

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

**Obraz menšin v učebnicích anglického jazyka
(Presentation of minorities in the textbooks of
English language)**

Diplomová práce

Autorka:

Jana Malíková

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Lucie Betáková, MA., Ph.D.

Odevzdání diplomové práce:

duben 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Zobrazení menšin v učebnicích angličtiny* vypracovala samostatně a to na základě pramenů, které uvádím v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích
Dne 20.4. 2007

Chtěla bych poděkovat PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za odborné vedení, užitečné rady a průběžné konzultace při vypracování diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá zobrazením ženy jako menšiny v učebnicích angličtiny pro druhý stupeň základní školy. V teoretické části je uvedeno proč je ještě stále nutné považovat ženu ve společnosti za menšinu. Dále je teoretická část rozdělena do dvou oblastí. První z nich se věnuje přiblížení pojmu gender. Vysvětluje jeho podstatu a důležité okolnosti, které se na utváření genderu podílejí. Ve druhé polovině teoretické části se práce již konkrétně zabývá rolí genderu ve výuce a učebnicích.

Praktická část se zaměřuje na výzkum této problematiky ve třech druzích učebnic, které se v dnešní době používají pro výuku anglického jazyka na základních školách. Zkoumá genderové zatížení učebnic z těchto hledisek: celková koncepce učiva, obraz muže a ženy, ilustrace a fotografie, dialogy, jazyk, pracovní stereotypizace a rodina.

Annotation

In my diploma thesis I deal with the presentation of women as a minority in English language textbooks. The theoretical part explains why it is a keep necessary to consider woman to be a minority in society. The theoretical part is divided in two parts. The first part examines gender as a general concept, focusing on substantiality and circumstances, that are important to the formation of gender identity. The second part explores gender is in the context of education and textbooks.

The practical part concentrates on the research of gender representation in three kinds of the textbooks that are presently used for teaching English language. The aspects being researched are: the whole conception of the curriculum, and the portraying of man and woman through pictures, dialogues, language, occupational stereotyping and family.

Obsah

Úvod	8
I Teoretická část	9
1 Žena jako menšina	10
1.1 Minoritní skupina	10
2 Gender obecně	12
2.1 Vysvětlení základních pojmů	12
2.1.1 Pohlaví, společnost a gender.....	12
2.1.2 Pohlaví versus gender.....	13
2.2 Proč se zabývat genderem	15
2.3 Gender v českém prostředí	16
2. 4 Biologická podmíněnost rolí ..	18
3 Proměna rolí muže a ženy	22
3.1 Proměna rolí muže a ženy v rodině	21
3.1.1 Česká rodina	21
3.1.2 Česká rodina na počátku 90. let, role mužů a žen v ní	21
3.1.2.1 Názory na postavení a role muže a ženy v rodině.....	22
4 Gender a výuka	23
4.2 Uspořádání předmětů a výuky	25
4.3 Mužské zaměření výuky	26
5 Gender v učebnicích.....	27
5.1 Koncepce předmětu	27
5.2 Výběr učiva do učebnic	28
5.3 Ilustrace a příklady jevů	29
5.3.1 Příklady	29
5.3.2 Ilustrace	30
5.4 Jazyk učebnic	31
5.5 Shrnutí	33
6. Genderově korektní učebnice	34
6.1 Kritéria k posuzování genderové korektnosti učebnic.....	34

II Praktická část	38
1 Charakter učebnic	40
1.1 Project	40
1.2 English 3-6, Red, Blue, Green English	41
1.3 Way to Win	42
2 Kritéria výzkumu	43
3 Výsledky výzkumu	44
3.1 Celková koncepce učiva	44
3.2 Obraz muže a ženy v učebnicích	45
3.3 Ilustrace a fotografie	48
3.4 Dialogy v učebnicích	53
3.5 Jazyk učebnic	56
3.6 Práce a rodina v učebnicích.....	59
3.7 Shrnutí výzkumu	62
Závěr	64
Summary	65
Použitá literatura	67
Internetové zdroje	68
Seznam učebnic	69

Úvod

Ve své práci s názvem „Obraz menšin v učebnicích anglického jazyka“ se zaměřím především na zobrazení ženy jako menšiny a s tím související problematiku genderu v těchto učebnicích. Ač si tento fakt často neuvědomujeme, bývá v naší společnosti žena stále ještě za menšinu považována a její zobrazení v učebnicích bývá často z hlediska moderní a demokratické společnosti hodnoceno jako problematické. Přesto toto téma bývá často opomíjeno, ačkoli spolupůsobí na utváření postojů a názorů žáka/žákyně již od raného věku.

V teoretické části se pokusím vysvětlit proč je stále ještě nutné považovat ženu v naší společnosti za menšinu. Dále bude definován pojem gender a všechny podstatné vlivy, které se podílejí na jeho utváření. V teoretické části se také zaměřím na problematiku genderu v oblastech dětem nejbližším, tedy v rodině a výuce.

V praktické části bude proveden výzkum, který se bude zabývat genderovou korektností učebnic, které se v dnešní době používají pro výuku anglického jazyka na základních školách. Pro tento výzkum byly vybrány učebnice *Way to Win* jako zástupce moderní české učebnice zpracované podle britského vzoru, dále o několik let starší učebnice *Project*, jako zástupce britského zpracování výuky anglického jazyka. Třetím vzorkem pro výzkum byly zvoleny učebnice *Kellyové*, které zde představují čistě český přístup k této problematice. Ve výzkumu očekávám potvrzení následující hypotézy: že učebnice *Way to Win* by z výzkumu měly vyjít nejlépe, vzhledem k datu svého vydání, které předpokládá respektování genderových požadavků, jež jsou v dnešní době kladeny na učebnice. Na pomyslném druhém místě by se měly „umístit“ učebnice *Project*, protože v britském prostředí se o této problematice začalo diskutovat mnohem dříve než v našem prostředí. Nejhorší předpokládané výsledky by se měly objevit v učebnicích *Kellyové*, protože vyšly zhruba ve stejném období jako učebnice *Project*, ovšem v českém prostředí, kde se problematika genderu prosazuje jen velmi pomalu.

I. Teoretická část

1 Žena jako menšina

1.1 Minoritní skupina

Učebnice nebývají příliš často podrobovány výzkumům týkajících se zobrazování menšin. Snad také proto, že pojem menšina je příliš široký. Z různých úhlů pohledů lze tedy k této problematice přistupovat různě, a pod pojmem menšina uvádět lidi rasově odlišné, lidi, kteří se odlišují nějakým handicapem, ale také například důchodce. Za minoritní skupinu lze považovat také ženy, jak uvádí Oaklyová (1985). Podle ní tedy ženy stále představují minoritní skupinu společnosti. Tradiční pojetí osobnosti ženy vychází z představy o postavení ženy shodné s postavením menšin. Nikoli ve statistickém smyslu, ale v tom smyslu, že ženám jsou často upírána práva a svobody, které společnost normálně přisuzuje mužům, jakožto dominantní skupině. Srovnání žen s menšinami, včetně židovské a černošské, podle autorky ukazuje, že ženy mají, nebo alespoň donedávna měly, mnoho vlastností charakteristických právě pro tyto skupiny. Patří k nim například degradace vlastní osoby (výroky jako: vždyť jsem jen žena , jsem jen ženská v domácnosti). Ženy mají, stejně jako muži, mnohé předsudky o možnosti plného a rovnocenného zapojení do společenského, ekonomického a politického života.

Autorka uvádí, že tato situace však rozevívá pomyslné nůžky mezi dvěma protichůdnými důsledky postavení ženy ve společnosti jednak jako menšiny a na druhé straně ženy v demokratické rovnostářské ideologii, která alespoň povrchově povzbuzuje ženy, aby dosáhly stejného postavení jako muži a byly jim ve všech životně důležitých věcech rovné. Zvláště tedy v oblasti formálního vzdělávání.

Oaklyová uvádí, že ženy jsou tak nabádány ke dvěma protikladným věcem současně: *Bud' jim rovná, bud' mužná* a na druhé straně *Nebud' jim rovná, protože nejsi a nikdy nebudeš* .

Ten kdo sleduje vývoj a pokrok ženského hnutí, snadno podle autorky zpozoruje, kam vede myšlení žen jako menšinové skupiny – vede totiž k nevědomosti o pozici žen jako představitelk pohlaví a genderu, a jen málo žen vidí svou diskriminaci.

To je také důvod, proč je nutné věnovat se problematice genderu v učebnicích, s nimiž jsou lidé, a zejména děti, v kontaktu velmi často. Bude při nejmenším zajímavé zjistit, zda může prezentace genderové problematiky prostřednictvím učebnic mít nějaký vliv na utváření a ovlivňování názorů a postojů každého z nás. Obzvlášť podstatné jsou tyto vlivy v období dospívání, tzn. na druhém stupni základní školy.

2 Gender obecně

2.1 Vysvětlení základních pojmů

2.1.1 Pohlaví, společnost a gender

Abych ve své práci mohla pokračovat dál, cítím potřebu vysvětlit některé pojmy, které jsou z mého úhlu pohledu pro mou práci stěžejní. Protože se z velké části hodlám zabývat výzkumem zobrazení genderu v učebnicích angličtiny, bude pro mě tento pojem velmi důležitý a je třeba ho vysvětlit. Jelikož gender odkazuje na rozdíly sociální v protikladu k biologickým, považuji za nutné vysvětlit také pojem pohlaví. Pojem společnost se zdá být jasný. Ovšem z toho důvodu, že se jedná o problém společenský, považuji za přínosné uvést upřesnění také tohoto pojmu.

Dle Velkého sociologického slovníku (1996) je:

Pohlaví (...) jedna ze dvou základních biologicko-sociálních charakteristik každého lidského jedince. Biologicky se pohlaví jedince určuje podle přítomnosti pohlavních chromozomů, ale existují i další kriteria (...)

Tzv. sociální pohlaví je to, které má dotyčný úředně zapsáno. Uvedená vymezení pohlaví se u většiny jedinců překrývají, tzn. shodně vedou ke stanovení, zda jde o muže či ženu...

Gender (...) je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa, působení genderu ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaz-

nost či determinace není tedy přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami ...

Společnost (...) sociální agregát obou pohlaví a různých věkových skupin spojených v soběstačné uskupení, jež si vytvořilo vlastní instituce, které respektuje, a kulturu, kterou sdílí (...) v nejužším smyslu soubor osob žijících ve skupinách, jež jsou vzájemně propojeny, na společném, vymezeném a ohraničeném teritoriu kontrolovaném politickou mocí, sdílející základní společné hodnoty, řídící se týmiž základními normami a chovající se podle ustálených kulturních vzorů...

Pro úplnost dodávám, že výraz gender se většinou do češtiny nepřekládá. A to z toho důvodu, že většina vědců se domnívá, že překlad by byl nepřesný a snad i zavádějící. Když už k němu ale dojde, je možné setkat se s výrazy jako *sociální pohlaví*, nebo také *sociální rod*.

2.1.2 Pohlaví versus gender

Pohlaví a gender jsou pojmy, které v českém prostředí nejsou úplně zažitě. Bývají často zaměňovány a rozdíly mezi nimi se často stírají. Proto je třeba věnovat se jim trochu detailněji, upřesnit a podrobněji vymežit jejich podstatu.

Oaklyová (1985) ve své knize uvádí, že „pohlaví“ je biologický termín a „gender“ je pojem psychologicko-kulturní. Je zcela zřejmé, že jde o dva pohledy na tutéž věc. Tedy člověk, který patří, řekněme k ženskému pohlaví, bude automaticky patřit k odpovídajícímu ženskému genderu. Skutečnost však není tak úplně jednoznačná. Být mužem nebo ženou, chlapcem nebo dívkou, je stejně záležitostí oblečení, gestikulace, povolání, sociálního prostředí stejně jako podoby genitálií, uvádí autorka.

Toto tvrzení dokládá řada skutečností. Bylo zjištěno, že způsob, jakým jednotlivé kultury vymezují pojem gender, je velmi proměnlivý. Oaklyová zde uvádí, že každá

společnost vychází z biologického pohlaví jako ze základního kritéria, ale dále za tímto výchozím bodem se žádné dvě kultury zcela neshodnou na tom, co odlišuje jeden gender od druhého.

Dalším doklad funkčnosti těchto tvrzení nám pomohou objasnit děti a rodiče.

Je zajímavé, jak kritickou roli hrají ve vývoji genderové identity dítěte očekávání rodičů. Oaklyová se zmiňuje o tom, že dítě cítí, že gender nezávisí nutně primárně na pohlaví, a sledování dětí dokázalo, že nepoužívají anatomii jako kritérium pohlaví, alespoň zpočátku. Přibližně do šesti až sedmi let děti tvrdí, že chlapci se mohou stát dívkami a naopak, když si vyberou správné oblečení jména, účes atd. Obvykle se to pokládalo za nedostatek biologických vědomostí u dětí, podle autorky je to však ve skutečnosti realistické hodnocení situace. Ta vychází z poznání, že gender je vymezený sociálně, ne biologicky.

Když máme poznat, je-li člověk před námi muž nebo žena, nemusíme vidět, má-li penis nebo vaginu, ňadra nebo ochlupení na hrudníku. Gender je většinou definován sociální situací (manželka = žena, horník = muž). Jinými slovy je viditelný jako soubor vlastností včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru témat konverzace, atd. Gender je tedy stále vidět, pohlaví nikoli.

2.2 Proč se zabývat genderem

Ztotožňuji se s názorem Valdové (www.eamos.cz), že faktor gender ovlivňuje celý život člověka a společnosti – postoje, rozhodování, osudy. Studia genderu přinášejí poznatky o tom, jaké činitele (často velmi neprůhledné a zdánlivě přirozené), společenské normy, očekávání, předsudky, instituce, struktury a vztahy ovlivňují lidskou osobnost.

Společnost „, produkuje“ ženy a muže někdy bez ohledu na jejich konkrétní schopnosti, vlohy, přání a plány. Valdová výstižně cituje Simone de Beauvoir, která prohlásila: „, Nerodíme se ženami – dělají nás jimi“, a totéž platí o mužích. Naučíme-li se tyto mechanismy rozeznávat, nestaneme se tak snadno jejich oběťmi.

Poznání, jak genderové role vznikají, jak fungují a že můžeme, podle autorky, aktivně ovlivňovat jejich podobu, pomáhá realizaci vlastní životní dráhy. Rozvoji a posilování právě těch stránek osobnosti, které posilovat a rozvíjet chceme. Nemluvě o rozšíření osobních svobod, aniž bychom se museli ohlížet, zda to či ono nás zařazuje mezi „,správné ženy“ či „,správné muže“.

Podle autorky je třeba si uvědomovat, že náš způsob vidění a chápání světa je „,genderovaný“. Bez ohledu na skutečnost vidíme někdy spíše to, co stereotypně předvídáme.

. Když hovoříme o stereotypech je třeba vysvětlit, že pojmem stereotyp máme na mysli ustálená pravidla či způsoby chování lidí, které vznikly v průběhu dlouhé doby jako regulativa způsobu života v určité sociálně interakční struktuře. Sociologové je charakterizují jako ustálené vzorce chování (sociální stereotypy) vzniklé v určitých společenských podmínkách a reprodukované v určité společnosti či skupině. (srv. www.encyklopedie.seznam.cz)

Je nutno podotknout, že stereotypy nehrají vždy jen negativní roli. Především zjednodušují a urychlují orientaci v životních situacích. Na druhé straně vedou k povrchním, zjednodušeným úsudkům o daném jevu nebo situaci, aniž by byly vza-

ty v úvahu všechny okolnosti. Jejich všudypřítomnost budí dojem jakési normy, kterou je záhodno, ne-li dokonce nutno následovat. A to bez ohledu na vlohy, schopnosti, vlastnosti, plány a ambice jedince nebo bez ohledu na konkrétní situaci.

Tyto zažití stereotypy je nutno překonat, nebo alespoň docílit toho, abychom si jejich přítomnost uvědomovali a naučili se s tímto faktem patřičně pracovat. Pokud bychom setrvali v těchto zažitých a dlouholetým vývojem lidstva nastavených normách, mohlo by se stát a nezřídka k tomu jistě dochází, že bychom upírali jedincům, kteří nějakým způsobem vybočují z řady, naplnění jejich životních cílů, snů, plánů, atd. Mohli bychom tak, ač často nevědomky, připravit celou společnost o například skvělého učitele v mateřské školce, nebo o vědkyni v oblasti jaderné fyziky. Je tedy třeba si uvědomovat důležitost prezentace genderové problematiky také prostřednictvím výuky a všeho, co k ní patří.

2.3 Gender v českém prostředí

Český muž a česká žena vědí o rozdílech mezi pohlavími a dělbě práce z hlediska genderu stále velmi málo.

Na tomto faktu se podle Čermákové (2000) velkou měrou podílí zejména fakt české izolace před rokem 1989. Ta nepřipustila ani v nejmenším průnik podobných informací do československé společnosti a kultury. Devadesátá léta přinesla českým mužům a ženám spoustu novinek ze západních kultur v různých podobách. Autorka prosazuje názor, že by bylo ovšem prospěšné, kdyby od západních kultur bylo přijato kromě všech těchto vymožeností také povědomí o jejich myšlení, hodnotách, vztazích a kultuře. Získali bychom tím také poznatek, že feministický úhel pohledu a analýza z hlediska genderu jsou běžnou součástí vidění světa a jak mimořádná pozornost je například věnována otázkám rovnosti příležitostí mužů a žen.

V průběhu devadesátých let byla česká společnost již v určitých směrech vystavena konfrontacím s feministickým myšlením a otázkám genderu. Podle autorky byla

ovšem zřejmě víceméně převažující nechuť k získávání informací týkajících se této oblasti.

Tak jako všude jinde na světě, Čermáková tvrdí, že také v českém prostředí muži i ženy vědí o rozdílech mezi pohlavími. Ovšem o dělbě práce podle genderu a o genderu vůbec vědí velmi málo. Jak přesně se muži a ženy liší? Do jaké míry? A jaký to má význam pro to, jak jsou přijímáni ve společnosti? Zatímco první dvě otázky jsou záležitostí faktu, třetí otázka je záležitostí hodnot. Vypěstování jakési citlivosti pro otázku genderu je náročná činnost, která má jednak osobní, ale také společenský rozměr, jak uvádí autorka. Předpokládá přijmout osobní zkušenost žen jako hodnotu, ale také jako zdroj autority. Sociální zkušenost je však u nás stále považována za méně důležitou, méně hodnotnou a dalo by se říct, že ještě do nedávné doby s ní sociální vědy pracovaly velice málo. Také například pedagogické prostředí, které zatím reflektovalo otázku genderu jen okrajově.

Zde je třeba zmínit, že od roku 2000 se situace pomalu mění. Zájem o genderovou problematiku ve škole a výchově stoupá, a čím dál více pedagogických pracovníků si pokládá otázky spojené se zažitými stereotypy týkající se mužů a žen ve společnosti. Také již byla provedena řada výzkumů, které se věnovaly právě problematice genderu v pedagogickém prostředí. Na druhou stranu je nutno podotknout, že i přes vzrůstající informovanost, zůstává tato oblast jen zřídka reflektovanou při samotné výuce, tedy v praxi, kde by to samozřejmě bylo nejvíce potřeba.

2. 4 Biologická podmíněnost rolí

Jak bylo mnohokrát dokázáno muži a ženy se liší v mnoha ohledech. Měli bychom si ale položit otázku, co to vlastně s sebou přináší. Oaklyová (1985) tvrdí, že přinejmenším to, že v západních civilizacích existují jisté konstantní a stabilní rozdíly mezi muži a ženami. To však, podle autorky neznamena, že jsou tyto rozdíly utvářeny biologickými faktory. Naopak pouhé konstatování rozdílů nevypovídá nic o tom, zda mají původ v biologii, nebo kultuře.

Rozdíly mezi muži a ženami existují v povědomí lidí jako ideály maskulinity a feminity, podle nichž se posuzuje chování. Například pětileté děti vidí muže jako kompetentnější, agresivnější, mají z nich větší strach než z žen a méně u nich vyhledávají péči. Podle toho upravují své chování. Autorka uvádí, že rozdíly v osobnosti obou pohlaví tedy můžeme vysledovat už v dětství.

Diferenciace chlapců a dívek (rozdíly v osobnosti, rozdíl ve výběru hraček) roste s věkem. To poukazuje k silnému kulturnímu vlivu. Potvrzuje to i skutečnost, že lidé jsou si vědomi rozdílu mezi maskulinitou a feminitou a cítí potřebu se k jednomu z ideálů přiklonit. S délkou vzdělání například roste míra feminity u mužů a maskulinity u žen.

Tato spojitost opět naznačuje, že z nikoli nepodstatné části se maskulinity a feminity nabývá v rámci sociální výchovy, jak tvrdí autorka. Vliv společnosti, výchovy a celkově socializace je bezesporu nepopíratelný. Jak bylo dokázáno při výzkumech různých společenství, která se liší od západních civilizací, lze pod tlakem společnosti vytvořit zcela odlišné stereotypy, než na jaké je zvyklý „civilizovaný“ svět.

Na druhou stranu se ovšem tvrzení, že rozdíly mezi muži a ženami nejsou z velké části dány biologicky, může jevit jako při nejmenším nepravděpodobné. Je nepopíratelné, že muži i ženy jsou vybaveni například po fyzické stránce zcela odlišně a například dispozice k fyzickým výkonům muže a ženy jsou rozdílné. Proto se nelze plně ztotožnit s názorem Oaklyové, když tvrdí, že biologické faktory nehrají důležitou úlohu při utváření genderové identity.

Podle mého názoru nelze tyto jasně určené biologické fakty plně přehlížet, protože jak tvrdí Gjuričová (1998) toto biologizující pojetí je také široce přijímané. Jistý vliv tu podle autorky má argumentace z oblasti sociobiologie, která se snaží dokázat, že mnoho stránek našeho sociálního života má svůj základ v genetice. Tvrdí se například, že sociální odlišnost muže a ženy je zakódována do našeho biologického vybavení. A to z toho důvodu, aby lidský rod přežil – muž bojoval a lovil a žena zajišťovala péči o potomstvo již od pradávna.

Také Maříková (1998) uvádí, že stoupenci biologického determinismu, což jsou vlastně teoretici lidské přirozenosti dokazují, že rozdílné role mužů a žen jsou přirozené, a jsou tedy determinovány vrozenými biologickými vlastnostmi. Podle nich je tato přirozenost realitou nevyhnutelnou, nezměnitelnou či dokonce žádoucí. Přirozenou úlohou ženy je rodit děti a pečovat o ně, starat se o rodinný krb. Žena je chápána jen v roli matky, manželky, pečovatelky a vychovatelky. Muži otci je z tohoto pohledu vymezena role ochránce a živitele.

Maříková ovšem dále uvádí, že kdyby však *biologické* striktně zapříčinilo *sociální*, pak by pravděpodobně neexistovala taková variabilita obsahů sociálních rolí a taková rozdílnost v pojmání obsahů mužské a ženské práce. Autorka zde cituje Delamontovou (1980), která ve své práci tvrdí: „... většina rysů spojovaných s mužem a ženou je původu kulturního, i když většina lidí věří, že jde o rozdíly přirozené (tj. biologické)...“. Opět se tedy přesvědčujeme o tom, že mužskost, ženskost a role vážící se k nim jsou v první řadě konstruovány sociálně. Kdyby totiž byly odvozeny biologicky, pak by byl nadbytečný proces socializace i proces sociální kontroly.

Je tedy zřejmé, že názory na poměr vlivu sociálního působení a působení biologické výbavy při utváření genderové identity se různí. Zpravidla je ovšem odborníky ve větší míře přijímána tzv. „zlatá střední cesta“. Mezi oběma krajními póly se podle Maříkové, nacházejí umírněnější stoupenci obou skupin, kteří porovnávají vlivy přírody a kultury, a podmíněností biologickou a společenskou. Zároveň si kladou otázky typu: „do jaké míry mohou lidé sami sebe měnit, do jaké míry je nerovnost muže a ženy výsledkem působení biologického faktoru a do jaké míry je společenským produktem a do jaké míry je tato nerovnost změnitelná?“. Tito teoretici sice připouš-

tějí existenci biologické nestejnosti, jinakosti, ale zároveň poukazují na to, že ta ještě sama o sobě nemusí nutně implikovat společenskou nerovnost, jak se zmiňuje autorka. Z toho vyvozují závěr, že není nutné měnit v první řadě sociální role, resp. jejich obsahy, ale hodnotový systém společnosti. Ocenění ženské role a ženské práce by tedy podle nich mělo vycházet z nezaměnitelného a zvláštního významu, jež mají podle autorky, pro udržení existence života nejen biologického ale i sociálního.

3 Proměna rolí muže a ženy

Fakt, že v posledních letech došlo k výrazné proměně po dlouhá léta zavedených rolí muže a ženy ve společnosti, je zcela zřejmý. Ne ve všech oblastech lidského žití se to ale patřičným způsobem odráží. O to méně potom v prostředí školském.

3.1 Proměna rolí muže a ženy v rodině

K proměně rolí muže a ženy dochází v posledních desetiletích v mnoha oblastech. Vědci se zabývají problematikou genderu v médiích, reklamě, na pracovním trhu, z hlediska reprodukce, partnerství nebo vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že má práce je zaměřena na vliv zobrazování genderové problematiky v učebnicích pro druhý stupeň základní školy, považuji za vhodné věnovat se především té oblasti, která je v učebnicích zobrazována nejčastěji. Tou je bezesporu rodina a její jednotliví členové, kteří jsou zobrazováni při různých aktivitách, ať už v zaměstnání nebo v domácnosti. Také pohled na tuto oblast lidského žití se v průběhu posledních desetiletí výrazně změnil a je tedy důležité sledovat, zda se tyto nové pohledy odrážejí také v učebních materiálech.

3.1.1 Česká rodina

Podle Hany Maříkové (1999) v období vzniku moderní společnosti byla jasně určena místa působení mužů a žen. Mužům bylo určeno místo ve veřejné sféře – tj. ve sféře placené práce, ve sféře veřejné angažovanosti, zatímco ženě je vyhrazeno místo ve sféře soukromé – tedy v rodině, v domácnosti, ve sféře práce neplacené. Je zajímavé, že teprve v roce 1948 byl institut „hlavy rodiny“ novým zákonem odstraněn, a tímto aktem byli oba manželé zrovnoprávněni. Tím byl tedy konečně vytvořen formální předpoklad pro skutečné partnerské soužití mezi mužem a ženou v rodině.

3.1.2 Česká rodina na počátku 90. let, role mužů a žen v ní

Podle Maříkové se ženám v průběhu vývoje moderní společnosti otevírá prostor pro seberealizaci i mimo rodinu. Muž je naopak stále více a častěji vtahován do soukromé instituce rodiny, aby zde plnil, anebo se alespoň spolupodílel na plnění některých rolí, jež byly dříve vyhrazeny pouze ženám. Tradiční rozdělení rolí uvnitř rodiny je v současnosti postupně narušováno. V každodenním životě to znamená, že role muže a ženy jsou v zásadě stále více zastupitelné a zaměnitelné a neměl by existovat ostrý předěl mezi mužskou a ženskou prací v rámci domácnosti.

3.1.2.1 Názory na postavení a role muže a ženy v rodině

Jak uvádí Maříková (1999) byl proveden výzkum „Rodina 1994 - sociologický výzkum sociálních podmínek české rodiny“, kde bylo zjištěno, jak citlivě vnímají lidé změnu role ženy v rodině a dopady této změny. Zajímavé bylo zjištění, že v určitém směru jsou lidé schopni akceptovat atributy moderního typu rodiny, v jiném nikoli. Názory na jednotlivé oblasti se liší nejen v závislosti na pohlaví, ale také v závislosti na dalších sociálních charakteristikách jako je věk, vzdělání a sociální postavení. K tradičnímu modelu rodiny se častěji přiklánějí lidé se základním a nižším středním vzděláním, lidé vyučení, starší nad 60 let, lidé ovdovělí a nepatrně častěji muži než ženy. Model moderní rodiny je více akceptovatelný pro ženy, lidi mladších věkových ročníků (do 30, v některých případech do 45 let věku), lidi se všeobecným středním vzděláním a neukončeným a ukončeným vysokoškolským vzděláním.

Z výzkumu vyplývá, že práce pro většinu českých žen není pouhým prostředkem k získání či doplnění rodinného příjmu, ale má i svůj výrazný sociální rozměr. Umožňuje navazovat důležité osobní i pracovní kontakty, významně rozšiřuje okruh známých a přátel. Práce má pro většinu českých žen vysokou seberealizační hodnotu, jak uvádí autorka. Na druhé straně z důvodu rodiny mnohé ženy usilují méně často o kariérový postup než muži, spokojují se s hůře placeným místem, apod.

Maříková dále uvádí, že české ženy jsou nakloněny více než muži k záměně rolí v rodině. Muži jsou ve svých názorech na roli muže a ženy v rodině konzervativnější. Změna rolí je akceptovatelná nejvíce pro lidi mladé a lidi vzdělanější, a proto se snad v dohledné budoucnosti, podle autorky, dá očekávat v tomto směru nějaká změna. Dá se předpokládat, že ke změnám chování v rámci rodiny bude docházet stále víc s tím, jak se bude zvyšovat vzdělanostní úroveň populace a mladší věkové ročníky budou zakládat své vlastní rodiny.

Velký vliv vzdělání na utváření názorů a postojů je tedy zcela zřejmý. Proto by se ani tato oblast neměla problematice genderu vyhýbat a měla by se naučit citlivě zob-

razovat muže a ženy ať už při výuce obecně, tak prostřednictvím výukových materiálů.

4 Gender a výuka

4.1 Škola a genderová rovnost

Z hlediska společnosti by škola měla předávat ty hodnoty, normy a vědomosti, které jsou prověřené určitou tradicí. V opačném případě by totiž každá nová generace disponovala jinou představou o světě kolem ní. To znamená, že škola ze své podstaty má tendenci obhajovat společenský status quo. Škola předává nejmladší generaci poznatky o společnosti spíše takové, jaká zrovna je, nikoliv jaká by měla či mohla být. Škola není otevřena velkým změnám. Navzdory tomu, že škola má ze své podstaty tendenci působit konzervativně, je vůči ní vznášeno mnoho požadavků, jejichž jednotným jmenovatelem je společenská změna prostřednictvím nejmladší generace. Jedním z těchto požadavků je, aby škola vedla žákyně a žáky k genderové rovnosti a otevřenosti. (srv. www.osops.cz)

Valdrová uvádí, že v současné době sice škola na jedné straně reprodukuje genderové stereotypy, na druhou stranu však v sobě nese školství zároveň cenný potenciál genderové, i jiné, nerovnosti snižovat. Žáci i žákyně mohou být vedeny k genderově citlivému pohledu na sociální realitu a ke kritickému myšlení, které jim umožní genderové stereotypy rozpoznávat.

Podmínkou toho, aby škola přestala reprodukovat genderové nerovnosti je podle autorky změna přístupu. Dosud se za cíl považuje spíše genderově rovné vzdělání (equality). Dívky a chlapci sedí v jedné třídě, pracují se stejnými učebnicemi. Vzdělávací podmínky pro chlapce a dívky jsou tedy stejné. Takové vzdělávání se považuje za genderově neutrální. Ve skutečnosti však může být genderově zatížené, uvádí Valdrová. A to sice prostřednictvím učebních materiálů, s nimiž dívky a chlapci pra-

cují. Unifikující přístup k dívkám a chlapcům nerespektuje jejich mnohdy odlišnou životní zkušenost. Jiný přístup podle Valdřové představuje genderově citlivé vzdělávání. Na základě genderově citlivého přístupu lze dětem rozšiřovat životní šance o pro ně netradiční (neboť dosud jinému pohlaví připisované) zájmové okruhy, emoce, hodnoty, a otvírat pro ně netušené, neboť doposud jinému pohlaví připisované dimenze vývoje osobnosti. (srv. Magno, Silova, Wright 2003)

Sunderland (2000) ovšem uvádí, že někteří pedagogové zastávají názor, že učebnice by měly zobrazovat takovou společnost, jaká ve skutečnosti je. Pokud se tedy genderové stereotypy ve společnosti stále objevují, měla by být tato situace reflektována také v učebnicích. Proti tomu se ovšem staví početně větší část učitelů, kteří tvrdí, že učebnice by měly zobrazovat více progresivní situaci, než jaká ve skutečnosti je. Už jen z toho důvodu, že učebnice se užívají delší dobu a reálná situace se postupně mění právě tímto progresivním směrem.

Aby škola působila proti generovým stereotypům snižovala genderové nerovnosti ve společnosti, měla by se zaměřit na následující aspekty, které výstižně shrnuje Valdřová (2004: 10):

„ 1, respektovat osobnost, rozvíjet a podporovat individuální schopnosti, zájmy a ambice bez ohledu na pohlaví: chlapec je „správný“ chlapec, i když je citlivý, zdrženlivý a nezajímá se o techniku, dívka je „správná“ dívka, když je průbojná, vyniká ve fyzice a nestará se o módu;

2, být otevřená vůči různým životním volbám; naslouchat dětem a rozvíjet jejich schopnosti; bránit nekritickému akceptování tzv. tradičních generových rolí (muž-živitel a žena-pečovatelka) a nabízet rovnocenné alternativy – to neznamená eliminaci tradičních zobrazování žen a mužů;

3, učit děti vnímat společensky nezbytnou práci jako nedílnou jednotu stejně hodnotných složek:

a, placené práce na pracovním trhu, ale také

b, neplacené práce v domácnosti a pro rodinu.

Učit je tyto složky harmonizovat (work-life-balance) bez rozdílu pohlaví.¹

4.2 Uspořádání předmětů a výuky

Podle Jarkovské a Smetáčkové (2005) se často setkáváme s názorem, že rovnost v českých školách je dostatečně zajištěna tzv. koedukací, tedy tím, že chlapci i dívky chodí do stejných škol. Avšak hlubší pohled na strukturu středních škol tvrzení o koedukaci a rovnosti zpochybňuje. Ačkoli všechny obory jsou otevřeny pro chlapce i dívky, setkáváme se s tím, že na většině škol převažuje výrazně jedno pohlaví. Tato segregace silně souvisí se segregací oborů podle pohlaví na pracovním trhu a formuje se již na nejnižších stupních vzdělávacího systému.

Součástí této segregace je i symbolické rozdělení předmětů. Již ve škole děti, podle autorek, zjišťují, že existuje rozdělení oborů na mužské a ženské. Tuto informaci mohou vyčíst jednak z rozdělení vyučujících podle pohlaví a aprobací (ženy častěji učí humanitní předměty, zatímco muži předměty z oblasti přírodních věd a techniky), jednak ze zastoupení dívek/žen a chlapců/mužů mezi studujícími, a to podle oboru studia. Toto uspořádání posléze hraje důležitou roli při rozhodování dětí o jejich budoucím povolání. Jejich volba a její prosazení je těžší, pokud se rozhodnou pro obor, který není tradičně doménou osob stejného pohlaví. Často také studentky a studenti tyto volby sami, obvykle nevědomě, zavrhnou, protože nechtějí narušovat genderová pravidla.

Sunderland (2000) ovšem uvádí, že zohledňování genderové identity při výběru školních předmětů klesá. Jako možný důvod uvádí, že chlapci i dívky v dnešní době od rodičů a učitelů dostávají stejné rady bez ohledu na pohlaví. Situace se tedy oproti minulosti změnila. Na druhou stranu připouští také negativní vliv společnosti při roz-

¹ Koncept work-life-balance vznikl ve světě v 90. letech, kdy na pracovní trh vstoupilo zřetelně více vzdělaných, kompetentních žen, a muž zároveň začali klást větší důraz na rodinný a partnerský život, místo aby vykonávali pouhou roli živitele.

hodování o volbě povolání. To dokazuje výzkum provedený v Anglii v roce 1995, kde si jazyk zvolilo 23% chlapců z chlapeckých škol v porovnání s 8% chlapců ze škol smíšených.

4.3 Mužské zaměření výuky

Američanka Spenderová byla jednou z lingvistek, jež konstatovaly „mužské zaměření“ výchovy i výuky a zkoumaly jeho vlivy na utváření ženské osobnosti. Je toho názoru, že na menším sebevědomí žen, jejich neprůbojnosti a menší úspěšnosti se podílí mj. způsob vedení výuky. Ačkoli si toho sami vyučující často nejsou vědomi, věnují v průměru o jednu třetinu času více chlapcům než dívkám (zjistila autorka podle nahrávek kolegyň a kolegů i na základě svých vlastních hodin). Uvádí, že až do poslechu svých hodin byla přesvědčena o tom, že dívkám i chlapcům věnuje stejně času a práce. Spenderová tak tvrdí, že dochází k diskriminaci dívek již od „školních lavic“.

Vyrušují-li chlapci, opět se věnuje vyučující jim. Průběh výuky se někdy řídí právě podle chlapců, „aby nezlobili“. Na druhou stranu, když chlapci vyrušují, je jim to na rozdíl od dívek tolerováno. Chlapci jsou, podle autorky, od malička vedeni k aktivitě a jsou v ní podporováni, zatímco u dívek není průbojnost úplně žádoucí. Sunderland (2000) se zde staví do opozice, když tvrdí, že nezáleží na tom, komu je věnována větší pozornost, ale na druhu této pozornosti, tedy na tom, jak je tato pozornost přínosná pro výuku jazyků. U chlapců je učitelova pozornost zaměřena na výchovné poznámky, které nezvyšují jejich možnosti lépe se naučit jazyk.

Sunderland dále uvádí, že nelze vždy jen dívky vidět jako oběti. Jazyk bývá řazen k předmětům humanitním, které jsou tradičně spojovány s dívkami. Tento pohled si také řada učitelů jazyků přináší do výuky a spíše, ač často nevědomky, upřednostňuje dívky (Pygmalion efekt).

5 Gender v učebnicích

Valdrová (2004) uvádí, že prostřednictvím učebnic může docházet k bezděčné nebo záměrné reprodukci tradičních generových rolí a stereotypů. Ačkoliv v 90. letech 20. století zaznamenáváme v České Republice určitou inovaci pojetí učebnic, z genderového hlediska. Podle autorky však výzkumy potvrzují, že u nás prozatím výrazný posun nenastal.

Potenciální genderové zatížení má podle Valdové několik zdrojů. Všechny však vycházejí z větší či menší míry z generových stereotypů, které se obecně vyskytují v naší společnosti. Nejsilněji se genderové stereotypy v učebnicích, podle autorky, odrážejí na:

1. celkové koncepci předmětu
2. výběru učiva
3. ilustracích a příkladech
4. jazyku učebnic.

5.1 Koncepce předmětu

Koncepcí předmětu míníme obecné zaměření celku učiva. Irena Smetáčková (2005) uvádí, že k učivu musíme přistupovat jako k sociálnímu konstrukt. Učivo podle ní není objektivním, neutrálním a univerzálním přehledem toho nejvýznamnějšího, co obor nabízí, ač je to tak prezentováno. Naopak výběr učiva se provádí vždy konkrétním týmem odborníků/odbornic, jejichž pracovní i osobní orientace může mít na výběr učiva zásadní vliv. Jejich volba může podléhat genderovým stereotypům. Jak učivo, tak učebnice zprostředkují obraz světa, včetně místa žen a mužů v něm.

Každý předmět si, podle autorky, můžeme představit jako cestu, která vede k určité představě světa. Tato cesta je lemována konkrétními informacemi, ale také určitými

postupy, ideami a hodnotami. Záleží tedy na tom, z jakého úhlu pohledu se na svůj cíl díváme. Z jiného místa, k němuž vede jiná cesta, se nám pohled na obor, jemuž jsme se učili, bude jevit odlišně. Získáme tak jinou představu o tom, čemu jsme se vzdělávali.

Smetáčková uvádí, že koncepce předmětů a tomu odpovídající učivo může být nástrojem pro zvyšování genderové senzitivity žáků a žákyň. Podporování kritického myšlení by mělo vést k uvědomování si existence genderových stereotypů, a tím k jejich narušování. To se týká zvláště předmětů, jejichž konkrétní náplní je popis sociální reality, ale nejen jich.

5.2 Výběr učiva do učebnic

Opět se zde setkáváme s vlivem autorského týmu, který je zde zásadní. Odborné i osobní názory členů a členek autorského týmu se často promítají do celkového pojetí učebnic, do výběru konkrétního učiva i do volby příkladů a ilustrací.

Podle Valdové, Smetáčkové, Knotkové-Čapkové (2004) kritický pohled na výběr a sestavení látky pro výuku může odhalit, že při zpracování tématu udělají tvůrčí týmy více prostoru určitému pohlaví, přičemž ignorují či potlačují téma relevantní pro jiné pohlaví. Podle autorek současně vznikají tzv. genderové hierarchie. Tzn., že učebnice znázorňují muže jako „hybatele pokroku“. Žena se zobrazuje v podřízeném vztahu vůči muži. Chválí se například obětavost, s jakou žena snášela mužovo strádání na cestě za důležitým úkolem, a tak se dává dívkám najevo, jakou roli by měly zastávat po boku partnera. Za nedůležitý se podle autorek pokládá tzv. všední život, každodenní starosti, neplacená domácí práce, význam péče o životní prostředí – oblasti, v nichž působí ve větší míře ženy. Důsledkem tohoto přístupu je dělení sfér na tzv. typicky mužské a typicky ženské. Tím se podporuje volba profesí podle pohlaví. Vztahy mezi pohlavími jsou, jak uvádějí autorky, znázorňovány jako konfrontace dvou světů s protikladnými rolemi a projevy chování. Zdůrazňují se rozdíly mezi

ženským a mužským způsobem myšlením, vlastnostmi a emocemi (prezentuje se například mužská racionalita a ženská citovost). V učebnicích lze nalézt příklady, posilující rivalitu mezi skupinami dětí, přičemž může vznikat zárodek pozdějšího tzv. boje pohlaví.

Valdrová, Smetáčková, Knotková-Čapková shrnují, že výběr učiva tedy vždy souvisí s tím, kdo učebnice vytváří, jak poučený a názorově otevřený je autorský tým. Aby vzniklé učebnice byly genderově citlivé, měli by autorky a autoři uplatňovat princip tzv. gender mainstreamingu.²

5.3 Ilustrace a příklady jevů

5.3.1 Příklady

Třetí rovinu genderového zatížení učebnic představují příklady, které slouží k výkladu nového učiva nebo opakování právě osvojeného učiva. Předpokládá se, že pochopení a osvojení nového učiva proběhne rychleji a snadněji, pokud ho žákům a žákyním přiblížíme na jim blízké životní zkušenosti. Životní zkušenosti studujících jsou rozdílné. Proto je podle Valdrové, Smetáčkové, Knotkové-Čapkové (2004) nutné, aby při zpracování učebnic byl zohledňován fakt, zda příklady a ilustrace jsou dostatečně přístupné různým žákům a žákyním. Jestliže učebnice pracuje pouze s příklady a ilustracemi, které jsou vlastní jen některé skupině žáků a žákyň, dopouští se tak, podle autorek, znevýhodnění ostatních skupin.

Životní zkušenosti dívek a chlapců se v důsledku rozdílné genderové socializace liší. Z generového hlediska existuje podle autorek nebezpečí, že v příkladech, které slouží k výkladu a procvičení učiva, bude preferována zkušenost, kterou v současné spo-

² „Jedná se obecně o souhrn strategií, jejichž cílem je zahrnout aspekt rovnosti žen a mužů do všech rozhodovacích procesů na všech úrovních. Podobně jako při rozhodování zvažují důsledky opatření pro život žen a mužů, zde zvažují autorské týmy vliv způsobu výběru a pojetí učiva na svobodný rozvoj osobností žákyň a žáků bez generových omezení.“ (Valdrová, Smetáčková-Moravcová, Knotková-Čapková, 2004: 11)

lečnosti disponují ženy nebo muži. Pokud příklady vycházejí z obvyklé dívčí zkušenosti, může být učivo obtížně přístupné chlapcům a naopak. Je proto důležité, aby učebnice pracovaly s tím, co je žákyním a žákům společné, nebo, aby se uvádělo větší množství příkladů, z nichž některé budou stavět na dívčí a jiné na chlapecké zkušenosti.

Valdrová a Smetáčková (2005) uvádějí, že pokud využíváme neobvyklé a pestré příklady k vysvětlení učiva s cílem přiblížit je té skupině, u které očekáváme, že je vůči danému učivu vzdálenější, je velmi důležité nepoužívat žádné uvozující komentáře typu: „nyní jeden příklad pro dívky,, nebo „zejména chlapci ocení“ či „ chlapci vědí, že,...“ atd. Podobné poznámky posilují podle autorek genderové rozčlenění školních poznatků. Je tedy důležité nepřipisovat jevům genderové klasifikace.

Dále je, podle autorek, velmi důležité, aby učebnice citlivě nakládala se zobrazováním mužských a ženských postav. Podstatné je, aby ženy a muži byli prezentováni v širokém spektru sociálních rolí (například profesních) tak, aby si studující z učebnice neodnášeli stereotypní spojení žen s péčí o domácnost a mužů s veřejnou sférou.

5.3.2 Ilustrace

S příklady velmi úzce souvisí i grafické ilustrace. Téměř každá učebnice obsahuje obrázky, nebo fotografie, které jednak mají motivovat pro práci s učebnicí, dále názorně doprovázet a doplňovat výklad učiva. Valdrová, Smetáčková (2005) uvádějí, že ilustrace mohou být genderově zatíženy z hlediska množství obrázků, které se věnují chlapcům/mužům nebo dívkám/ženám. Pokud například učebnice matematiky obsahuje 50 ilustrací, z nichž pouze 10 zobrazuje dívky či ženy, může učebnice v žákyních a žácích prohlubovat představu, že matematika je předmět pro chlapce.

Kromě počtu ilustrací zobrazujících ženy a muže je podstatné také to, jakým způsobem jsou muži a ženy prezentováni. Smetáčková a Valdrová (2005) uvádějí, že ilustrace mohou postihovat tradiční role mužů a žen – to znamená, že ženy ukazují v si-

tuacích, kdy pečují o druhé lidi či se starají o domácnost, a muže v situacích, kdy jsou v zaměstnání nebo provozují své záliby. Rozdíly v zobrazování mužů a žen lze také vypořádat v míře aktivity a kompetence.

5.4 Jazyk učebnic

Poslední rovinou, v rámci které mohou do učebnic pronikat genderové stereotypy, je jazyk. Smetáčková a Valdřová (2005) uvádějí, že jazyk má nezaměnitelnou úlohu při vytváření vztahů mezi pohlavími. Podle autorek se genderově zatížené jazykové postupy týkají jednak oslořování a označování osob, a dále používání ustálených výrazů vztahujících se k ženství a mužství.

V souvislosti s oslořováním a označováním osob je předním problémem používání tzv. generického maskulina. Jedná se o mužský tvar při označování skupin osob, mezi kterými jsou zahrnuti muži i ženy. Například používáme označení žáci, ačkoli máme žáky-chlapce i žákyně-dívky. Nebezpečím generického maskulina je podle autorek upozadění žen. Vytváří se dojem, že ženy nejsou v daných situacích aktivně přítomny. Podporuje se tím stereotypní spojení mužů s veřejnou sférou a aktivitou a žen se soukromím a pasivitou. Generické maskulinum se v učebnicích užívá nejen při popisu zaměstnání (učitelé, politici, ředitelé,...), ale také mnohdy při oslořování samotných studujících. Můžeme se setkat s formulacemi typu „Milí žáci, ať se vám práce s učebnicí daří“ nebo „Napiš, co sis z příběhu zapamatoval“. V obou případech nejsou dívky explicitně zahrnuty, a zvláště v druhé formulaci se mohou cítit z úkolu zcela vyloučeny, jak uvádí autorka.

Z některých učebnic (matematika, fyzika) jsou ženy prostřednictvím jazyka zcela vytěšňovány – v generickém maskulinu je formulován výklad i cvičení.

Generické maskulinum tak pomáhá udržovat dělení světa na mužský a ženský se všemi hierarchiemi a jejich důsledky v myšlení žáků a žákyň.

Argument, že maskulinum je úspornější by měl podle Valdové, Smetáčkové, Knotkové-Čapkové (2004) ustoupit před požadavkem spravedlivého jazykového zviditelnění žen.

Jelikož se v této práci jedná o učebnice angličtiny, je potřeba věnovat se, alespoň okrajově, této problematice také v anglickém jazyce. Je zcela zřejmé, že v učebnicích cizího jazyka se logicky setkáváme především s užíváním cílového jazyka. Nejde tedy jen o jazykové zobrazení různých situací v jazyce českém, mateřském, ale především o užívání jazyka vyučovaného.

V anglickém jazyce bývají podle Sunderland (2000) z tohoto úhlu pohledu za problematické považovány především výrazy zahrnující rodové *he* a *man*, a také takto tvořené složeniny. Důvod je stejný jako v jazyce českém, a sice, že takto volený výraz vylučuje osoby ženského pohlaví a svým způsobem je odmítá. Podle Sunderlandové je toto impuls k tomu, aby takové výrazy byly v anglickém jazyce odmítány a považovány za zastaralé. Autorka uvádí, že tyto „maskulinní“ výrazy bývají nahrazeny různými alternativami jako je užití výrazů : *people, he or she*, nebo také singulárová podoba zájmena *they*. Výzkumy podle autorky ukazují, že studenti angličtiny dávají přednost výrazu *he or she* před zmiňovaným *they* v singuláru.

Další alternativou je, podle Sunderlandové, užívání genderově neutrálních termínů jako například: *police officer* nebo *flight attendant*. Za zmínku jistě také stojí užití zkratky *Ms* namísto *Miss/Mrs*, z toho důvodu, aby se zabránilo případné trivializaci nebo vyjadřování generových stereotypů.

5.5 Shrnutí

Všechny uvedené roviny, v rámci kterých se mohou do učebnic pronikat genderové stereotypy, se vzájemně prolínají, kombinují a posilují. Tuto problematiku shrnují Smetáčková, Valdřová (2005: 2): „... Učebnice mají moc přispět k legitimizaci genderového uspořádaní společnosti a vytvořit z něj normu, kterou žáci a žákyně přijímají za svou a nadále se k ní vztahují při posuzování světa, jež vnímají kolem sebe, a hledání vlastního místa v něm. ...”.

Sunderland (2000) se tak plně neztotožňuje s tímto pohledem. Tvrdí, že je velmi těžké prokázat, do jaké míry může učebnice svého uživatele ovlivnit. Stejně tak tvrzení, že genderově nekorektní učebnice má negativní vliv na utváření genderové identity jedince je podle autorky velmi obtížné, ne-li nemožné prokázat.

Proto podle Sunderland také nelze jednoznačně tvrdit, že nekorektní učebnice způsobují genderově stereotypní přístup ke světu, nebo, že si žákyně mohou připadat naprosto odcizené od učebnice, nebo od výuky daného předmětu vůbec.

6 Genderově korektní učebnice

Jak bylo doloženo, i didakticky a odborně kvalitní učebnice může z generového hlediska zahrnovat řadu rizik. Smetáčková, Valdřová (2005) radí, že vždy, když začínáme pracovat s novou učebnicí, měli bychom provést její genderový rozbor. Pokud je učebnice silně genderově zatížená, bylo by zřejmě vhodnější, použít učebnici jinou. Pokud jsme identifikovali pouze několik málo pochybení, autorky navrhují pokusit se je napravit v rámci výuky. Například tím, že k daným pasážím v učebnici připravíme vlastní materiály, které žáci a žákyně budou konfrontovat a tím si prohlubovat vlastní genderovou citlivost.

Také Sunderland (2000) připouští, že při výběru učebnic je nutné provést genderovou analýzu. Na druhou stranu ovšem dodává, že rozbor samotného textu nestačí. Podle autorky se v posledních letech změnil pohled například na čtení textu. Narůstá poznání o tom, že čtenářovi vlastní zkušenosti velkou měrou ovlivňují význam textu. Dva čtenáři s odlišnými zkušenostmi si tak odnesou dva velmi odlišné významy z téhož textu. Sunderland tvrdí, že tedy nemůžeme předpokládat, jaká bude odezva jednotlivých žáků na daný text, včetně toho, co z učebnice přijmou za vlastní a co nikoliv. Stejně tak učitelovo zacházení s učebnicí je nepředvídatelné a může velkou měrou ovlivnit výsledné vyznění textu, obrázku či příkladu.

6.1 Kritéria k posouzení genderové korektnosti učebnic

Každý učitel by měl při výběru vhodné učebnice provést její rozbor také z generového hlediska. Ačkoli moderní přístupy, jak uvádí Sunderland (2000), se snaží oprostit od zkoumání učebnice izolovaně (z výše zmíněných důvodů), je podle mého

názoru nutné poskytnout učitelům určitý návod, jak při recenzování učebnic postupovat a čeho si všímat. Pro nevědecké pracovníky totiž vyvstávají ve vztahu k posuzované učebnici mnohé otázky. Nejdostupnějším zdrojem informací je v dnešní době internet. Zde také lze najít vhodný návod, jak analýzu provést. Stránky Ministerstva mládeže a tělovýchovy nabízejí následující postup.

S jeho pomocí můžeme zjistit, zda učebnice vykazuje či nevykazuje genderové zatížení. Je však přitom důležité mít na paměti, že každou učebnici je třeba posuzovat komplexně. Pokud odpovědi na některé z uvedených otázek odhalují genderovou stereotypnost, neznamená to, že učebnici jako celek je třeba odmítnout. Jestliže však dochází ke kumulaci takových odpovědí, je vhodné zvážit, zda učebnice bude užitečnou pomůckou v demokratické, šance otevírající škole. (srv. www.msmt.cz)

VÝBĚR UČIVA: JAKOU OPTIKU PRO VNÍMÁNÍ A HODNOCENÍ SVĚTA UČEBNICE NASTAVUJE?

Je obraz světa, který učebnice nabízí, dostatečně komplexní, mnohvrstevnatý a plastický? Dává žákům a žákyním možnost porozumět dané oblasti v dostatečné hloubce a souvislostech? Jsou dílčí témata představena s respektem vůči všem sociálním skupinám? Neopomíjí učebnice některá témata, klíčová pro komplexní výklad? Nejsou opomíjeny souvislosti, zahrnující genderový aspekt (účast žen a mužů v dané oblasti, podíl žen a mužů na vývoji dané oblasti, důsledky vývoje dané oblasti pro ženy a muže atd.)?

ZOBRAZOVÁNÍ ŽEN A MUŽŮ V UČIVU: JSOU ŽENY A MUŽI SPOJOVÁNI POUZE S OMEZENÝM OKRUHEM VLASTNOSTÍ, ČINNOSTÍ A ZÁJMŮ?

Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí? Nabízí učebnice také jiný než „tradiční“ pohled na svět žen a mužů? Ukazuje učebnice

konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány? Vysvětluje učebnice důvody, které vedly k neúčasti žen a mužů v určitých oblastech společenského života? Hovoří učebnice o ženách a o mužích jako o heterogenních skupinách, v nichž existují větší rozdíly mezi jednotlivci než mezi skupinami jako celky? Zdůrazňuje učebnice potřebu vstřícnosti, spolupráce a společných hodnot žen a mužů?

DOPROVODNÉ ILUSTRACE VYUŽÍVAJÍCÍ ŽEN A MUŽŮ

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

PŘÍKLADY PRO VÝKLAD A PROCVIČOVÁNÍ UČIVA

Využívá učebnice příkladů ze všech oblastí společenského života, včetně každodenních životních zkušeností? Vykládá se učivo pomocí více příkladů, u nichž lze předpokládat, že budou blízké životním zkušenostem různých skupinám chlapců a dívek? Jsou v příkladech zastoupeni chlapci i dívky? Mají chlapci i dívky obdobně aktivní roli? Nejsou dívky stylizovány do pozice citlivých a bezradných, jimž se musí poradit a pomoci, a chlapci naopak do pozice racionálně založených a emoce skrývajících, kteří si vždy musí vědět rady? Nevede způsob výkladu a procvičování učiva ke stereotypnímu zobrazování žen a mužů?

OSLOVOVÁNÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYNÍ

Obrací se učebnice ve výkladu a ve cvičeních na dívky i chlapce rovnou měrou?

JAZYKOVÝ POPIS

Používá učebnice odpovídající označení pro popisované sociální skupiny? Vyhýbá se učebnice obsahově nesprávnému a negativně citově zabarvenému jazyku při popisu genderově problematických témat (užívá například neutrální výraz sexuální obtěžování místo ironizujícího sexuální harašení)? Nespojuje vždy určité pohlaví s určitými stereotypně vymezovanými významy? Neužívá k argumentaci úsloví a pořekadla o mužích a ženách, která potvrzují „tradiční“ charakteristiky?

(srv. www.msmt.cz)

II. Praktická část

Cílem praktické části byl výzkum genderové korektnosti tří sad učebnic, které se v dnešní době běžně užívají pro výuku anglického jazyka na základních školách. Jako vzorky pro výzkum byly vybrány učebnice kurzu *Project* autora Hutchinsona, dále učebnice kurzu *Way to Win* autorek Betákové, Dvořákové a sada učebnic autorky Kelly *Angličtina po hláskách, Angličtina po písmenkách, Angličtina po slovech, Angličtina po větách, Red English, Blue English a Green English*.

1 Charakter učebnic

Při výzkumu učebnic bylo mým záměrem vycházet především z praxe. Zvolila jsem tedy takové učebnice, které se v dnešní době běžně používají pro výuku anglického jazyka na druhém stupni základních škol. Na trhu existuje nepřeberné množství publikací a analýza všech těchto učebnic není možná. Proto jsem zvolila tři sady učebnic, z nichž každá reprezentuje jiný pohled na zprostředkování a výuku anglického jazyka.

1.1 Project

Jako model britského zpracování výuky jazyků, jsem zvolila učebnici s názvem *Project* autora Toma Hutchinsona.. Jedná se o jednu z mnoha publikací z vydavatelství *Oxford University Press*. První díl této učebnice vyšel v roce 1999, další díly následovaly v letech 2000 – 2004. Jedná se tedy o učebnici moderní, která by měla odpovídat všem moderním trendům prosazovaným ve výuce jazyků. Celou sadu tvoří čtyři díly (označené jako úroveň 1 – 4), začínající na úrovni beginner, tedy úplný začátečník, a díl pátý, který je shrnutím znalostí z úrovních předešlých a nabízí využití těchto znalostí především prostřednictvím čtení a komunikativních aktivit. Každá úroveň kurzu *Project* se skládá z učebnice pro žáky a žákyně, pracovního sešitu, nahrávky a příručky pro učitele. Tato učebnice je už na první pohled plná barev, obrázků a fotografií z reálného života. Jejím cílem je výuka „živého a reálného“ anglického jazyka. Učebnice předkládá gramatická pravidla jazyka, je zde řada aktivit rozvíjejících čtení a komunikaci v cílovém jazyce, nechybí ani „zábavné“ zprostředkování jazyka písničkami a hrami. Vytvářením tzv. projektů, jejichž cílem je, aby žáci a žákyně dokázali použít anglický jazyk při komunikaci o svém vlastním životě a svých vlastních zkušenostech, dochází k upevnování mezipředmětových vztahů. Celkově tedy tato učebnice působí velmi profesionálně.

Vzhledem k tomu, že jedná o britskou učebnici, nesetkáme se zde vůbec s mateřským, tedy českým jazykem. Tento fakt může způsobovat nemalé problémy, a to především začátečníkům a začátečnicím. V našem případě se jedná o děti druhého stupně základní školy, což znamená věk zhruba 11 – 15 let, kterým, podle mého názoru, tato skutečnost výuku anglického jazyka nijak neusnadňuje.

1.2 English 3 – 6, Red, Blue, Green English

Proto jsem jako druhý vzorek pro svůj výzkum zvolila čistě českou učebnici, kde je gramatika vysvětlena v mateřském jazyce a stejně tak zadání příkladů. Jedná se o sadu učebnic angličtiny autorky Mileny Kelly. Celý kurz se sestává ze sedmi dílů učebnic s názvy *English 3 – 6 (Angličtina po hláskách, Angličtina po písmenkách, Angličtina po slovech, Angličtina po větách)* pro třetí až šestý ročník základní školy, a z dílů nazvaných *Red English, Blue English, Green English* pro ročník sedmý až devátý. Ke každému dílu je připojen pracovní sešit, metodika pro učitele, nahrávka a za velkou výhodu řada učitelů považuje pracovní sešit pro dyslektiky. První vydání jednotlivých dílů vycházela v rozmezí let 1998 – 2001. V mém výzkum byly použity dotisky z let 2001 – 2004.

Na první pohled se učebnice liší velikostí, nejedená se o klasický formát jazykových učebnic A4, nýbrž o formát A5. Další výraznou odlišností je úplná absence barev ve všech učebnicích kurzu. Jedná se tedy o černobílou učebnici. Obrázky se objevují ve všech publikacích, fotografie z reálného života ovšem pouze v dílech pro sedmý až devátý ročník. Učebnice tedy působí nerealisticky a „smutně“.

2.3 Way to Win

Jakýsi kompromis mezi zmiňovanými učebnicemi tvoří poslední vzorek. Jedná se o učebnici s názvem Way to Win, autorem Lucie Betákové a Kateřiny Dvořákové. Tato sada vyšla v roce 2006, jedná se tedy o nejmodernější českou učebnici anglického jazyka, položenou na základech britského zpracování výukových materiálů. Soubor těchto učebnic se prozatím skládá ze dvou dílů učebnic pro základní školy a víceletá gymnázia, pro šestý a sedmý ročník, pracovního sešitu, příručky pro učitele, nahrávky pro učitele, nahrávky pro žáka a videokazety.

Tyto učebnice jsou plné barev, obrázků a fotografií z reálného života. Gramatika je prezentována v češtině, zadání úkolů a pokyny k jednotlivým cvičením už jsou ale v angličtině. Na okraji každé stránky je oddělená lišta, kde autorky upozorňují na mezipředmětové vztahy, doplňují informace, uvádějí řadu námětů a upozornění, zadávají další úkoly, nad kterými je třeba se zamyslet. Poznámky a informace, uvedené na této liště jsou uvedeny v češtině. Kombinace obou jazyků se objevuje také u poznámek týkajících se tzv. jazykového portfolia. Toto portfolio by si měl vést každý žák a každá žákyně a zaznamenávat si sem své jazykové úspěchy. S tímto úkolem dětem učebnice Way to Win velmi pomáhá.

Všechny tři učebnice tedy reprezentují moderní výuku anglického jazyka. Každá ovšem učivo prezentuje jiným způsobem a každá má svá specifika.

Na závěr je nutné podotknout, že při svém výzkumu jsem vycházela pouze z učebnic určených žáků a žákyním. Žádné doplňující materiály z jednotlivých sad jsem neanalyzovala.

2 Kritéria výzkumu

Pro stanovení kritérií, podle kterých byl následně proveden výzkum učebnic, jsem vycházela z výše zmiňovaných požadavků na genderově korektní učebnici, které ve své příručce uvádí Valdřová, Smetáčková, Knotková-Čapková (1998) a z kritérií uvedených na webových stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (www.msmt.cz).

Některé z požadavků na genderově korektní učebnici se během výzkumu ukázaly jako bezproblémové, nebo vhodné pro učebnice jiného vyučovaného předmětu, než je cizí jazyk. Z tohoto důvodu tedy byly vynechány. Na druhou stranu se v průběhu výzkumu objevily jisté problémové okolnosti, které nebylo možné přiřadit k žádnému ze zmiňovaných kritérií. Proto bylo vytvořeno kritérium nové. Výsledný výzkum tedy vycházel z následujících oblastí.

- Celková koncepce učiva
- Obraz muže a ženy v učebnicích
- Ilustrace a fotografie v učebnicích
- Dialogy v učebnicích
- Jazyk učebnic
- Práce a rodina v učebnicích

3 Výsledky výzkumu

3.1 Celková koncepce učiva

Obraz světa, který všechny tři učebnice prezentují vychází ze života dětí. Aby jim daná učebnice byla blíž zobrazuje se v ní svět, který obklopuje děti právě toho věku, pro které je učebnice určena. Nedá se tedy říct, že by tyto učebnice poskytovaly komplexní obraz světa. Nicméně pro potřeby výuky angličtiny je tento obraz dostatečně plastický a mnohvrstevnatý.

Všechny tři učebnice se také shodují v tématech, kterými se zabývají. To je logické právě z toho důvodu, že jsou všechny určeny dětem stejného věku a chtějí zobrazovat, to, co je jim blízké a známé. Především se setkáváme se zobrazováním všedního života ať už v rodině nebo ve škole. S tím souvisí další řešená témata, kterými jsou například : sport, jídlo, hudba, slavní lidé, volný čas, domácí mazlíčci, cestování, koníčky,... . Objevují se kapitoly s názvy jako *můj dům*, *v restauraci*, *moje zem*, atd.

Jedná se tedy o témata společná oběma pohlavím. Mohlo by se zdát, že například téma sport bude spojováno čistě s chlapci/muži a téma oblékání výhradně s dívkami/ženami. Ani v jedné ze zkoumaných učebnic jsem tento fakt nezaznamenala, nenalezneme tedy téma, které by zcela opomíjelo jedno či druhé pohlaví. Učebnice *Project* a *Way to Win* s jednotlivými tématy pracují z tohoto úhlu pohledu poměrně vyrovnaně. Ačkoli v učebnicích *Project*, bychom při bližším zkoumání našli několik výjimek. Například v jedné z učebnic (*Project* 4, 14) má dívka zpracovávat projekt na téma svých zálib. Vybírá si jednoznačně módu a žádné jiné zájmy neuvádí. Jedná se zde tedy o tradiční způsob zobrazení mladé dívky, která, podle tohoto projektu, nemá v životě jiné zájmy než oblečení a módu. Na druhou stranu v jiné učebnici tohoto kurzu (*Project* 2, 56) jsou do tématu módy a oblékání plně zakomponováni také chlapci. A to sice tak, že při nákupu oblečení je to právě chlapec, kdo si v obchodě vybírá a zkouší svršky a dívka mu jen asistuje. Navíc jsou v této kapitole

využívání jako modelové kreslené postavičky chlapců, řeší se tedy také pán-
ské/chlapecké oblékání.

Učebnice Kellyové se o podobný soulad u některých témat ani nepokouší. Například
v kapitole *Outdoors* (Red English, 93-101) je ženský prvek výrazně potlačen. Na
první pohled by se mohlo zdát, že dívky nejezdí na letní tábory a ani žádná jiná po-
dobná dobrodružství neprožívají, a když, tak jen okrajově. Podobný příklad bychom
našli v rozhovoru nazvaném *Summer* (Angličtina po větách, 99). Na doprovodném
obrázku letního tábora jsou čtyři postavy, ani jedna z nich však není ženského pohlaví.
Ani v těchto učebnicích ovšem jedno z obou pohlaví u některého z témat zcela
nechybí.

3.2 Obraz muže a ženy v učebnicích

Z tohoto úhlu pohledu mě nejdříve zajímal fakt, zda jsou muži/chlapci a ženy/dívky
zobrazovány v učebnicích rovnoměrně. Zda nedochází k převaze mužských, nebo
naopak ženských postav.

U všech tří učebnic je patrná snaha o zobrazování obou pohlaví, a to pokud možno
rovnoměrně. Učebnicím *Way to win* není z této perspektivy co vytknout. Nepřevažu-
jí ani mužské ani ženské postavy, stejný prostor je zde tedy věnován mužům/chlapcům
i ženám/dívkám. Dokonce také zvířecí průvodci, želva *Trundle*, označovaná *He*, a
kočka *Marmelade*, označovaná jako *She*, jsou zástupci obou pohlaví.

V učebnicích *Project* se také nijak výrazně neliší počet mužských či ženských po-
stav. Jednotlivými kapitolami ovšem provází samostatně buď chlapec nebo dívka. V
návaznosti na to se tedy počet zobrazovaných postav v jednotlivých kapitolách liší.
Celkově ovšem učebnice *Project* v žádném případě ani jedno z obou pohlaví nedis-
kriminuje.

V učebnicích **Kellyové** při bližším zkoumání zjistíme nepatrnou převahu chlapec-
kých/mužských postav. Může to být způsobeno také tím, že při uvádění příkladů či
prezentování gramatiky jsou z větší části využívány mužské/chlapecké postavy.

V souvislosti s obrazem mužů a žen v jednotlivých učebnicích jsem se dále zaměřila
na prezentaci „mužského“ a „ženského“ světa, jejich vzájemného prolínání či na-
opak jejich oddělování. Předmětem zkoumání také bylo, zda se zdůrazňují rozdíly
mezi těmito světy, či zda jsou vyzdvihována spíše fakta oběma světům společná. Zda
muži a ženy v učebnicích spolupracují, mají společné hodnoty a vytvářejí tedy spíše
jeden svět společný.

V učebnicích **Way to Win** se o oddělování způsobu života žen a mužů nedá
v žádném případě hovořit. Nalezneme zde sice například u tématu módy tradiční
spojení dívek s nakupováním v protikladu k chlapci, který nákupy vyloženě nesnáší (*Way to Win 6*, 54), v této učebnici se ovšem jedná o výjimku. Se zobrazením čistě
mužského nebo čistě ženského světa se zde v žádném případě nesetkáme. Oba tyto
světy se vhodně prolínají a není mezi nimi tvořena ostrá hranice. Lze tedy s jistotou
tvrdit, že v žádném případě tato učebnice nepodporuje tzv. „boj mezi pohlavími“, je
tomu právě naopak. Často jsou velmi pěkně a především vhodně a harmonicky zob-
razováni chlapci a dívky při různých společných činnostech nebo při vedení společ-
ného dialogu.

Učebnice kurzu **Project** již projevují tendence oddělovat od sebe způsob vidění světa
mužů a žen. Podle mého názoru je to způsobeno především již zmiňovaným
„zaštítěním“ jednotlivých kapitol výhradně jen dívkou nebo výhradně jen chlapcem.
Celá lekce se poté, alespoň zdánlivě, více přibližuje představě o tom, co by dívku či
chlapce daného věku mohlo zajímat. V lekci, kterou uvádí dívka se tak setkáme
s příběhem o zpěvačce nebo s testem osobnosti, což jsou témata tradičně spojovaná
s dívkami ve věku zhruba patnácti let. Na druhou stranu v následující kapitole, ve které
dělá průvodce chlapec, se setkáme s dvoustranou na téma Grand Prix (Project 4, 46,

54, 71). Dalším příkladem „stereotypního“ zobrazování světa mužů a žen by mohl být popis dne ženy a muže, který se objevuje v *Projectu 1a Projectu 2*.

Zatímco příběh muže vypráví o nezdařeném odjezdu na prázdniny, v popisu dne ženy autor nezapomněl na tradiční spojení ženy s nakupováním, hrdinka příběhu jde hned po práci projít obchody s botami a oblečením (*Project 2, 37; Project 1, 49*).

Nicméně tento způsob prezentace učiva nijak nepodporuje, ani žádným způsobem nenabádá k rivalství mezi pohlavími. Chlapci i dívky spolu v těchto učebnicích spolupracují, vzájemně se podporují, přátelí se, velmi hezky spolu komunikují.

V učebnicích *Kellyové* ovšem o podobné harmonii hovořit nelze. Učebnice celkově spíše oba světy zobrazuje oddělené, než aby hledala způsoby, jak je propojit. To je zřejmě také dáno tím, že častěji spolu komunikují spíše dva chlapci/muži nebo dvě dívky/ženy podle toho, kterému z obou pohlaví bývá tradičně připisováno diskutované téma. A tak dívky pořádají večírky a chlapci plánují, jak v létě pojedou na letní tábor (*Angličtina po větách*). Samozřejmě odděleně. Jako přátelé jsou spíše zobrazovány dvě dívky nebo dva chlapci, přátelství mezi chlapcem a dívkou je prezentováno spíše výjimečně. Když už vede dialog dívka s chlapcem, pak je přinejmenším zvláštní a působí trochu nepřátelsky. Jako příklad by mohl posloužit následující dialog: „...Christine: Oh, do you collect stamps?

Bob: Yes, I do. What do you collect?

Christine: Nothing.

During the second break

Christiane: Why are you doing this?

Bob: Doing what? Watering the plants?

Christine: Yes, why are you watering the plants? Let the class monitor do it.

Bob: It's my hobby!! I like gardening. It's interesting.

Christine: Okay, let me do it.

Bob: No, I like doing it.

Christine: But I am so bored.!!

Bob: Don't you have any hobbies?

Christine: Smoking.

Bob: Are you joking? Smoking will kill you. ...'' (Red English: 53)

Nehledě na to, že *Christine* je prezentována jako děvče bez zájmů, které se zajímá jen o kouření, naproti tomu chlapec je příkladem vzorného žáka, který jí informuje o nebezpečí jejího jednání, působí na mě celý dialog znepráteleně. O přátelství nebo spolupráci nemůže být, z mého pohledu, vůbec řeč. Celkově tedy učebnice tohoto kurzu zobrazují oba světy spíše oddělené, než aby žákům a žákyním ukazovaly možnosti a výhody jejich propojení.

3.3 Ilustrace a fotografie

Ilustrace a fotografie jsou nedílnou součástí jakékoli učebnice, nebo by tomu tak alespoň mělo být. Když listujeme učebnicí, ilustrace a fotografie jsou zpravidla první věci, která upoutá naši, a tedy i dětskou, pozornost. Při práci s učebnicí potom mohou být velkými pomocníky, nebo naopak mohou žáky a žákyně od práce odrazovat. Nicméně je jisté, že ilustrace a fotografie na uživatele učebnice působí a mají tedy velkou moc.

Ve výzkumu byla v první řadě soustředěna pozornost opět na fakt, zda je stejný prostor věnován mužům i ženám. Zda ilustrace a fotografie zobrazují různé a zároveň srovnatelné věci, tzn. zda oba vaří, jezdí automobilem, atd. V neposlední řadě také to, zda fotografie a ilustrace neodkazují muže a ženy výhradně do oblastí, které jsou s nimi stereotypně spojovány. S tím neodmyslitelně souvisí také oblast sportu a to, zda v učebnicích sportují muži i ženy a jaké druhy sportu jednotlivá pohlaví provozují.

Samozřejmě se také velmi často objevují muži i ženy zobrazování v různých pracovních oblastech, jak zastávají různá povolání. Ani vykonávání domácích prací nelze opomenout. Všechna tato témata budou, vzhledem ke své šíři, rozebrána v kapitole „Práce a rodina“.

Učebnice *Way to Win* jsou plné barevných ilustrací a fotografií. Počet zobrazovaných mužských a ženských postav je naprosto vyrovnaný. V žádném případě ani prostřednictvím této oblasti nedochází k oddělování mužského a ženského světa. Například v kapitole 2 představují svou rodinu i zvířecí mazlíčky dívky i chlapci zcela vyrovnaně (*Way to Win 6*, 11-12), což se adekvátně odráží v ilustracích. Narozdíl od *Angličtiny po větách* (95), kde si o svých zvířátkách povídají pouze chlapci, tím pádem na obrázku je také pouze chlapec. (viz níže).

V učebnicích *Way to Win* jsou děti zobrazovány při společných činnostech a aktivitách. Staví společně dům na stromě, společně pouštějí draka (*Way to Win 6*, 85, 89) nebo vyrážejí sjíždět vodu na vlastních plavidlech (*Way to Win 7*, 57). Tento příklad s výrobou vlastních plavidel navíc ukazuje, že genderově stereotypní přístup se nemusí vyplatit. Děti jsou zde totiž rozděleny do dvou skupin podle pohlaví a čtenář by mohl očekávat, že chlapci budou při této technické činnosti zručnější. Opak je ale pravdou a chlapecké plavidlo se rozpadá.

Ani jedno z pohlaví tedy není vylučováno z aktivit, které by mohly být stereotypně spojovány pouze s chlapci či pouze s dívkami. Naopak se kniha také prostřednictvím ilustrací a fotografií snaží ukazovat spíše věci, které oba světy spojují. Např. chlapec i dívka mají stejné představy o „vysněných narozeninách“ (*Way to Win 6*, 27). Nebo si společně vyprávějí o prázdninách (*Way to Win 7*, 6) opět v protikladu k učebnici Kellyové (*Angličtina po větách*, 99), kde se léto, podle ilustrací, zdá být záležitostí pouze chlapců.

Pokud jsou děti zobrazovány při školních aktivitách, potom chlapci i dívky dělají tožnou činnost. Dívky tedy nejsou zobrazovány „tradičně“ při povídání v protikladu k chlapcům, kteří řeší úlohy. I zde učebnice klade důraz na spolupráci obou pohlaví a dívky pracují společně s chlapci ve smíšených skupinkách například při hodině zeměpisu (*Way to Win 7*, 81).

Postavy v učebnicích *Way to win* jsou zobrazovány také při sportovních aktivitách. Obě pohlaví jsou zobrazována například při jízdě na kole, lyžování nebo judu. Ovšem sporty tradičně připisované spíše chlapcům, jsou také zde jejich doménou. A tak se na obrázcích pouze chlapci věnují basketbalu, rugby nebo fotbalu. Tradiční

spojení fotbalu pouze s muži/chlapci jen potvrzuje obrázek, kde otec sleduje fotbalové utkání v televizi a matka má křeslo otočené zády, protože jí takový sport vůbec nezajímá.

Další věcí, která by se této učebnici mohla vytknout je většinová převaha mužských postav na doprovodných ilustracích k příběhům z minulosti. Například u tématu *Guy Fawkes night* (*Way to Win* 7, 26) nebo u poslechu s názvem *The wreckers* (*Way to win* 7, 86).

Tyto případy jsou v těchto učebnicích spíše výjimečné a obecně lze tvrdit, že učebnice *Way to Win*, i co do fotografií a ilustrací, nediskriminuje ani jedno pohlaví.

Učebnice *Project* jsou také velmi barevné, plné obrázků a fotografií. Obě pohlaví jsou na nich zobrazována početně srovnatelně, ani jedno z nich se nijak neupřednostňuje. Ženy/dívky a muži/chlapci jsou zobrazováni tradičně, ženské postavy většinou s dlouhými vlasy, typickými doplňky nebo v sukni. Doplnění kapitol ilustracemi se i zde řídí jejich obsahem. V této návaznosti se v jednotlivých kapitolách objevuje více fotografií dívek či chlapců, podle toho zda danou kapitolou provází dívka či chlapec. Tento fakt ovšem nijak nepřekáží vzhledem k pravidelnému střídání „dívčích“ a „chlapeckých“ kapitol. Také se nedá v žádném případě tvrdit, že by docházelo k separaci dívčího a chlapeckého světa na základě jednotlivých kapitol. Naopak také učebnice *Project* zobrazují chlapce i dívky, muže i ženy při společných činnostech a aktivitách. Například ve fotopříběhu, který se prolíná celou učebnicí *Project 4*, se chlapci aktivně podílejí na přípravě módní přehlídky. Dokonce je to právě jeden z chlapců, kdo se málem stane obětí modelingové agentury, přičemž modeling bývá tradičně spojován s dívkami. Na druhou stranu v těchto učebnicích není tolik patrná propagace přátelství mezi chlapci a dívkami a jejich společná spolupráce, jako je tomu v učebnicích *Way to Win*.

Tradiční spojení dívek s nakupováním oblečení nalezneme například v *Projectu Plus* (18) v kapitole nazvané *Likes and dislikes*. V úvodu se sice dovídáme, že hodně lidí v Británii považuje nákupy za oblíbenou volnočasovou aktivitu, na přiložených fotografiích už se ale objevují opakovaně dvě nakupující dívky a jeden otrávený chlapec.

Podobně je tomu v *Projectu 4* (14), kde se v souvislosti s módou objevují opět jen dívky a ženy. Nebo při setkání chlapců a dívek v úvodu *Projectu 4* (4) je z obrázků patrné, že dívky se vrací z nákupů, kdežto chlapci byli sportovat. Téma nakupování a oblečení se tedy často jeví jako stereotypně zpracované.

Při zobrazování žáků a žákyň při školních aktivitách tomu tak ale není. Děti se společně podílejí na plnění úkolů, například společně provádějí chemický pokus, nebo řeší úlohu z informatiky (*Project 1*, 34, 35). Jako problematický by se mohl jevit snad jedině obrázek, kde jsou zobrazeny děti o přestávce: dívka se češe, jiné dívky si povídají, atd., zatímco chlapci řeší rébusy a čtou časopis s názvem „svět počítačů“ (*Project 3*, 35).

Za další problematickou ilustraci by z genderového úhlu pohledu mohla být považovaná ilustrace zobrazující medicínu, dopravu a komunikaci dnes a v minulosti, a to z toho důvodu, že zde není znázorněna ani jedna osoba ženského pohlaví. Zobrazování toho typu, by mohlo utvrzovat dívky v názoru, že ani do jedné ze zmiňovaných oblastí nepatří.

Podobně je tomu se zobrazováním některých sportovních aktivit. Sporty jako jsou například fotbal, basketbal, hokej, rugby nebo windsurfing se na základě obrázků v těchto učebnicích jeví jako převážně mužské aktivity. Děvčata jsou naopak znázorňována při sportech jako tenis, badminton nebo například golf. Dívky také často bývají zobrazovány při tanci, v protikladu ke chlapcům, kteří například jezdí na kolečkových bruslích (*Project 3*, 15, 44). Obecně lze konstatovat, že v učebnicích *Project* převažuje zobrazování mužů a žen při sportovních aktivitách odděleně.

Ve třetím vzorku zkoumaných učebnic, tedy v učebnicích **Kellyové** se fotografie objevují až v posledních třech dílech, tzn. v *Red*, *Blue* a *Green English*. Všechny učebnice jsou ovšem černobílé a ani ilustrace nejsou výjimkou. Bez povšimnutí by také neměl zůstat fakt, že fotografie často nekorespondují s textem, k němuž jsou přiřazeny. Například u rozhovoru strýce se synovcem je přiřazena fotografie dvou chlapců, jak si kopou s míčem (*Red English*, 25), nebo k rozhovoru vyučujícího s žáky o mi-

nulé učebnici angličtiny je přiřazena fotografie dětí, které kreslí křídou na chodník (*Red English*, 5).

Dalším negativem těchto učebnic je celkem výrazná početní převaha mužských/chlapeckých postav. Například v *Angličtině po větách* (24) se ze 16 obrázků objeví dívka pouze na třech. Tento trend pokračuje i dále, když pod nápisem *Weather* objevíme 11 obrázků a pouze na dvou z nich jsou ženské postavy (v plavkách a sukni). V *Red English* se, až na jeden zhruba centimetrový dívčí obličej, s postavou ženy/dívky nesetkáme od začátku učebnice až do str. 28. V *Green English* (23) je pak dvoustrana plná obrázků. Na šesti z nich jsou lidé, ovšem pouze chlapci. Ani *Blue English* není výjimkou. Také zde se setkáme až se třinácti stránkami, kde je pouze jediná fotografie dívky (47-60). Něčím neobvyklým není ani celá dvoustrana bez jediného obrázku. Pak už nás ani nepřekvapí, že u tématu s názvem *Last year* se ze 12 ilustrací objeví dívka pouze na dvou. A to ještě v situacích, kdy nakupuje vánoční dárky nebo slaví narozeniny, v protikladu k chlapcům, kteří jezdí na kole, na běžkách, lyžují nebo plavou (*Blue English*, 46-47).

Ani vzájemné vztahy mezi chlapci a dívkami nejsou zdůrazňovány. O spolupráci poplaví se zde téměř nedá hovořit. Například v kapitole nazvané *My friends* jsou přítelkyněmi dvě dívky na jedné straně a dva chlapci na straně druhé (*Angličtina po větách*, 4). K rozdělení dětí dochází také v tématu mimoškolních aktivit. Dívky společně zpívají a dělají gymnastiku, kdežto chlapci společně hrají fotbal, basketbal nebo dělají domácí úkoly (*Angličtina po větách*, 18-19). Zpravidla zde nejsou chlapci a dívky zobrazeni při společné aktivitě.

K převaze mužských/chlapeckých postav dochází také proto, že při prezentaci nové látky a následném uvádění příkladů, bývají z větší části využívány postavy mužské, nebo alespoň mužské obličeje.

Podle ilustrací v *Green English* (57) by muž mohl být viděn jako ten, kdo ovládá výtvarné umění, ovšem kromě pračky, s tou je zobrazena žena. Tento pohled by mohl jen potvrdit rozhovor na téma *Mobile phone*, kde chlapec poučuje dívku o používání tohoto přístroje.

Celkově lze tedy pouze konstatovat, že učebnice Kellyové svými ilustracemi a fotografiemi příliš nenapomáhají přetváření generových stereotypů spojovaných s muži a ženami.

3.4 Dialogy v učebnicích

Dialogy jsou v učebnicích jazyků jednou z dominantních složek. To byl také důvod, proč se dialogy staly předmětem výzkumu. Pozornost byla věnována množství replik, které pronáší muž nebo žena. Při výuce jazyků totiž většinou chlapci ztvárňují mužské/chlapecké a dívky ženské/dívčí role tak, jak jsou uvedeny v dialogu. Rozhovor, ve kterém má více replik to či ono pohlaví, tak poskytuje tomu či onomu pohlaví více prostoru k procvičení cílového jazyka také v reálné výuce.

Dále bylo sledováno kdo iniciuje dialog, zda muž či žena, zda se řeší více mužské nebo ženské problémy, nebo zda jsou ženy zobrazovány jako neexperti a žádají o pomoc či radu. Jedním z hledisek bylo také to, zda se objevují dialogy pouze ženské či pouze mužské.

Obecně se dá říct, že v učebnicích *Way to Win* nepatrně převažují dialogy, které iniciuje muž nebo chlapec. Tento nepoměr je ale opravdu jen minimální a při běžném užívání učebnice téměř nepostřehnutelný. Počet replik v jednotlivých dialozích je zhruba vyrovnaný. Pokud tomu tak není, neliší se počet mužských nebo ženských promluv více než o jednu.

Ačkoli jsou v příručkách týkajících se genderové korektnosti učebnic pouze ženské dialogy považovány za pozitivní jev, v těchto učebnicích je jich nepoměrně více-vzhledem k výlučně mužským dialogům. V tomto případě by chlapci mohli být zcela oprávněně považováni za znevýhodněné. Většina dialogů v této učebnici ale působí naprosto vyrovnaně. Stejně tak jako témata, která se v rozhovorech řeší. Děti řeší

společně rozmanitá témata týkající se např. zvířat, domácích úkolů, projektu na zeměpis, narozenin, sportu, běžných denních situací atd. V souvislosti s tématy je zajímavý fakt, že pokud se v dialogu objeví téma módy nebo nakupování (*Way to Win 6*, 52, 53, 86), popř. pořádání večírku (*Way to Win 7*, 25, 32, 35) bývá tento rozhovor častěji veden pouze dívkami.

Nedá se říct, že by muži byli v dialogích prezentováni jako schopnější řešit problémové situace nebo poskytovat rady. Situaci v zoo se zlobivými dvojčaty sice vyřeší učitel a nikoli učitelka (*Way to Win 6*, 60), o několik stránek dále ale problém při pouštění draků vyřeší dívčí postava (*Way to Win 6*, 89).

Aby nedocházelo k nerovnoměrnému poskytování příležitostí při procvičování dialogů, bývají mluvčí v řadě rozhovorů označeni pouze jako *A* a *B*, nebo *You* a *Your partner*.

Celkově i v této oblasti nepůsobí učebnice *Way to Win* genderově problematicky.

V učebnicích *Project* iniciují převážnou většinu rozhovorů mužské resp. chlapecké postavy. Mužské postavy mají také často o zhruba 1-3 repliky v dialogích více než postavy ženské. Pokud má v dialogu více replik žena, potom se většinou řeší otázky stereotypně spojované s ženským pohlavím jako je móda, nakupování nebo dieta a zdravý životní styl (*Project 4*, 16, 34, 56).

Nejvíce ovšem komunikují dívky i chlapci společně na různá témata. Těmi jsou například školní povinnosti, běžný denní život, rodina, móda, nakupování a v *Projectu 3* se k těmto tématům přidávají ještě mezilidské vztahy.

Čistě mužské rozhovory zde ovšem nejsou výjimkou. V poměru k rozhovorům výlučně ženským je jich nepoměrně mnoho. (*Project 1*, 16, 20; *Project 3*, 25, 28). Například v *Projectu 3* (36) se jeden takovýto rozhovor, který vedou dvě dívky mezi sebou, odehrává. Autor se dokonce snaží zobrazit dívky v ne zcela tradičním spojení s počítačovými hrami, celé to ovšem vyplyne naprázdno když se ukáže, že oblíbená počítačová hra je založena na bázi telenovely.

Také v těchto učebnicích jsou muži i ženy zobrazovány jako sobě rovní při řešení problémových situací. Objeví se sice situace, kdy dívka žádá o pomoc chlapce (*Pro-*

ject 1, 50), nicméně na druhou stranu se učebnice nevyhýbá ani situaci, kdy muž potřebuje pomoc od ženy (*Project 3, 50*).

Stejně jako v učebnicích *Way to Win* také zde jsou znázorněny rozhovory, které poskytují spravedlivé příležitosti k procvičení učiva žákům i žákyním. A to sice tak, že neoznačují jednotlivé mluvčí v rozhovoru konkrétně, nýbrž jen jako např. *shop assistant* a *customer*, nebo jednoduše jen čísla 1 a 2.

Ačkoli více dialogů v učebnicích kurzu *Project* iniciují chlapci a také mají nepatrně více replik, celkově učebnice nepůsobí z hlediska genderu nevyrovnaně.

Obecně se dá říci, že v učebnicích **Kellyové** je v poměru ke zbývajícím dvěma učebnicím, rozhovorů méně a také jsou kratší. Například v *Angličtině po větách* (24-27) nenajdeme v celé čtvrté lekci jediný dialog.

Zastoupení v dialozích se liší v jednotlivých učebnicích. V *Angličtině po větách* dochází často k zobrazování mužského a ženského světa odděleně, jak už bylo řečeno. To se odráží také v podobě rozhovorů. V této učebnici jsou vedeny dialogy buď dvěma, popř. třemi dívkami/ženami, nebo dvěma chlapci/muži. Jejich poměr ovšem není vyrovnaný, převažují rozhovory čistě mužské/chlapecké. V celé učebnici se objevuje pouze jeden smíšený rozhovor. Pokud se dívky i chlapci baví na stejné téma, v rozhovorech je patrný genderově stereotypní přístup. Např. chlapci si povídají o tom, jak ve volném čase hrají fotbal, basketbal nebo dělají domácí úkoly, kdežto dívky chodí na hodiny zpěvu, piana nebo gymnastiky (*Angličtina po větách* 18, 19).

V *Red English* už je větší část dialogů smíšená. Rozhovory pouze mužské nebo pouze ženské se sice objevují, nicméně jejich počet je zhruba vyrovnaný. Genderové stereotypy se zde opět objevují v tématech rozhovorů. Například když si chlapec s dívkou povídají o zálibách. Chlapec uvádí mezi svými koníčky sport, kdežto dívka žádný sport nedělá, za to se velmi ráda dívá na televizi (*Red English, 57*). Vzájemná nespolečenská spolupráce je několikrát zobrazena v rozhovorech Ann a Jacka, když Jack chce od Ann opsat domácí úkol. Ten mu Ann neposkytne a on jí za to hanlivě nazve mazánkem učitele. Podobná situace je zobrazena o několik stránek dále. Jack byl u lékaře a neví jaký byl zadán domácí úkol. Ann mu to odmítá říct se slovy, ať si zavolá paní učitelce. Jack jí opět nazve „mazánkem“ (*Red English, 28, 47*).

V *Blue English* se objevuje další extrém, a to sice takový, že v tomto díle výhradně ženské/dívčí rozhovory svým počtem výrazně převyšují všechny ostatní dialogy. Objevují se zde zhruba tři smíšené a ani jeden čistě mužský/chlapecký. Témata rozhovorů se příliš neliší od předchozích dílů. Dívka je zde opět prezentována jako naprosto nesportovní (*Blue English*, 63). Při bližším zkoumání také zaznamenáme absenci postavy otce v celé učebnici. Postava matky je zde zmíněna několikrát v přátelském rozhovoru s dívkami (*Blue English* 25, 55, 63, 82), otec však nikdy, ani v rozhovoru s chlapci.

V *Green English* jsou rozhovory zpravidla jen smíšené, většinu z nich ovšem iniciuje chlapec. Ten je také, narozdíl od dívky, prezentován jako technický typ. Vysvětluje dívce například, jak funguje mobilní telefon. Matka je stereotypně prezentována jako špatná řidička (*Green English*, 27, 59).

Ve všech učebnicích Kellyové jsou drobné rozhovory, které mezi sebou vedou postavy A a B, nebo modelové rozhovory, kde jsou postavy označeny jako *žák 1* a *žák 2*, popř. *You a officcer*, nebo *You a Nurse*.

3.5 Jazyk učebnic

V této oblasti byla pozornost v průběhu výzkumu zaměřena jak na český, tak na anglický jazyk. V jazyce anglickém bylo zjišťováno zda se vyskytuje singulárová podoba zájmen *they* nebo *he/she* jako vhodné alternativy k výrazům zahrnujícím rodové *he* a *man* a takto tořeným složeninám.

V jazyce českém, pokud se v učebnici vyskytuje, zda není nadměrně často užíváno generické maskulinum, jakým způsobem je popisováno zaměstnání osob (učitelé/učitelky).

Dále pak jestli učebnice hovoří stejnou měrou k chlapcům i dívkám a zda se vyhýbá jazykovým klišé týkajícím se žen a mužů.

V učebnicích *Way to Win* se setkáme s kombinací obou jazyků. Český jazyk je užíván na okrajové liště, kde se žáci a žákyně dozvídají doplňující informace, jsou upozorňováni na mezipředmětové vztahy nebo jsou jim zadávány zajímavé úkoly. S češtinou se setkáme také v části odkazující na jazykové portfolio, nebo při prezentaci nové gramatiky. Zbytek učebnice, tzn. zadávání úkolů, uvádění příkladů, články, rozhovory, cvičení, atd., je potom veden v jazyce anglickém.

V souvislosti s užíváním anglického jazyka nebyl žádný nedostatek zaznamenán.

Při užívání jazyka českého se striktně dodržuje uvádění koncovky ženského rodu u sloves pomocí závorek, nebo lomítka. Naprosto běžně se tedy objevují tvary jako např. „...měl(a) bys uklidit..., ...jak bys rozuměl/a nápisu ...“ atd. (*Way to Win* 7, 27, 39). Jazykově velmi obratně jsou využívány obecné výrazy jako lidé, děti, mladí lidé, člověk, atd. Učitel či učitelka je neutrálně označen jako „vyučující“, policista a policistka souhrnně jako „policie“. Z tohoto hlediska lze těmto učebnicím vytknout jen to, že někdy zapomene do problematiky jazykově zahrnout také ženské pohlaví. Potom se setkáme s větami typu: „...když se Britům něco nelíbí,...říkají...“ (*Way to Win* 6, 12). Ženám v Británii se tedy zřejmě líbí všechno. Podobně je tomu v těchto příkladech: „...čeští studenti často nesprávně překládají ...“, „... jak posluchač či čtenář pozná...“, „...nosí žáci a studenti uniformy...“, „...pověz to spolužákům...“ (*Way to Win* 6, 19, 36, 43, 81).

Žádné jiné jazykové problémy se zde neobjevují a z výzkumu vyplývá, že učebnice stejnou měrou oslovují žáky i žákyně, že k nim stejně promlouvá, a že se úspěšně vyhýbá jazykovým klišé týkajícím se mužů a žen.

Všechny učebnici kurzu *Project* jsou kompletně v anglickém jazyce. S českým jazykem se tedy v této části výzkumu vůbec neoperovalo. Nebyl zde nalezen žádný jazykový problém. Nejčastěji užívaným obecným pojmem byl výraz *people*. „...Compare your answers with other people in your class...“ (*Project* 2, 54). Učebnice se ve výkladu i cvičeních obrací na dívky i chlapce stejnou měrou. Viz. např. „...Interview your partner about his/her favourite sports...“ (*Project* 3, 15), „...ask your partner about his/her accident...(Project 2, 35), „...he/she is ---- years old...“ (*Project* 2, 21).

V učebnicích *Kellyové* se opět setkáme s kombinací obou jazyků. Na rozdíl od učebnic *Way to Win*, je zde ovšem čeština užívána také při zadávání úkolů, tedy podstatně častěji. O genderové korektnosti z jazykového hlediska se v těchto učebnicích mluvit nedá. Je pravdou, že místy se objeví tvar slovesa i s přidanou koncovkou ženského rodu, „...v létě jsem byl(a) u tety...“ (*Red English*, 21). V poměru ke všem ostatním, z genderového hlediska nekorektním, jazykovým jevům se ale jedná o téměř zanedbatelné pozitivum.

Učebnice v žádném případě neoslovují stejnou měrou dívky i chlapce. Mužské tvary jsou jednoznačně upřednostňovány také při zadávání úkolů. Viz. např. „...každý se zeptá kamaráda ...“, „...napište přání kamarádům...“ (*Blue English*, 9, 40), „...zeptejte se, jestli to ten druhý udělá...“, „...každý se zeptá souseda, jak často chodí ke kamarádům...“, „...jak bys odpovídal ty?...“, „...každý žák dá dárek paní učitelce...“, „...jeden žák se ptá, druhý odpovídá...“ (*Red English*, 98, 21, 23, 40, 36), „...zeptej se, kdy to bude kamarád ochoten udělat...“, „...každý řekne, jestli má rád...“, „...sousedé si vymění tužky...“ (*Angličtina po větách*, 103, 44, 38), „...všichni žáci ve třídě umí přečíst tato slova...“ (*Angličtina po písmenkách*, 13). Takováto a podobná zadávání úkolů, kvůli nimž by se žákyně mohly cítit vyloučeny z plnění dané úlohy, je v učebnicích celá řada. Vedle zadávání úkolů tímto způsobem jsou v učebnicích také užívány neutrální výrazy. Jako například utvoř, doplň, udělejte, nepoužívejte, atd.

Genderově problematicky by se mohl jevit také jazyk užívaný při překladu krátkých frází. Také zde bývá často ženský prvek naprosto vyloučen.

Viz např. *I got tired* = unavil jsem se (*Red English*, 74)

I dusted = utřel jsem prach, *I went* = šel jsem (*Angličtina po větách*, 73)

Při uvádění názvů povolání se zpravidla neužívají přechýlené tvary. Jedno z mála, které se uvádí i v ženském rodě je *učitelka*. Názvy jako cestovatel, řidič, zpěvák, herec, lékař jsou uváděny v mužském rodě.

Jazykově se tedy tyto učebnice jeví spíše jako genderově nevhodné.

3.6 Práce a rodina v učebnicích

Práce a rodina jsou, vedle školního prostředí, bezpochyby dvěma nejvíce zobrazovanými tématy v učebnicích cizího jazyka pro základní školu. Je tomu tak proto, že učebnice se co nejvíce chtějí přiblížit světu svých uživatelů, pro které je téma rodiny i práce tzv. „denním chlebem“.

Ve výzkumu byla zaměřena pozornost na to, zda se v učebnicích objevuje pracovní stereotypizace. Zda jsou muži a ženy zobrazováni pouze v tradičních profesích, nebo zda jsou nastíněny také netradiční profese. Dále například jak postavy v učebnicích vyjadřují své pracovní ambice nebo jak je zobrazen všední život, běžné denní starosti, domácnost, atd.

Z hlediska rodiny byl zkoumán obraz muže jako otce a ženy jako matky. Dále také fakt, do jaké míry je v učebnicích nastíněn fakt spojení rodinného a pracovního života.

Nejčastěji zobrazovaným povoláním v učebnicích je učitel/učitelka. Nejinak je tomu také v učebnicích *Way to Win*. O něco více se sice setkáme s postavou ženy jako učitelky, nicméně také muži jako učitelé jsou zobrazováni velmi často a nepoměr mezi těmito zobrazeními je téměř nepostřehnutelný. Objevuje se tady ovšem celá řada dalších profesí. Žena je zobrazována jako lékařka, záchranářka, policistka nebo jako věštkyně. U muže se ovšem objevuje o něco širší plejáda profesí. Například lékař, záchranář, policista, hasič, reportér, moderátor nebo rybář. Z tohoto hlediska by za nevyrovnaný mohl být považován obrazový materiál k tématu *accidents* (*Way to Win* 7, 39). Zde se totiž objevuje muž jako záchranář, lékař, hasič, policista, moderátor, kdežto žena pouze jako záchranářka. Podobně je tomu také na ilustraci zobrazující dopravní nehodu (*Way to Win* 7, 45). Zde není členkou záchranného sboru žena vůbec. Zajímavý je také fakt, že u počítače je vyobrazován pouze muž nebo chlapec. Tyto situace nicméně tvoří spíše výjimku v jinak genderově vyrovnaných učebnicích.

Co se týče rodiny, není těmto učebnicím téměř co vytknout. Muž jako otec je zobrazován nejen v práci, ale především doma s rodinou. Nechybí ani situace, kdy se pouze otec stará o děti, zatímco matka je na dramatickém kroužku (*Way to Win 6*, 52). Muž je zde také netradičně spojován s dobročinností, která bývá stereotypně považována za výsadu žen.

Muži/chlapci i ženy/dívky se podílejí na péči o domácnost naprosto vyrovnaně. Muž i žena společně pracují, ale také odpočívají (*Way to Win 6*, 39). I když je to matka, kdo nabádá děti k úklidu, na doprovodném obrázku je znázorněn také otec, jak utírá nádoby (*Way to Win 6*, 20). Na jiném obrázku zase vidíme otce jak vytírá, nebo chlapce, jak se podílí na úklidu koupelny (*Way to Win 6*, 39, 36). Obě pohlaví jsou tedy zobrazována jako stejně důležitá jak pro rodinu, tak pro společnost.

V učebnicích kurzu **Project** se také objevuje široká paleta různých zaměstnání. Muž je prezentován jako vědec, lékař, policista, učitel, hudebník, manažer, myslivec nebo jako řidič autobusu. Žena proti tomu jako učitelka (více než muž učitel), prodavačka, zpěvačka, kadeřnice, recepční, manažerka nebo psychiatricka. Z tohoto výčtu je patrné, že obě pohlaví jsou zobrazována v tradičních profesích. Tyto pracovní stereotypy se odrážejí také v ambicích dětí, které v učebnicích vystupují. Dívka by chtěla pracovat jako módní návrhářka, oproti tomu chlapec by se chtěl uplatnit v reklamě nebo filmu (*Project 4*, 8). V *Projectu 4* (11) také mluví tři lidé o svém vysněném povolání. Dívka je zobrazena s nákupními taškami, zatímco chlapec s joystickem.

Rodina je také v této učebnici zobrazována bezproblémově. Také zde je důraz kladen na zobrazování celé rodiny včetně otce (*Project 1*, 18). Všichni členové rodiny se také podílejí na chodu domácnosti. Otec i matka se společně podílejí na domácích pracech (*Project 1*, 62, 64), stejně tak sourozenci (*Project 1*, 65). Za zmínku stojí také fakt, že kapitolou o vaření provází právě chlapec (*Project 2*, 46). Celkově by se tedy dalo říct, že tyto učebnice spíše zobrazují skutečný stav společnosti, než že by se snažily bourat zažitá stereotypy.

Učebnice *Kellyové* sice také nabízejí široký výběr povolání, ovšem týká se převážně mužských, popř. chlapeckých postav. Pod titulem *parents* se dozvíme, že muž může pracovat jako číšník, hostinský, kuchař, opravář, dělník, horník, elektrikář, automechanik, manažer nebo lékař. Kdežto žena jako prodavačka, účetní, pokladní, sekretářka nebo zdravotní sestra (*Blue English*, 68). Nehledě na to, že zde jsou muži a ženy ve výrazném nepoměru, velmi se zde projevuje pracovní stereotypizace. Celkově se dá říct, že z hlediska profesí, je žena v těchto učebnicích nejčastěji znázorněna jako učitelka, kdežto muži zastávají širokou škálu profesí. Několikrát se objeví postava lékaře, která nikdy není prezentována prostřednictvím ženy. Například pod nápisem *First Aid* je nakreslený lékař, zubař, veterinář a žena jako zdravotní sestra (*Angličtina po větách*, 35). Celkově se dá říct, že například v *Green English* se žena neprezentuje jinak než jako matka, manželka nebo učitelka. Tento pohled je patrný také při prezentaci vysněného povolání dětí v učebnici. Dívka uvádí, že by chtěla být zdravotní sestřičkou a taky, že ráda vaří a peče s maminkou. Naproti tomu chlapec by chtěl být truhlářem a rád jezdí na kole s otcem (*Green English*, 85-86). Za vrchol v narušování genderových stereotypů týkajících se profesí, by se dala považovat situace, kdy jde dívka na karneval za vojáka (*Angličtina po větách*, 61).

Co se rodiny týče, ani zde učebnice nijak nepřekračuje genderové hranice nastavené tradicí. Výstižně to dokládá cvičení, kde mají žáci a žákyně odpovědět na otázku: „Kdo udělal ten dort?“ a nabízené možnosti jsou: *mother, grandmother, aunt, my friend's mother, cousin* (*Angličtina po větách*, 94). „Klasické“ zobrazení rodiny nalezneme také v článku, kde je právě taková rodina popisována. Matka vaří, dcera jí pomáhá, otec je v práci a přijde pozdě domů (*Green English*, 35). Za zmínku také jistě stojí popis domova a návštěvy u strýce. U strýce teta vaří a uklízí v domě, zatímco strýc zahradničí. Doma také vaří žena, tentokrát matka, ovšem co dělá otec, už se nedozvíme (*Red English*, 76).

Ze všech výše uvedených příkladů je tedy patrné, že tyto učebnice se genderovým stereotypům zpravidla nijak nepřičí.

3.7 Shrnutí výzkumu

Z výše uvedených výsledků tedy vyplývá, že nevhodnějšími učebnicemi, z genderového pohledu, jsou učebnice kurzu *Way to Win*. Drobné nedostatky se sice místy objeví, nicméně jejich počet je vzhledem k učebnici jako celku téměř zanedbatelný. Jedná se tedy o moderní publikaci, která zohledňuje problematiku genderu, dá se říct, že se svým prostřednictvím snaží narušovat genderové stereotypy a zobrazovat muže i ženy jako sobě rovné a stejně důležité.

Učebnice kurzu *Project* se umístily na pomyslném druhém místě. Nedostatků už se v těchto učebnicích objevuje více, nicméně nejsou tak závažné, aby se kvůli nim muselo jejich užívání nějak omezit. Také zde je nutné zaměřit se na posuzování učebnice jako celku a uvědomit si, že při vhodném zacházení se tato učebnice stává jen o něco málo vhodnější než učebnice modernější.

Třetím vzorkem byly učebnice *Kellyové*. Zde se projevila celá řada „genderových“ nedostatků a to ve všech oblastech výzkumu. Téměř všechny nalezené „prohřešky“ vůči kritériím genderově korektní učebnice se opakovaly více než jednou, čímž na sebe poutají větší pozornost. Tyto učebnice se nesnaží o zobrazení světa bez stereotypů. Naopak ukazují dětem onen „tradiční“ svět, jaký mnohé z nich znají z vlastních domovů a nesnaží se jim alespoň tímto prostřednictvím ukázat alternativu světa rovných příležitostí pro muže i ženy v demokratické společnosti.

V žádném případě si ale netroufám tvrdit, že ta či ona učebnice je naprosto nevhodná pro výuku. Při posuzování vhodnosti či nevhodnosti učebního materiálu je třeba vycházet z učebnice jako celku a také nezapomínat na způsob práce s textem, který je nepředvídatelný.

Je nepochybné, že výuka, a s ní spjaté učební materiály, mají vliv na dětskou psychiku. Do jaké míry se ovšem podílejí na utváření maskulinity a feminity u dětí stále zůstává otázkou. Při posuzování jednotlivých učebnic bychom se neměli omezovat pouze na samotný text, ale měli bychom si také uvědomit, že každé dítě přichází

s odlišnými zkušenostmi a názory, a identický text mohou dvě děti stejného věku interpretovat naprosto odlišně. Neodmyslitelná je v tomto případě také práce učitele, resp. to, jakým způsobem s materiálem bude zacházet. Zda nevhodný nebo vhodný text či obrázek přijme bez jakéhokoli komentáře, nebo upozorní na případná genderová pozitiva či negativa a využije jej jako námětu pro diskusi. Genderově správná učebnice tedy pod vlivem všech těchto vedlejších faktorů, jednoznačně nezaručuje genderově neutrální výuku.

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala problematikou genderu v učebnicích anglického jazyka, které se v dnešní době používají k výuce angličtiny na druhém stupni základní školy.

Výsledky výzkumu potvrdily původní hypotézy. Z praktické části vyplývá, že za genderově korektní učebnici lze považovat sadu učebnic s názvem *Way to Win*, která byla vybrána jako zástupce moderního zpracování učebního materiálu. V učebnicích *Project* se objevily některé nedostatky, které mohou být, podle mého názoru, odstraněny správným zacházením ze strany vyučujícího. Zpracování učebnic *Kellyové*, jak vyplývá z výzkumu, se jeví jako nejvíce problematické. V těchto učebnicích se projevila řada nedostatků a to ve všech oblastech výzkumu.

Je nutné si uvědomit, že při genderové analýze by pozornost neměla být věnována pouze tomu, co je v učebnicích obsaženo, ale také tomu, co v nich chybí, ale přitom se spolupodílí na celkovém vyznění učebnice. To, jakým způsobem učebnice odrážejí ženské a mužské role, vztahy a hierarchie mezi pohlavími, a rovněž tím, zda vůbec prezentují to či ono pohlaví v určité roli nebo doméně, je zásadní. Společně se všemi těmito fakty je to ovšem ještě nepředvídatelná práce učitele s danou učebnicí a vlastní zkušenosti dětí, které poskytují žákům a žákyním vodítko pro vytváření jejich vlastní genderové identity.

Summary

My diploma thesis is called Presentation of minorities in the textbooks of English language. It is concentrated on presenting woman as a minority and the questions of gender. I chose this theme because gender is something that is not focused on, but always present in language textbooks. Despite this the area of education still does not seem to be interested in questions of gender, less in the textbooks. Teachers should consider the possible effects of gender bias in textbooks, because there may be effects which may hinder learning in some students.

Firstly I explored gender as a general term. I was interested in what influences gender identity, a sense of oneself as 'masculine' or 'feminine'. From my research and observation I concluded, gender roles cannot be seen as determined. Then I concentrated on gender questions in connection with education, upbringing and textbooks.

The practical part is aimed for presenting gender questions in the three sets of textbooks that are currently used for teaching English. I studied if gender bias can be found, as well as preponderance of male over female characters, occupational stereotyping (i.e. a woman is more likely to be someone's wife, mother or girlfriend, and a man is to be someone who is earning a living), personal stereotyping (i.e. women are more likely to be timid or emotional), or relationship stereotyping (i.e. boys and girls, men and women have their own separate worlds). The attention was also concentrated on usage of language, especially Czech language, if it does not forget feminine form of the words and if the textbook speaks to boys and to girls equally. Interesting was also the fact, if there are shown equal numbers of female and male characters in the textbooks, and how they are presented in the pictures.

I studied language textbook dialogues too. If the dialogue affords equal practice opportunities for all students. I found the Kelly textbook dialogues do not. One of the reason is the preponderance of male or female characters in textbooks. It means that in a mixed-sex class, the male or female students get more practice in speaking the target language 'publicly'. In the connection with dialogues I was also interested in preponderance of male

or female firstness, it means if male or female students have more opportunities to practice 'opening a conversation'.

The implication of such gender bias for teachers would suggest that texts, pictures, dialogues etc. should not be taught as they appear in the textbooks and teachers can make revisions to the problematic areas.

I found out that textbooks *Way to win* pay great attention to presentation of gender stereotyping. These textbooks involve all students to the teaching equally and they show modern conception of gender questions.

The second textbooks called *Project* contain some problematic parts, but they can be seen not only as a challenge but also as an opportunity to discuss. The third textbooks written by Kelly do not pay attention to gender representation at all. There are many problems when presenting gender bias.

I think that it is important for teachers to consider gender representation in textbooks. Although it is very hard, if not impossible, to prove it can affect language learning and play a role in the further gendering of students, that is, in shaping their masculinities and femininities.

Použitá literatura

Delamont, S. , Sex roles and the school. London : Methuen, 1980.

Fafejta, M. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany : Vydavatelství Jana Piszkiwicze, 2004.

Gjuričová Š. Konstrukce gender: maskulinita a feminita z odlišných perspektiv. In *Společnost, ženy a muži z aspektu gender*. Praha : Open society Fund, 1999, s. 69-81

Hamplová, D. , Rychtaříková, J. *České ženy*. Praha : Sociologický ústav Av CR, 2003.

Hendrychová S. Z historie feminismu v českých zemích. In *Společnost, ženy a muži z aspektu gender*. Praha : Open society Fund, 1999, s. 43-49

Jarkovská, L. Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání, Brno : Nesehnutí, 2005.

Maříková H. Proměna rolí muže a ženy v rodině. In *Společnost, ženy a muži z aspektu gender*. Praha : Open society Fund, 1999, s. 59-67

Maříková, H. , Petrusek, M. , Vodáková, A. *Velký sociologický slovník*. Praha : Univerzita Karlova, 1996

Oakleyová, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha : Portál, 2000.

Smetáčková, I. , Vlková, K. *Gender ve škole*. Praha : Otevřená společnost, 2005.

Sunderland, J. Issues of language and gender in second and foreign language education. In *Language Teaching*. The United Kingdom : Cambridge University Press, 2000, s. 203-233

Valdrová, J. Mužské zaměření výchovy a výuky z pohledu lingvistiky. In *Společnost, ženy a muži z aspektu gender*. Praha : Open society Fund, 1999, s. 153-157

Internetové zdroje

Valdrová, J. *Eamos* [online]. c neuvedeno, poslední revize 11.4. 2007 [cit. 2007-03-25]. <http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=6akod_kurzu=kat_ger_6109>

Nezval, J. *Msmť* [online]. c2007, poslední revize 10. 4. 2007 [cit. 2007-03-20]. <<http://www.msmť.cz/vzdelani/spolecenskovedni-oblast>>

Genderonline [online]. c2005, poslední revize 11.4. 2007 [cit. 2007-03-26]. <<http://www.genderonline.cz/view.php?cisloclanku=2005112901>>

Encyklopedie [online]. c 2006, poslední revize 12.4.2007 [cit. 2007-03-19]. <http://www.encyklopedie.seznam.cz/heslo/113447-zvyky-a-obyceje>

Osops [online]. c2006, poslední revize 12.4.2007 [cit. 2007-03-26]. <http://www.osops.cz/cz/projekty/genderova-rovnost/priručka-pro-ucitelky-a-ucitele>>

Seznam učebnic

Betáková, L. , Dvořáková K. *Angličtina pro základní školy a víceletá gymnázia 6.* Plzeň : Fraus, 2006

Betáková, L. , Dvořáková K. *Angličtina pro základní školy a víceletá gymnázia 7.* Plzeň : Fraus, 2006

Hutchinson, T. *Project student´s book 1.* Oxford : Oxford University Press, 1999

Hutchinson, T. *Project student´s book 2.* Oxford : Oxford University Press, 2004

Hutchinson, T. *Project student´s book 3.* Oxford : Oxford University Press, 2000

Hutchinson, T. *Project student´s book 4.* Oxford : Oxford University Press, 2001

Hutchinson, T. *Project Plus student´s book .* Oxford : Oxford University Press, 2002

Kelly, M. *Angličtina po písmenkách.* Praha : Angličtina Expres, 1998

Kelly, M. *Angličtina po slovech.* Praha : Angličtina Expres, 1999

Kelly, M. *Angličtina po větách.* Praha : Angličtina Expres, 2000

Kelly, M. *Red English.* Praha : Angličtina Expres, 2001

Kelly, M. *Blue English.* Praha : Angličtina Expres, 2002

Kelly, M. *Green English.* Praha : Angličtina Expres, 2003