souvislosti s péčí o domácnost a při typických ženských činnostech, jako je vaření, pletení, vyšívání apod. Narazili jsme pouze na jednu výjimku, kde žena vynikala v matematice a zajímala se o politické dění. Co se týče např. ženských ilustrací, tak jen zřídka jsme narazili na takové, které by bořily genderové stereotypy spojené se ženami. Pokud jde o jazyk, autorský tým se snažil o genderovou neutralitu a korektnost, avšak v mnoha případech bylo zaznamenáno generické maskulinum, které diskriminuje ženské pohlaví. Lze tedy říci, že Čítanka 9 v mnoha ohledech spíše podporuje tradiční vzorce feminity a maskulinity.

## 5 Závěry z výzkumného šetření

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo provést analýzu vybraných českých čítanek a zjistit, zda tyto čítanky, konkrétně tedy čítanková řada vydaná Nakladatelstvím Fraus, které byla udělena schvalovací doložka, reprodukují genderové stereotypy, případně o jaké konkrétní stereotypy se jedná a jak často se v čítankách vyskytují. Naším cílem bylo tedy dojít ke zjištění, zda tyto čítanky a čítankové texty vytvářejí genderové diference u žáků na 2. stupni ZŠ, či naopak aktivně pracují na jejich eliminaci. Pro naši analýzu jsme vybrali čítanky určené žákům a žákyním 6., 7., a 9. ročníků.

První analyzovanou čítankou byla Čítanka 6. Tato čítanka disponuje mnoha texty z nejrůznějších odvětví, jejichž autory jsou však převážně muži. Podobný nepoměr jsme zjistili také u zařazování významných osobností, kde zastoupení významných mužů bylo mnohem vyšší, než zastoupení žen. Stejně tak tomu bylo i u ilustrací, které zahrnovaly jak fotografie, tak kreslené obrázky, kde však ze 70 % byli zobrazeni pouze muži či chlapci. Co se týče profesní oblasti, můžeme říci, že jsou muži stereotypně spojováni s typickými povoláními a vedoucími funkcemi. Často byli muži zobrazováni ve veřejné sféře a také v oblasti vědy a techniky. Výjimečnými příklady, které boří tradiční genderové stereotypy, byly dva čítankové texty, které zobrazovaly muže na rodičovské dovolené, zaujaté péčí o děti, zatímco ženy byly vyobrazeny jako zaměstnankyně. Kolektiv autorů této čítanky se snažil do jisté míry eliminovat zařazování mužů do vybraných, pro ně typických oblastí tím, že vyobrazoval ženy alespoň na vybraných fotografiích spojených s danou tematikou, např. ženu v chemické laboratoři, ženu jako advokátku apod. Tímto způsobem se autorský kolektiv snažil ukázat rozmanitost a možnosti jednotlivých pohlaví. U žen jsme se s výkonem povolání nesetkali tak často, jako u mužů, avšak byla zde prokázána snaha zařadit ženy do takových oblastí, které pro ně nejsou úplně typické, např. jsme narazili na dívku, která se chce stát žokejkou, ženu kameramanku apod. I když jsme zaznamenali řadu genderově stereotypního zobrazování, především mužů v oblasti povolání, objevuje se v čítance řada takových příkladů ženských a mužských rolí, které nejsou pro jednotlivá pohlaví běžné. V oblasti jazyka dodržuje tato čítanka korektní oslovení chlapců a dívek. V několika případech jsme však narazili i na užívání generického maskulina, čímž může docházet k diskriminaci ženského pohlaví, avšak autorský tým se snaží toto nekorektní oslovení užívat co nejméně. Závěrem lze tedy říci, že čítankové texty v Čítance 6 se do značné míry snaží eliminovat vytváření genderových stereotypů a diferencí u žáků a žákyň.

Druhou analyzovanou čítankou byla Čítanka 7, tedy čítanka určená žákům sedmých ročníků. Při analýze jsme opět narazili na výrazný nepoměr zastoupení mužů a žen jakožto autorů a autorek vybraných čítankových textů a stejně tak tomu bylo i při zastoupení významných osobností, kdy z velké části převažovali muži. Ani u ilustrací tomu není jinak, v tomto případě jsme napočítali celkem 137 ilustrací a na více než 100 byli vyobrazeni pouze muži či chlapci. Celkově jsme v čítance zaznamenali výraznou přítomnost genderových stereotypů, které spočívají převážně ve spojování mužů s tradičními mužskými povoláními a s vůdčími činnostmi. Dále jsou muži běžně vyobrazováni v čítance při boji, se zbraněmi v rukou, při dobrodružných výpravách apod. Ženy jsou v tomto případě jen zřídka přiřazovány k určitému povolání, narazili jsme ojedinele na ženu doktorku, učitelku či listonošku. Velmi často jsou v této čítance ženy vyobrazovány pouze v roli matky a jsou jim přiřazovány vlastnosti jako citlivost, jemnost a něžnost. Narazili jsme u žen a dívek na pro ně typické činnosti, jako pletení věnečků z květin, zpívání apod. Celkově jsme však zaznamenali vysokou absenci žen v čítankových textech. Ojedinele jsme narazili na případy, kdy byly ženy zapojeny do nějaké akční či dobrodružné činnosti, stejně tak jako jsme pouze ojedinele narazili na situace, kdy byli muži spojováni s citlivostí, starostlivostí a kladnými emocemi. Co se týče jazyka, tak stejně jako tomu bylo i u předešlé čítanky, tak i zde se kolektiv autorů snaží dodržovat zásady genderové korektnosti a zajistit tak přístupnost pro všechny její uživatele. Autorský kolektiv se aspoň užíváním genderově neutrálního a nediskriminačního jazyka snaží o to, aby se všichni žáci a žákyně cítili v čítance zastoupeni bez ohledu na své pohlaví. Nelze však říci, že by se zde generické maskulinum neobjevovalo vůbec, těchto případů však není mnoho. Celkově však lze u této čítanky konstatovat, že je zde zastoupeno mnoho genderových stereotypů, které odrážejí tradiční představy o mužských a ženských rolích a nadále tyto stereotypy reprodukuje u žáků a žákyň. Bylo by tedy žádoucí, aby se v čítance objevovaly jak ženy, tak i muži v takových rolích a při takových činnostech, které pro ně nejsou úplně typické, např. ženy či dívky při dobrodružných výpravách, muži naopak v péči o děti a o domácnost apod.

Poslední analyzovanou čítankou je Čítanka 9, tedy čítanka pro devátý ročník. Stejně jako tomu bylo u předešlých dvou čítanek, tak i zde se z řad autorů a autorek čítankových textů objevují převážně muži. Jinak tomu není ani u ilustrací a u zobrazení významných osobností. V této čítance jsme také našli mnoho čítankových textů, ve kterých se odrážejí tradiční genderové stereotypy. V mnoha případech byli muži opět spojováni s pro ně typickými povoláními a činnostmi. Často jsou muži přiřazováni k veřejné sféře. U žen jsme

zaznamenali výraznou absenci jakéhokoliv povolání, nejčastěji byly ženy vyobrazovány pouze v roli matek či manželek a především v souvislosti s péčí o domácnost a při typicky ženských činnostech, jako je vaření, pletení, vyšívání, zalévání květin apod. Narazili jsme pouze na jednu výjimku, kdy se žena zajímá o politické dění a exceluje v matematice. Podobně tomu bylo i u ilustrací, které ve velké míře odrážejí tradiční genderové stereotypy a role žen a mužů ve společnosti. Co se týče jazyka, tak se autorský tým snažil o genderovou neutralitu a vyváženost, avšak i zde jsme narazili na několik příkladů, kdy je užíváno generické maskulinum, které diskriminuje ženské pohlaví a může díky němu docházet ke snižování sebevědomí dívek. Závěrem můžeme tedy říci, že tato čítanka do jisté míry opět reprodukuje genderové stereotypy a podporuje tradiční vzorce feminity a maskulinity u žáků a žákyň devátých tříd.

## Závěr

Diplomová práce s názvem „Čítankové texty jako prostředek vytváření či eliminace genderových stereotypů u žáků na 2. stupni ZŠ“ si kladla za cíl objasnit základní pojmy týkající se genderové problematiky a provést analýzu vybraných českých čítanek z hlediska genderu, především tedy genderových stereotypů v čítankových textech. Práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou.

Intencí teoretické části práce bylo detailně objasnit stěžejní pojmy související s genderovou problematikou s úmyslem dosáhnout lepšího a hlubšího pochopení tohoto tématu. Důležitými pojmy, které byly vysvětleny, byl gender, genderové role, maskulinita a feminita, genderová a pohlavní identita, dále jsme se zaměřili na genderové stereotypy a také na to, jaké negativní dopady zakotvování genderových stereotypů může mít. V další části jsme se také snažili objasnit pojem genderová socializace, u které jsme se zaměřili i na její vybrané teorie. Specifikovali jsme také výchovu v souvislosti s osvojováním rolí ve společnosti, klasifikovali jsme objekt výchovy, objasnili jsme také, jak má vypadat genderově nezatížená škola a stanovili jsme pravidla pro genderově korektní učebnici tak, aby bylo zdůrazněno, že genderově korektní učebnice má prezentovat především rozmanitost a různorodost rolí, povolání a emocí, díky čemuž by mohlo být přispěno k odstranění nežádoucích genderových stereotypů.

Empirická část práce si kladla za cíl provést analýzu vybraných českých čítanek a zhodnotit, zda tyto čítaneky reprodukují či naopak eliminují vytváření genderových stereotypů a diferencí u žáků na druhém stupni ZŠ. Pro tento výzkum byly vybrány tři čítaneky z Nakladatelství Fraus, konkrétně určené žákům šestých, sedmých a devátých ročníků. Analýza měla kvalitativní charakter, kdy prostřednictvím vybraných metod byly zkoumány nejen čítankové texty, ve kterých jsme se zaměřili na zobrazování mužů a žen (na rozdělení rolí, barvy a oblečení, zájmy a kariéru a na emoční projevy), ale i doprovodné ilustrace a jazyk. Při analýze vybraných čítanek jsme došli k zajímavému zjištění, a to, že i když dostaly všechny tři zkoumané čítaneky schvalovací doložku, objevuje se v nich stále značné množství genderových stereotypů a tradiční vzorce feminity a maskulinity. Tyto vzorce a stereotypy se projevují jak ve vyobrazení žen a mužů při provádění tradičních činností, tak i v jejich zařazení do předvídatelných rolí a oblastí, přičemž největší stereotypizace jsme si všimli u povolání. Nelze však opomenout, že jsme našli, především v čítance určené žákům a žákyním šestých ročníků, takové příklady, které popírají tradiční genderové role

a stereotypy, což je důležitý a pozitivní krok k podpoře rozmanitosti a inkluzi a mohl by do značné míry přispět k posílení vědomí o rovnosti pohlaví a zároveň k vytvoření takového prostředí, ve kterém se cítí být zastoupeny všechny osoby bez ohledu na jejich pohlaví. Nými vybrané čítanky se tedy do značné míry snažily toto vytváření a zakotvování genderových stereotypů u žáků a žaček na druhém stupni eliminovat, avšak nelze s jistotou říci, že by k reprodukci těchto stereotypů a k podpoře tradičních vzorců mezi muži a ženami nedocházelo vůbec.

Zajímavým postřehem, na který jsme narazili při analýze jednotlivých čítanek, bylo, že v každé z nich převažuje zastoupení mužského pohlaví. Muži byli často stereotypně vyobrazováni v dominantních rolích a spojováni s vedoucími funkcemi a mocí, zatímco zastoupení žen v těchto pozicích bylo minimální. Zaznamenali jsme jen minimum výjimek, kdy byly ženy zasazeny do nějaké dominantní či vůdčí role. Jak však uvádí Pam Morrisová (2000) ve své publikaci *Literatura a feminismus*, v lidské společnosti existovalo vždy jisté společenské uspořádání, tzv. patriarchát, které se vyznačuje tím, že jsou zájmy žen vždy nakonec podřízeny zájmům mužů a tím dochází také k mýtu, kdy jsou ženy věčně pasivní a jsou utlačovány muži.

## Seznam použitých zkratk

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

Cca - zhruba

Kol. – kolektiv

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

Příp. – případně

Resp. – respektive

RVP – rámcový vzdělávací program

S. – strana

ŠVP – školní vzdělávací program

Tj. – to je

Tzv. – takzvaně

Tzn. – to znamená

ZŠ – základní škola

ZV – základní vzdělání

## Seznam použité literatury

- BABANOVÁ, Anna, MIŠKOLCI Jozef. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.
- CVIKOVÁ, Jana, JURÁŇOVÁ, Jana. *Ružový a modrý svět : rodové stereotypy a ich důsledky*. Bratislava: Občan a demokracia, 2003, Aspekt. 292 s. ISBN 80-89140-02-5.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Portál, 2022. Klasici (Portál). 400 s. ISBN 978-80-262-1956-9.
- FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Nakladatelství Jan Piszkievicz, 2004. 159 s. ISBN 80- 86768-06-6.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: ARGO, 1999. 1049 s. ISBN 80-7203-124-4.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita, 2010. 42 s. ISBN 978-80-7372-701-7.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studie (Sociologické nakladatelství), 2013. 195 s. ISBN 978-80-7419-119-0.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA Jaroslav, SLAVÍK Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži*. Praha: Portál, 2006. 183 s. ISBN 80-7367-145-X.

- KŘÍŽKOVÁ, Alena, PAVLICA, Karel. *Management genderových vztahů: postavení žen a mužů v organizaci*. Praha: Management Press, 2004. 155 s. ISBN 80-7261-117-8.
- KUBY, Gabriele. *Gender – nová ideologie ničí rodinu*. Jirí Brauner – Kartuziánské nakladatelství, 2013. 25 s. ISBN 978-80-87864-13-5.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Cosmopolis, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LIPPA, Richard A. *Pohlaví: Příroda a výchova*. Praha: Academia, 2005. 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MORRISOVÁ, Pam. *Litereatura a feminismus*. Brno: Host, 2002. 232 s. ISBN 80-86055-90-6.
- OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
- OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. 148 s. ISBN 978-80-246-4200-0.
- PLESKOVÁ, Kateřina, FRANK, Petr. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů*. Brno: NESEHNUTÍ, 2008. 48 s. ISBN 978-80-87217-01-6.
- PROKOP, Jiří. *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita, 2001. 80 s. ISBN 80-7083-536-2.
- RENZETTI, M. Claire, CURRAN J. Daniel. *Ženy, muži a společnost*. Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
- RICOEUR, Paul. *Čas a vyprávění 2. Konfigurace ve fiktivním vyprávění*. Praha: Oikymen, 2002. 245 s. ISBN 80-7298-051-3.

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

SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára.. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a feministy v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Gender sondy (Sociologické nakladatelství), 2016. 274 s. ISBN 978-80-7419-229-6.

STAŠOVÁ, Leona, SLANINOVÁ, Gabriela, JUNOVÁ, Iva. *Nová generace – vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 213 s. ISBN 978-80-7435-567-7.

SVOBODA, Mojmír, ČEŠKOVÁ, Eva, KUČEROVÁ, Hana. *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0976-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. 544 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

VALDROVÁ, Jana, SMETÁČKOVÁ – MORAVCOVÁ, Irena, KNOTKOVÁ – ČAPKOVÁ, Blanka. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic: Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů?* 32 s. Praha, 2004.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

## Internetové zdroje

BURIÁNEK, Jiří. *Sociologická encyklopedie – metoda analytická* [online]. ©2017. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Metoda\\_analytick%C3%A1](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Metoda_analytick%C3%A1)

BURIÁNEK, Jiří. *Sociologická encyklopedie – procedura typologická* [online]. ©2017. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Procedura\\_typologick%C3%A1](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Procedura_typologick%C3%A1)

Český statistický úřad. ČSÚ [online]. ©2016 [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/gender/gender\\_pojmy](https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pojmy)

ELLEMERS, Naomi – *Gender stereotypes* [online]. ©2017 [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-122216-011719>

KABÁTEK, Aleš. *Sociologická encyklopedie - výchova* [online]. ©2018. [cit. 2023-05-12]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDchova>

MŠMT. Schvalovací doložky učebnic. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2013-2023 [cit. 2023-05-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. *Schvalovací doložka učebnic* [online]. ©2023. [cit. 2023-05-11]. Dostupné z: <https://www.hanami.cz/publikace/dolozka-msmt/>

PAVLICA, Karel. *Gender, transgender, cisgender – co to jsou zas za novoty?* [online]. ©2021. [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://praguepride.cz/cs/cteni-a-foto/clanky/1557-gender-transgender-cisgender-co-to-jsou-zas-za-novoty>

SCS.ABZ.CZ Slovník cizích slov [online]. ©2005-2023. [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/androgynie>

ŠTEFÁNEK, Jiří. *Intersexualita a poruchy pohlavního vývoje* [online]. ©2011. [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://www.stefajir.cz/intersexualita>

## **Analyzované čítanky**

ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina, KRÁLÍKOVÁ, Andrea, MAREK, Aleš. *Čítanka 6 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia – nová generace*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2016. ISBN 978-80-7489-305-6.

ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina, KRÁLÍKOVÁ, Andrea. *Čítanka 7 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia – nová generace*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-343-8.

ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, HOMOLKOVÁ, Kamila, KRÁLÍKOVÁ, Andrea, ŠORMOVÁ, Kateřina, MAREK, Aleš. *Čítanka 9 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia – nová generace*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-519-7.

## Anotace

|                          |                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Hana Kubrická                        |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.         |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2023                                 |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>          | Čítankové texty jako prostředek vytváření či eliminace genderových stereotypů u žáků na 2. stupni ZŠ  |
| <b>Název v angličtině:</b>   | Texts in reading books as a instrument of constructing, re-constructing or eliminating of gender stereotypes in a group of pupils at the lower secondary schools.   |
| <b>Anotace práce:</b>        | Tato diplomová práce se věnuje problematice genderových stereotypů ve vybraných českých čítankách. Teoretická část se zaměřuje na objasnění klíčových pojmů, jako jsou gender, maskulinita a feminita, genderový stereotyp, genderová a pohlavní identita, genderová socializace a dále. V teoretické části také poukážeme na to, jak má vypadat genderově korektní výchova, genderově nezatížená škola či dle jakých kritérií jsou posuzovány učebnice tak, aby splňovaly kritéria potřebná k užívání ve výuce. Empirická část práce se pak zaměřuje na analýzu vybraných českých čítanek a kladla si za cíl zjistit, zda tyto čítanky reprodukují či naopak eliminují vytváření genderových stereotypů u žáků na 2. stupni ZŠ.                            |
| <b>Klíčová slova:</b>        | gender, maskulinita a feminita, genderové stereotypy, genderová socializace, genderově korektní výchova, genderově nezatížená škola, genderová identita, čítankové texty  |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | This thesis deals with the issue of gender stereotypes in selected Czech reading books. The theoretical part focuses on the clarification of key concepts such as gender, masculinity and femininity, gender stereotype, gender and sexual identity, gender socialization and more. The theoretical part also highlights what a gender correct education, a gender unencumbered school or what criteria textbooks are judged by to meet the criteria needed to be used in the classroom. The empirical part of the thesis focuses on the analysis of selected Czech reading books and aims to find out whether these reading books reproduce or, on the contrary, eliminate the creation of gender stereotypes among pupils at the lower secondary schools. |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | gender, masculinity and femininity, gender stereotypes, gender socialization, gender correct education, gender unencumbered school, gender identity, reading texts |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | 0 stran  |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 81 stran   |
| <b>Jazyk práce:</b>                | čeština  |