



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

GENDER VE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČLOVĚK A SPOLEČNOST

DENISA LABISCHOVÁ
BLAŽENA GRACOVÁ



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, ČERVENEC 2013

Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6.2.2012 – 31.1.2015
Řešitel:	PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Gender ve vzdělávací oblasti člověk a společnost
Autoři: PhDr. Denisa Labischová, PhD., doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.

Studijní opora k inovovanému předmětu: Gender v občanské výchově
(KOV/3ENOV)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídají autoři.

Recenzent: Doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

© PhDr. Denisa Labischová, PhD.
© doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.
© Ostravská univerzita v Ostravě
ISBN 978-80-7464-417-7

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



Cíl kapitoly



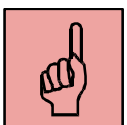
Klíčová slova



Čas na prostudování kapitoly



Kontrolní otázky



Pojmy k zapamatování



Shrnutí



Korespondenční úkol



Doporučená literatura



Řešený příklad



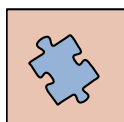
Otázky k zamyšlení



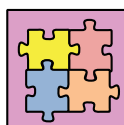
Část pro zájemce



Úlohy k textu



Testy a otázky



Řešení a odpovědi

Obsah

Úvod.....	9
1 Koncept gender ve vzdělávání – teoretická východiska	11
1.1 Základní odborné pojmy	13
1.2 Přístupy k pojetí genderu	14
1.3 Gender a jazyk	19
<i>Shrnutí kapitoly</i>	20
2 Gender a školství.....	22
2.1 Gender v kurikulu.....	23
2.2 Nerovnoměrné zastoupení mužů a žen v pedagogických sborech	23
2.3 Dopady nerovnoměrného poměru žen a mužů v učitelství	25
2.4 Rovný přístup dívek a chlapců ke vzdělávání	26
<i>Shrnutí kapitoly</i>	28
3 Principy genderově citlivé pedagogiky	31
3.1 Cíle genderově citlivé pedagogiky	32
3.2 Pedagogická komunikace	33
3.3 Pedagogické hodnocení	35
<i>Shrnutí kapitoly</i>	36
4 Genderová korektnost edukačních médií	38
4.1 Genderové stereotypy v učebnicích.....	38
4.2 Celková koncepce předmětu.....	40
4.3 Výběr učiva	41
4.4 Ilustrace a příklady jevů	42
4.5 Jazyk učebnic.....	42
4.6 Jak má vypadat genderově korektní učebnice	43
<i>Shrnutí kapitoly</i>	45

5	Gender ve výchově k občanství	47
5.1	Vyučovací formy a metody	47
5.2	Témata pro výchovu k občanství	48
5.3	Příprava výukové lekce	51
5.4	Genderová dimenze současných učebnic občanské výchovy.....	51
	<i>Shrnutí kapitoly</i>	53
6	Gender v dějepisném vyučování	55
6.1	Místo historie žen v české historiografii	55
6.2	Česká literatura k historii ženy – výběr titulů.....	56
6.3	Gender history v dějepisných učebnicích	57
6.4	Některé možnosti zpřístupnění ženské tematiky v hodinách dějepisu	58
	<i>Shrnutí kapitoly</i>	59
7	Současné učebnice dějepisu z hlediska genderu.....	62
7.1	Genderová témata v českých dějepisných učebnicích (historie do roku 1918)	62
7.2	Genderová tematika z nejnovějších dějin	64
7.3	Ženské osobnosti zařazené v dějepisných učebnicích	65
7.4	Ženy a muži na fotografiích zařazených v učebnicích nejnovějších dějin	67
7.5	Genderová tematika v nejnovějších českých dějepisných učebnicích	67
7.6	Genderová tematika v nejnovější slovenské učebnici dějepisu	71
	<i>Shrnutí kapitoly</i>	73
8	Zahraniční didaktické inspirace (dějepis)	76
8.1	Obsahové a didaktické komponenty prezentace genderové tematiky v zahraničních učebnicích	76
8.2	Prezentace historie žen druhé poloviny 19. a počátku 20. století v německých učebnicích dějepisu	77
8.3	Některé další možnosti prezentace genderové tematiky	79

<i>Shrnutí kapitoly</i>	80
9 Genderová tematika ve světle empirických šetření	83
9.1 Test znalosti historie žen (komparace vědomostí českých a německých gymnazistů)	83
9.2 Ženská tematika ve výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ....	85
9.3 Výzkum historického vědomí a aspektů multikulturality ve vztahu ke školní výuce	86
9.4 Stereotyp feministky.....	86
<i>Shrnutí kapitoly</i>	87
10 Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu dějin starověku	89
10.1 Průvodce všedním životem ve starověku	89
10.2 Postavení ženy v rodině.....	90
10.3 Odívání, kosmetika, hygiena	91
10.4 Možnosti využití textů	94
<i>Shrnutí kapitoly</i>	95
11 Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu dějin středověku.....	96
11.1 Průvodce všedním životem ve středověku	96
11.2 Práce s písemným pramenem	97
11.3 Další možnosti prohloubení znalostí.....	98
<i>Shrnutí kapitoly</i>	99
12 Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu dějin novověku	101
12.1 Průvodce všedním životem v novověku	101
12.2 Žena „čarodějnice“	102
12.3 Od renesance po secesi.....	103
12.4 Žena v 19. století	104
12.5 Významné ženy novověku	105
<i>Shrnutí kapitoly</i>	106

13	Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu moderních dějin	108
13.1	Prameny pro studium ženské tematiky 20. století	108
13.2	Příklad práce s textem	110
13.3	Náměty pro aktivity žáků	111
13.4	Další možnosti projektů	112
	<i>Shrnutí kapitoly</i>	<i>112</i>
	Korespondenční úkoly	114
	Citovaná a doporučená literatura	115

Úvod

Milé studentky, milí studenti,

tato studijní opora je inovovanou verzí studijního textu, který vznikl v roce 2011 pro účastníky celouniverzitního interdisciplinárního vzdělávacího modulu *Kulturní diverzita a sociální patologie*, jehož součástí byl také kurz *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost* (Labischová, Gracová 2011). Vzhledem k tomu, že se obor genderová studia a jeho aplikace na školní praxi dynamicky rozvíjí, vyvstala potřeba aktualizace a inovace studijního materiálu tak, aby odpovídala nejnovějším oborovým poznatkům.

Věříme, že mnohé náměty a inspirace pro svou budoucí pedagogickou praxi mohou studiem textu získat studenti učitelských studijních programů, především studijních oborů *učitelství občanské výchovy, základů společenských věd a dějepisu pro základní i střední školy*, neboť jedním z cílů moderního pedagogického působení je také uplatňování zásad genderově citlivé výchovy a respektování principu rovných příležitostí ve vzdělávání. Právě sociálně humanitní předměty nabízejí pro začlenění genderových témat do vzdělávacího obsahu široký, a dosud mnohdy nevyužitý prostor.

Cílem tohoto kurzu je připravit studenty co nejlépe na reálné působení ve škole. V úvodu textu jsou vysvětleny základní odborné termíny, se kterými se ve studijní opoře pracuje. Je zde objasněn podíl školy na utváření genderové identity a genderových rolí, seznámíte se s ústředními principy genderově citlivé výchovy a možnostmi jejich aplikace ve výuce občanské výchovy a dějepisu (vzdělávací oblast RVP Člověk a společnost). Vzhledem k tomu, že kurz je koncipován především prakticky, naznačíme taktéž vhodné vyučovací formy a metody pro výuku. Zvláštní pozornost věnujeme genderovým aspektům a otázkám genderové korektnosti základního edukačního média – učebnice. Vzhledem k tomu, že pro vzdělávací obor výchova k občanství jsou k dispozici ucelené studijní materiály, je předložený text zaměřen důkladněji na genderovou tematiku v dějepisném vyučování.

Autorky studijní opory si nekladou za cíl suplovat studium základní odborné literatury z oblasti genderových studií, předložený text by měl pouze nastínit hlavní okruhy problémů, které se ke genderovým otázkám v sekundárním vzdělávání vztahují, poskytnout přehledný úvod do tematiky a napomoci orientaci v dalším studiu. Poskytuje rovněž některé tematické i metodické inspirace pro praktické využití v hodinách dějepisu na základních a středních školách. Některé náměty projektů v kapitolách 11, 12 a 13 navrhli frekventanti semináře z didaktiky dějepisu ve studijním roce 2012/2013 (Jan Slepíčka, Monika Kusynová, Veronika Kalužová, Tomáš Pilch, Beata Bednářová, Michal Gill). Přehled použité a citované literatury nalezne čtenář v závěru jednotlivých kapitol i na konci celého textu.

Každá kapitola je strukturována tak, aby její prostudování netrvalo déle než jednu hodinu. Zahrnuje vždy několik kontrolních otázek, jejichž zodpovězení je důležité pro pochopení a zafixování základní faktografie, a úkolů k zamyšlení,

směřujících k praktickému využití nových poznatků. Pro úspěšné zakončení kurzu je nezbytné splnění korespondenčních úkolů uvedených v závěru této studijní opory.

Po prostudování textu budete znát:

- Základní fakta a teoretické koncepty z oblasti genderových studií se zaměřením na vzdělávání.
- Principy genderově citlivé výchovy a rovných příležitostí ve vzdělávání.
- Zásady pro tvorbu genderově vyvážených učebnic a dalších edukačních materiálů.

Budete schopni:

- Objasnit podíl školy na utváření genderové identity a genderových rolí.
- Rozvíjet genderově vyváženou komunikaci ve třídě.
- Zhodnotit genderovou korektnost učebnic a dalších edukačních materiálů a kriticky pracovat s informacemi nejrůznějšího typu.
- Analyzovat přístupy k učení dívek a chlapců.
- Sebereflektovat vlastní pedagogickou komunikaci a pedagogické hodnocení z hlediska genderu.

Získáte:

- Základní přehled o možnostech vzdělávání v oblasti genderu s akcentem na vzdělávací oblast RVP Člověk a společnost (výchova k občanství, dějepis).
- Teoretická východiska pro uplatnění principů genderově citlivé výchovy ve vlastním pedagogickém působení.
- Kompetence potřebné pro vytváření výukových materiálů (pracovních listů apod.) k výuce genderových témat v budoucí pedagogické praxi.

Mnoho úspěchů při studiu přejí autorky

1 Koncept gender ve vzdělávání – teoretická východiska



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- co je to gender a čím se zabývají genderová studia;
- jaké místo zaujímá koncept gender v kurikulu pro sekundární vzdělávání;
- jak jsou definovány základní odborné pojmy, s nimiž operují genderová studia v edukační oblasti;
- jak nahlíží na danou problematiku biologický esencialismus a sociální konstruktivismus;
- v čem spočívá genderová analýza.

Budete schopni:

- vysvětlit současné pojetí multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání;
- definovat základní pojmy gender, genderová studia, genderové stereotypy, genderové role, genderově citlivá výchova ad.;
- popsat tři úrovně genderové analýzy;
- vysvětlit vztah genderu a jazyka.



Klíčová slova kapitoly:

multikulturní výchova, interkulturní vzdělávání, gender, genderová studia, genderová socializace, genderové stereotypy, genderové role, genderově citlivá výchova, biologický esencialismus, sociální konstruktivismus, genderová analýza



Multikulturní výchova představuje jedno z průřezových témat rámcového vzdělávacího programu pro základní i gymnaziální vzdělávání a její implementace do školních vzdělávacích programů pro jednotlivé typy a stupně škol je tudíž nezbytná. V současné teorii multikulturní výchovy je patrný „postupný odklon od čistě etnického pojetí k rozpoznávání řady dalších typů odlišností. Stále častěji je například v rámci multikulturní výchovy pracováno s problematikou genderu, náboženské příslušnosti nebo sociálního statusu“ (Moree 2008, s. 23). Koncept gender tedy představuje nedílnou součást interkulturního vzdělávání.



V odborné terminologii se dnes prosazuje termín interkulturní vzdělávání (chápáno širěji než multikulturní výchova), které je vnímáno jako „jedna z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin. Obecným cílem interkulturního vzdělávání je zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diverzity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.“ (Moree 2008, s. 11) Je tedy zřejmé, že do popředí zájmu se dostávají

otázky vnímání a přijímání jakékoliv sociální odlišnosti, ať již se jedná o odlišnost etnickou, kulturní, náboženskou, socioekonomickou či tělesnou. Genderová rozdílnost je v rámci socializačního a vzdělávacího procesu zásadní, neboť se s ní setkáváme od nejútlejšího dětství.

V poslední době se v českém prostředí dynamicky rozvíjí interdisciplinární obor **genderová studia** (gender studies), jehož bádání se orientuje na široké spektrum témat (gender ve společnosti, gender a právo, gender a politika, gender v médiích apod.), mezi nimiž je významně zastoupena také oblast vzdělávání a školství. V roce 1991 byla založena Nadace Gender Studies, která pořádala v letech 1993–1998 přednáškovou činnost, později bylo vytvořeno Centrum genderových studií (CGS), od roku 1998 působící jako samostatné akademické pracoviště při katedře sociální práce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Genderová problematika je systematicky zkoumána také Genderovými studiemi Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, od roku 1990 se sociologií genderu zabývá oddělení Gender&sociologie při Sociologickém ústavu AV ČR (Komárková 2006, s. 30–31).

V rámci svého profesního postupu narážejí ženy často na tzv. **skleněný strop**, což je jakási bariéra k dosažení těch nejvyšších pozic. Jako „skleněný“ je tento limit metaforicky označen proto, že žena díky svým dosaženým kvalitám skrze něj na tyto pozice sice dohlédne a dovede si představit své působení v nich, přesto jich nemůže dosáhnout (Osvaldová 2004, s. 134). **Rovné příležitosti** ve společnosti a především ve vztahu k profesnímu uplatnění žen by se měly uskutečňovat ve třech základních oblastech (Machovcová 2004, s. 31–36):

- princip rovných příležitostí ve všech úrovních pracovního procesu (výběr zaměstnanců, kariérní postup, hodnocení, vzdělávání, propouštění, pracovní atmosféra);
- podpora politik zaměřených na sladění pracovního a rodinného života (změna charakteru pracovní doby);
- podpora profesního rozvoje žen (supervize, mentoring).

V některých zemích Evropské unie je náprava genderové nerovnosti dosahována prostřednictvím **kvót**. Na tuto specifickou formu jakési „pozitivní diskriminace“ je nahlíženo kontroverzně, obecná shoda ovšem panuje na tom, že nezbytným předpokladem jakékoliv změny ve společnosti je změna pojetí systému **vzdělávání**. Právě škola se vedle rodiny výrazným způsobem podílí na genderové socializaci, utváření genderových rolí a formování genderové identity a mnohdy bohužel také podporuje a upevňuje stereotypní genderové vzorce. Proto se akcent klade na tzv. **genderově citlivou výchovu**, jejímž cílem je podporovat u žáků **genderovou senzitivitu**, jinak řečeno rozvíjet jejich kompetence vnímat, hodnotit a vyjadřovat se v souladu s principy rovných šancí dívek a chlapců (Smetáčková 2005).

Požadavek uplatňování principu rovných příležitostí našel svůj odraz také v základních kurikulárních dokumentech. Nahlédneme-li do **Rámcového vzdělávacího programu** pro základní vzdělávání, setkáme se s explicitním vymezením dané tematiky pro vzdělávací oblast Člověk a společnost ve formulaci cílového zaměření: „*Utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti*“ (RVP ZV 2007).

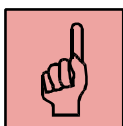
Obdobně Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání vymezuje jako jednu z hlavních priorit: „rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti“ (RVP G 2007).

Posuny v pojetí interkulturního vzdělávání jsou patrné také ve formulaci tzv. **doporučených očekávaných výstupů pro průřezová témata (PT)**. V rámci PT multikulturní výchova v RVP určeného základním školám a nižšímu stupni víceletého gymnázia byly formulovány kupříkladu následující výstupy (Staněk, Labischová, Medvedřová 2011, s. 47):

- žák objasní potřebu spolupráce s vrstevníky, a to bez ohledu na jejich odlišnost (genderovou, věkovou, sociokulturní, etnickou, náboženskou a jinou);
- žák uvede příklad konkrétní situace, kdy je skupině lidí přisuzována určitá vlastnost na základě ojedinělé osobní zkušenosti (např. z hlediska genderu, z hlediska sociální exkluze, z hlediska etnického, náboženského aj.);

1.1 Základní odborné pojmy

V této podkapitole se zaměříme na objasnění základních odborných pojmů, které se s genderovou problematikou ve vzdělávací sféře úzce váží. Tento „slovníček pojmů“ byl zpracován a upraven na základě dostupné literatury, věnované genderově citlivé výchově ve škole (Babanová a kol. 2007, s. 147–151; Kalnická 2009, s. 7–8, 82; Smetáčková, Vlková 2005, s. 10).



Feminismus – sociální hnutí, vyvíjející se od 18. století, upozorňující na nerovnoprávné postavení žen ve společnosti, požadující rovnoprávnost žen a dalších sociálních skupin. Feministické požadavky zaznamenaly v průběhu historie značné proměny (v počátcích především otázky základních občanských práv žen). Hnutí se štěpí do několika názorových proudů. Od 90. let 20. století se formuje tzv. postfeminismus, který opouští koncept samostatné rodové identity a uvažuje o ní v kontextu dalších identit člověka v dimenzi rasy, etnika, třídy, sociální skupiny, věku (Kalnická 2009, s. 82).

Gender – „sociální pohlaví“; sociálně utvářený, kulturně a historicky proměnlivý soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy, muže (Smetáčková, Vlková 2005, s. 10).

Genderová asymetrie – stávající rozložení moci mezi muži a ženami v různých sférách společnosti (např. zastoupení mužů a žen v politice, vedoucích funkcích apod.).

Genderová identita – prožívání a pojetí sebe sama jako ženy či muže.

Genderová socializace – proces sociálního učení (začleňování do společnosti), v němž si jedinec osvojuje genderové role.

Genderově citlivá pedagogika (resp. vzdělávání, výchova) – pedagogický přístup respektující princip rovných příležitostí, nezatížený genderovými stereotypy, uplatňující zásady genderově korektní pedagogické komunikace, organizace žákovských aktivit a pedagogického hodnocení.

Genderově korektní jazyk – vyjadřování oproštěné od jazykových stereotypů reprodukcujících tradiční genderové role (např. něžné pohlaví), nediskriminující, nezneviditelnující a nezesměšňující. Řečník se vyhýbá generickému maskulinu (mužským jazykovým tvarům v označování společenského zařazení, povolání apod.).

Genderové role – způsoby chování očekávané od držitelů a držitelek určitých pozic, soubor (obvykle neformálních) pravidel pro chování, myšlení, cítění vhodných pro muže či ženy.

Genderový stereotyp – schematizovaný obraz muže či ženy, zahrnující představy o „typických“ vlastnostech a sociálních rolích obou pohlaví.

Genderová studia – interdisciplinární obor, který zkoumá různé úrovně vztahů mezi ženami a muži. Identifikuje, popisuje a osvětluje procesy, jež vedou k utváření genderových rozdílů (Smetáčková, Vlková 2005, s. 13).

Rovné příležitosti – požadavek rovných výchozích podmínek žen a mužů na trhu práce, v rozhodovacích pozicích, odbourávání genderových stereotypů ve vzdělávání apod.

Sexismus – podléhání genderovým stereotypům a předsudkům, v nichž je zvýrazňována mužská dominance (projevy: znevažování žen pro jejich ženství, sexuální obtěžování).

1.2 Přístupy k pojetí genderu

V odborné literatuře jsou obvykle prezentovány dva ústřední přístupy k pojetí a teorii genderu. První z nich zastupují esencialistické teorie, z nichž vyhrocenou formu představuje **biologický determinismus**, který dle P. Pavlíka odvozuje genderové rozdíly mezi muži a ženami od biologických pohlavních rozdílů a společenské nerovnosti pokládá tudíž za přirozené. Autor poukazuje na vědecké výzkumy, jejichž závěrem je, že biologické odlišnosti mužů a žen jsou výrazně menší než rozdíly v rámci těchto skupin (Smetáčková a kol. 2007, s. 8–9).

Diference v maskulinitě a femininitě akcentují především evoluční teorie, genetická teorie, různé teorie zaměřené na vliv hormonů a na rozdíly v nervovém systému mužů a žen (R. A. Lippa 2009, s. 152). Evoluční teorie pohlaví sledují kupříkladu pohlavní rozdíly ve výběru partnera (muži preferují mládí a krásu jako doklad zdraví a schopnosti mít děti), ženy kladou důraz na výběr mužů s „nejlepšími“ geny a zdroji, s čímž souvisí mužské předvádění peněz, moci a statusu (R. A. Lippa 2009, s. 136–137).

Hlavním argumentem proti esencialistickému pojetí je dle I. Smetáčkové (2005, s. 18) fakt, že rozdíly mezi vlastnostmi a chováním mužů a žen se různí v odlišných kulturách a významná je rovněž dimenze historických proměn genderových rolí v rámci jedné (např. euroamerické) kultury v čase. P. Janošová (2008, s. 26) k tomu dodává, že biologicky jsou lidé determinováni především v tzv. jádrové pohlavní identitě (muž/žena), což je „*bazální emoční souhlas s příslušností k ženám či mužům*“ (Janošová 2011, s. 6) a konkrétní variantě sexuálního zaměření, tedy k heterosexuality, homosexualitě, bisexualitě, asexualitě.

Druhý přístup k chápání genderu, **sociální konstruktivismus**, staví na teorii sociálního učení a za hlavní faktor utváření genderové identity a genderových rolí považuje genderovou socializaci a proces sociální interakce a komunikace (Babanová a kol. 2007, s. 12). K nejvýznamnějším teoriím v rámci sociálního konstruktivismu se řadí teorie sociálního učení, kognitivně vývojová teorie a teorie genderového schématu popisující nadřazené a podřazené schéma (Janošová 2008, s. 114–120).

Od nejtělejšího dětství jsou nám vštěpovány představy o tom, jak se mají chlapani a dívky chovat, oblékat, které projevy emoci jsou pro ně žádoucí či naopak nepatřičné. Genderová socializace představuje celoživotní proces, v jehož průběhu si osvojujeme genderové role a jsme vedeni k tomu, abychom naplňovali genderová očekávání (Babanová a kol. 2007, s. 149). Dle G. H. Meada sehrávají podstatnou roli v naší socializaci „významní druzí“ (rodiče), jejichž svět je pro děti objektivní (Fafejta 2004, s. 15).

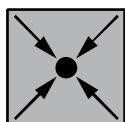
Zásadní je, že gender lze jakožto sociální konstrukt měnit. Dva lidé stejného pohlaví mohou žít v různých genderech, např. homosexuální a heterosexuální muž (Fafejta 2004, s. 30).

Rozdíly mezi muži a ženami spočívají spíše než v osobnostních rysech a schopnostech v oblasti zájmů a způsobech mezilidské komunikace, jedná se tedy ponejvíce o výchovou ovlivnitelné charakteristiky. Stejně tak „inklinace“ žen a mužů k určitým povoláním je způsobena spíše vysokou mírou konformity (Janošová 2008, s. 26–27).

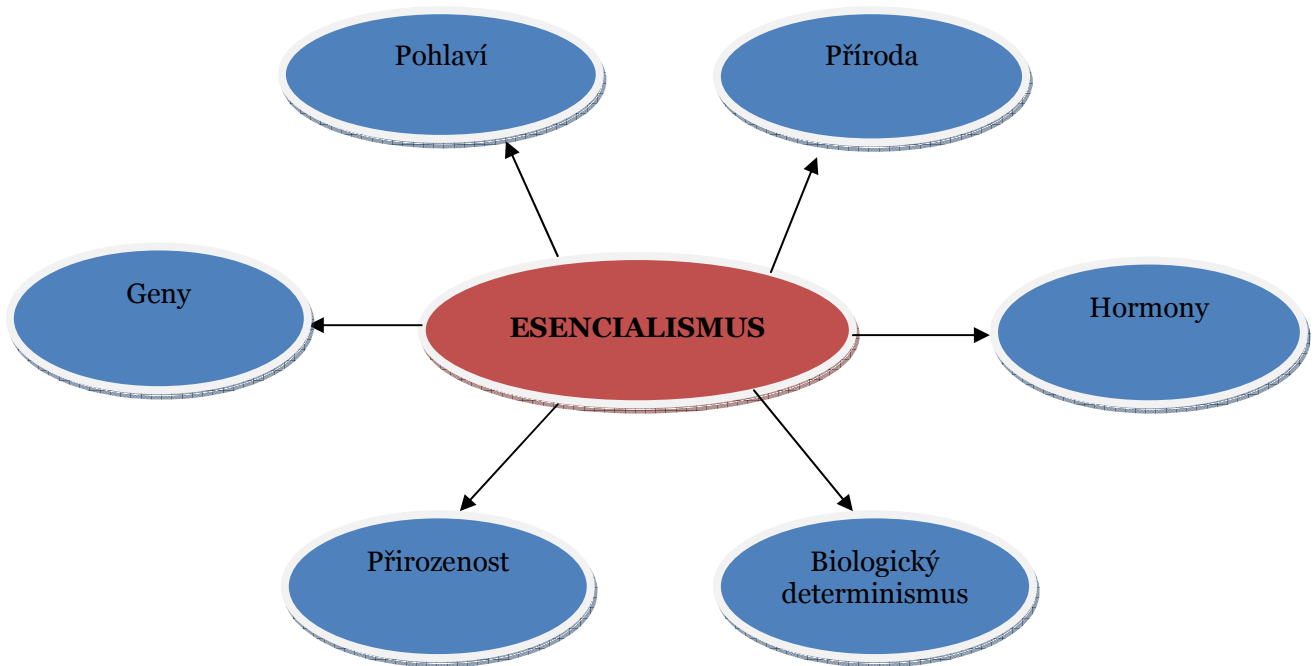
P. Janošová (2008, s. 13) poukazuje dále na význam, jaký je rodovým rozdílním přisuzován v přírodních a tradičních společenstvích, kde jsou jasné vymezeny role, práva a povinnosti ženy a muže, přičemž důležité je, že tyto role jsou vymezeny **komplementárně** (Ivo Možný to nazývá „dvojdomostí lidského světa“).



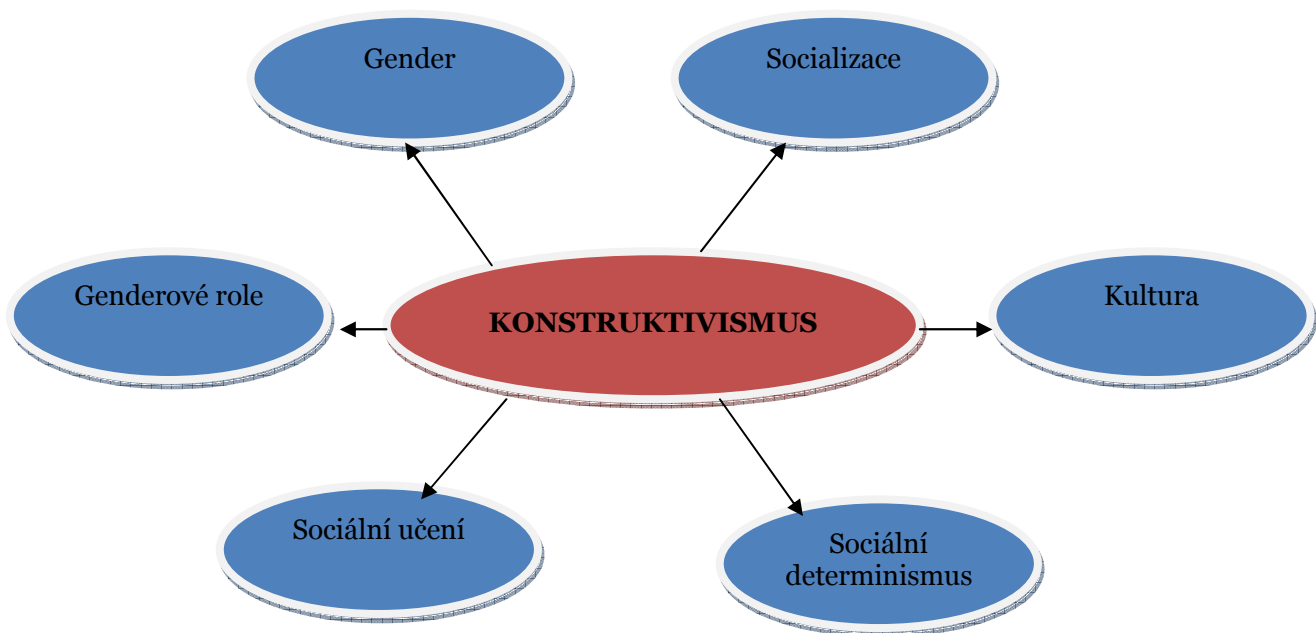
Teorie sociálního učení přisuzuje zásadní význam výchově. Přijímání pohlavní role probíhá posilováním (odměnami, tresty), pozorováním a napodobováním (Janošová 2008, s. 114). V této souvislosti je možno zmínit, že dle teorie sociálního učení se chlapani jakožto příslušníci privilegované skupiny striktněji vyhýbají „typicky“ ženským projevům chování než dívky těm chlapeckým: pro systém je větší ohrožení, přihlásí-li se privilegovaný k charakteristikám skupiny neprivegované, než snaží-li se neprivegovaný dosáhnout výsad privilegovaných (Jarkovská in Babanová a kol. 2007, s. 20).



Příkladem může být volba barev oblečení (chlapani nenosí růžovou), volba hraček (panenky, autíčka), jakož i projevy chování (dívky se neperou, chlapani nepláčou).



Vytvořeno dle L. Jarkovské (Babanová a kol. 2007, s. 12)



Vytvořeno dle L. Jarkovské (Babanová a kol. 2007, s. 12)

Přehledovou studii k výzkumu pohlavních rozdílů přináší R. A. Lippa (2009). Dospívá k závěru (s. 75), že dle metaanalytických zkoumání ve formě *d* statistiky byly doloženy rozsáhlé rozdíly v některých specifických doménách – jedná se o soucitnost, různé typy neverbálního chování, prožívání emocí, orientace na věci vs. lidi, jisté typy sexuálního chování, reakce na stres, sklony k duševním chorobám, naopak v mnoha charakteristikách byly zjištěny spíše

střední a malé diference (agresivita, pomáhání, morální chování, přizpůsobivost většině, skupinové chování, svědomitost, otevřenost novému, verbální schopnosti) a tyto se mění spíše v závislosti na vnějších podmínkách.

M. Fafejta (2004, s. 36) je přesvědčen, že lze jen těžko určit, zda jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci, ženami a muži dány biologicky (pohlaví) či sociálně (gender): „*Biologické rozdíly jsou zvýrazňovány socializací, rozdíly mezi pohlavími jsou umocňovány rozdíly genderovými. Mnohé z toho, co jednoznačně považujeme za přirozené, tak je někdy více, jindy méně sociálně zkonstruované.*“

P. Pavlík hovoří o třech úrovních genderové analýzy (Smetáčková a kol. 2006, s. 10–11):

- **individuální:** genderová identita (existuje i transgenderová identita): „*Identita je stále a komplexní vědomí sebe sama. Zahrnuje časovou kontinuitu (ačkoliv se měním, jsem to stále já) a hranice mezi sebou samým a ostatními jedinci. Identita se utváří, lze ji rozpoznat u dětí kolem tří let.*“ Pro ženy je typická konstrukce vlastní identity skrze péči o druhé a upozadování sebe sama, naopak mužská identita je formována potřebou dominance a sebeprosazování. Genderová identita často není vnímána jako sociálně konstruovaná, ale jako něco esenciálního, přirozeného. Významným jevem je somatizace femininity a maskulinity: projevuje se nejen oblékáním, ale také nonverbální komunikací (ženy mají tendenci se jakoby zmenšovat, vyhýbají se přímým pohledům).
- **interakce:** formy chování, které ostatní vnímají jako maskulinní či femininní, okolí nás usměrňuje, překračujeme-li kulturně přijatelné genderové hranice, normy (muži neháčkují).
- **genderované instituce:** nerovné pozice např. v zaměstnání (ředitel vs. sekretářka, lékař vs. zdravotní sestra, inzeráty – např. hledáme manažera, hledáme sekretářku).

Jak již bylo řečeno, genderová identita se utváří ve velmi útlém věku a podle některých výzkumů jsou odlišnosti v sociálním chování identifikovatelné ještě před dosažením věku tří let. Již někdy v době prvních narozenin dítěte je to patrné např. v preferenci určitých druhů hraček – častěji se objevují panenky a plyšová zvířátka u dívek, naopak skládačky, kostky a autíčka u chlapců (Janošová 2008, s. 95). Podstatnou úlohu ve fixování těchto rozdílů sehrávají především vnější podněty. Jedná se kupříkladu o to, jaký typ hraček je dětem vůbec nabízen, dále o reakce rodičů na hru potomka v smyslu schvalování či zamítání – např. posměšky či mračením. V předškolním věku jsou rozdíly v aktivitách dívek a chlapců nejpatrnější v kolektivu ostatních dětí, naopak když je dítě samo či pouze s dospělými, nejsou tak výrazné (Janošová 2008, s. 96–97, 123).

V současnosti se objevuje koncept **krize mužské role**, kdy se muži obtížně vyrovnávají s požadavky současné společnosti „*na změnu od tradiční komplementarity k moderní univerzalitě mužské a ženské sociální role*“ (Možný, citováno dle Janošová 2008, s. 20). Maskulinita se nyní vyznačuje deinstitutionalizací otcovství (M. Fafejta) a objevuje se stále častěji problém nezaměstnaných mužů (otců) jakožto zpochybnění jejich „role živatele“ (M. Béreš, in Švaříčková-Slabáková a kol. 2012).

Důležitým pojmem se v kontextu problematiky stává **genderový stereotyp**. Ten je specifickou formou stereotypu sociálního, jenž je definován jako „komplex představ, které mají příslušníci určitých skupin o sobě samých nebo o příslušnících jiných skupin. V prvním případě je označován jako autostereotyp, ve druhém se jedná o heterostereotyp.“ (Geist, 1992, s. 318–319). Stereotypy se vyznačují generalizací (zobecněním ojedinělých zkušeností), rezistencí vůči změnám, iracionalitou a emocionalitou. Mohou nabývat jak verbálních, tak obrazných forem.

Tyto rigidní představy o sociálních rolích se odehrávají v dimenzích „buď, anebo“. Proto jsou informace, jež tyto stereotypy potvrzují, mnohdy zveličovány, naopak ty, jež je vyvracejí, potlačovány (Janošová 2008, s. 30).

B. Knotková-Čapková (2008, s. 10) chápe genderovými stereotypy jednak archetypální obrazy definované často polaritními atributy (racionalita-emocionalita, nadvláda-podřízenost, odolnost-křehkost), jednak genderové role „diktované“ v rámci daného společenství (pečovatelka a ploditelka, živitel).

K nejrozšířenějším genderovým stereotypům patří stereotyp typicky „mužské“ soutěživosti, logického uvažování, podnikatelských dovedností a sebevědomí, a naopak ženské jemnosti, soucitu a projevování něžných citů. Existují samozřejmě také mnohé stereotypy o fyzických znacích (hebkost pleti, svalnatost), sociálních rolích (hlava rodiny, hospodyně) či sexualitě (Lippa 2009, s. 163–164).

Ke vzniku a šíření genderových stereotypů přispívají podstatnou měrou **média**. Právě ta totiž konstruují sociální realitu a vytvářejí normy.

Dle výzkumů realizovaných od sedmdesátých let vystupují v televizních show 3–4krát častěji muži než ženy. Muži vystupují v širším spektru zaměstnání a většinou jsou prezentováni jako hrdinové, zatímco ženy plní mnohem méně rolí – jsou to ženy v domácnosti, pečovatelky, sekretářky a čarodějnice. Ženské postavy jsou navíc „sexualizovány“, ačkoli vystupují ve vážných rolích – zdravotní sestra, policistka, právnička. Jsou buď mladé a sexy, nebo staré a komické (Lippa 2009, s. 241).

E. Niklesová (2007, s. 100) rozlišuje nejčastější genderové stereotypy v médiích:

- utužování představ o profesní nadřazenosti mužů (zprávy o profesně úspěšných ženách jsou uváděny obvykle ve speciálních relacích či rubrikách pro ženy a jsou spojovány s otázkami na skloubení profesního a rodinného života, skandály političek se „neodpouštějí,“ na rozdíl od skandálů politiků);
- zobrazení žen v rolích matek, ošetřovatelek a osob nadměrně se zaobírajících péčí o svůj vzhled (např. fotomodelky, letušky);
- podporování kultu krásy a časté hodnocení vzhledu žen (to je spojeno s fenoménem „symbolické smrti“ – ženy přestávají být v médiích vidět asi o deset let dříve než muži);
- užívání generického maskulina (označování ženských i mužských osob pouze v mužském rodě).

O. Komárková (2006, s. 39–40) přináší přehled nejfrekventovanějších způsobů prezentací žen a mužů v reklamních textech:

- **muži:** mnohem širší je repertoár sociálních rolí, v nichž jsou zobrazováni, jsou prezentováni více profesionálně orientovaní, prioritami je řízení vozidel, vedení obchodu, sportovní aktivity, jejich typickými vlastnostmi jsou soutěživost, síla a dominance, vyrovnanost, nezávislost, ve vztahu k ženám působí jako rádci, hodnotí jejich kuchařské výkony, udělují pokyny, jsou zásadně větší než ony;
- **ženy:** pokud jsou úspěšné v zaměstnání, působí jako kariéristky, hysterické, vystresované, nezávislé, ale osamocené, náladové, dalším typem je žena-vamp či femme fatale – její vzhled je luxusní, je „základním“ sexuálním objektem, naproti tomu typ starostlivé ženy-matky je prezentován skrze péči o domácnost, jsou moudré, laskavé, pečlivé, zdrženlivé, ovšem často odkázané na pomoc mužů (příkladem jsou reklamy na prací prášky a čisticí prostředky, kdy muž-odborník poradí ženě s výběrem optimálního přípravku). Ženy v reklamách muže obvykle bezmezně obdivují, případně proti nim neúspěšně až dětinsky protestují.

1.3 Gender a jazyk

M. Fafejta (2004, s. 33) je přesvědčen, že skrze jazyk konstruujeme svůj gender. Jazyk nás ovlivňuje už jen existencí gramatických kategorií (gramatický rod), přičemž jsou patrné rozdíly v jednotlivých indoevropských jazycích (např. angličtina *I was...* vs. čeština *Byla jsem*).

Také J. Valdřová konstatuje, že skutečnost je taková, jak ji pojmenujeme. Jazykové stereotypy a klišé předávané intergeneračně podporují tradiční pojetí ženství a mužství (chlapec, který pláče, je baba, žena, která se prosazuje, je mužatka). Tzv. genderově necitlivý jazyk se dle autorky projevuje především v následujících verbálních projevech (Smetáčková, Vlková 2005, s. 58–59):

1. **způsoby titulování a oslovení** (především tzv. generické maskulinum – doktor, politik, řidič – *v mnoha zemích EU dnes platí směrnice, že pracovní inzerce nesmí být v gen. maskulinu*);
2. **výrazové prostředky** (jazykové stereotypy a klišé) jako např. něžné pohlaví, slabé pohlaví, hlava rodiny, chlapák atd.;
3. **mluvní styl a genderové konverzační rituály** (ženy hovoří tišeji, nebouchají pěstí do stolu, častěji než muži si ověřují zpětnou vazbu: „myslíš?“, „co na to říkáš?“, ženy používají častěji „my“ místo „já“, ženy se při mluvení s muži častěji usmívají a pozornost signalizují příkyvováním).

Dle M. Fafejty (2004, s. 33) bychom např. převrácenými rčeními zpochybnili gender (nikoliv však pohlaví) – např. „holka jako buk“, „kluk jako panenka“.

J. Benešová (2011, s. 43) přejímá pojem **jazykový sexismus** (dle Renzetti a Curran 2005), neboť většina jazykových stereotypů má sexistický charakter a znevažují, zesměšňují či diskriminují příslušníky opačného pohlaví. Také výchova a vzdělávání by měly směřovat k užívání **genderově korektního jazyka** (viz kapitola 4).



Shrnutí kapitoly

- Koncept gender představuje nedílnou součást interkulturního vzdělávání a je obsažen v kurikulu pro sekundární vzdělávání v několika úrovních. Jednak je zahrnut v průřezovém tématu RVP Multikulturní výchova, jednak nabízí prostor pro jeho tematizaci vzdělávací oblast Člověk a společnost (výchova k občanství a dějepis). Mezi základní pojmy genderových studií patří gender, genderová identita, genderová socializace, genderové stereotypy, genderová asymetrie, genderové role, genderově ne/korektní jazyk, genderově citlivá výchova, princip rovných příležitostí. Genderová studia vycházejí především z teorie sociálního konstruktivismu, která vedle biologického esencialismu představuje hlavní myšlenkový proud vymezující pojetí pohlaví a genderu. Genderová analýza se realizuje ve třech dimenzích – identita, interakce a genderované instituce.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vysvětlete, co je to gender a čím se zabývají genderová studia.
2. Objasněte, jaké místo zaujímá koncept gender v kurikulu pro sekundární vzdělávání.
3. Definujte základní odborné pojmy: gender, genderová identita, genderová socializace, genderové stereotypy, genderová asymetrie, genderové role, genderově citlivá výchova, feminismus, rovné příležitosti.
4. Jak nahlíží na gender biologický esencialismus a sociální konstruktivismus?
5. V čem spočívá genderová analýza?
6. Vysvětlete vztah genderu a jazyka.
7. Uveďte příklady genderových stereotypů.



Otázky k zamyšlení:

1. Pokuste se vzpomenout si na své předškolní dětství. S jakými hračkami jste si nejraději hráli? Přáli jste si hračku, která bývá považována za „typickou“ pro druhé pohlaví? Jak okolí (rodiče, prarodiče) toto vaše přání vnímalo? Jak ovlivňuje volba hraček v raném dětství formování genderových rolí?
2. Pokuste se sestavit seznam vlastností a projevů chování a citění, které je v našem prostředí pokládáno za „typické“ či naopak „netypické“ pro muže (chlapce) a ženy (dívky)? Porovnejte svůj výčet s kolegy v seminární skupině a diskutujte o původu genderových stereotypů.
3. Zahrajte si hru na „popletená“ rčení. Zaměřte u některých ustálených slovních spojení v nich uvedený gender v opačný. Jak na vás takováto vyjádření působí?



Citovaná a doporučená literatura

BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007.

BENEŠOVÁ, J.: *Problematika gender ve speciální pedagogice*. TU v Liberci, Liberec 2011.

FAFEJTA, M.: *Úvod do sociologie sexuality*. Nakladatelství Jan Piszkiwicz, Věrovany 2004.

GEIST, B.: *Sociologický slovník*. GRADA Publishing, Praha 1992.

JANOŠOVÁ, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. GRADA Publishing, Praha 2008.

JANOŠOVÁ, P.: *Gender v práci se školními dětmi*. TU, Liberec 2011.

KALNICKÁ, Z.: *Úvod do gender studies. Otázky rodové identity*. Fakulta veřejných politik SU, Opava 2009.

KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B. a kol.: *Obrazy ženství v náboženských kulturách*. Paseka, Praha – Litomyšl 2008.

KOMÁRKOVÁ, O.: *Genderové stereotypy v reklamních textech*. FF UK, Praha 2006.

LIPPA, R. A.: *Pohlaví: příroda a výchova*. Academia, Praha 2009.

MACHOVCOVÁ, K.: *Rovné příležitosti mužů a žen v zaměstnání*. In: Kol.: *ABC feminismu*. NESEHNUTÍ, Brno 2004, s. 29–38.

MOREE, D. a kol.: *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Člověk v tísni, Praha 2008.

NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. Pdf JU, České Budějovice 2007.

OSVALDOVÁ, B.: *Česká média a feminismus*. Gender sondy, SLON/LIBRI 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP 2007.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP 2007.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K.: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.

STANĚK, A., LABISCHOVÁ, D., MEDVEĐOVÁ, G.: *Multikulturní výchova*. In: *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. VÚP, Praha 2011, s. 43–52.

ŠVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, R., KOHOUTOVÁ, J., PAVLÍČKOVÁ, R., HUTEČKA, J. a kol.: *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti: koncepty, metody, perspektivy*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2012.

2 Gender a školství



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaké jsou genderové aspekty kurikula;
- jaké jsou důsledky feminizace učitelských sborů;
- jak se vyvíjel přístup ke vzdělání dívek a chlapců v minulosti;

Budete schopni:

- vymezit místo genderově senzitivní výchovy ve formálním kurikulu;
- popsat příčiny a důsledky nerovnoměrného zastoupení mužů a žen v učitelské profesi;
- určit, jaká je prestiž učitelského povolání v dnešní společnosti;



Klíčová slova kapitoly:

formální a neformální kurikulum, genderová segregace pedagogických sborů, feminizace školství, prestiž učitelského povolání, platové ohodnocení pedagogů, rovný přístup ke vzdělání

V následující kapitole se zaměříme na sféru školství a vzdělávání z hlediska genderu a rovných příležitostí mužů a žen, neboť právě škola, jak píše K. Ciprová, spoluurčuje a nastavuje společenské, politické či ekonomické hodnoty v úrovni formální i neformální (Skálová a kol. 2008, s. 7). Věnovat se budeme zejména celkovému systému vzdělávání a genderovaným institucím.

Genderovanost instituce školy je zkoumána na třech úrovních (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol. 2010, s. 25):

- školský systém, struktury a nerovnosti, vliv společnosti na vzdělávání a naopak (makroúroveň);
- interpersonální interakce, osobní příběhy žáků a učitelů (mikroúroveň);
- vzdělávací obsah (osnovy, učebnice, kurikulum).

Genderová nerovnost se projevuje také v komunikaci rodičů se školou. Dle výzkumné sondy L. Mikundové (2010) komunikují s učiteli častěji matky (65,5 % matek žáků základních škol a víceletých gymnázií), především pak matky dívek navštěvujících druhý stupeň základních škol (80 %). Matky také podepisují v naprosté většině známky svých dětí v žákovských knížkách (74,5 %) a kontrolují domácí úkoly (68 %). I. Smetáčková (2005) píše, že muži přicházejí do školy povětšinou až ve chvíli, kdy nastává (většinou výchovný) problém.

2.1 Gender v kurikulu



Jak jsme naznačili v kapitole 1, prvky genderově citlivé výchovy pronikají do závazných kurikulárních dokumentů na několika úrovních. Přesto jsou současné rámcové vzdělávací programy kritizovány za to, že v nich není genderová dimenze lépe propracována. Objevují se např. názory (Ciprová in Skálová a kol. 2008, s. 8), že by měla genderová problematika představovat samostatné průřezové téma RVP. Vzhledem k současným trendům a odborným diskuzím nad propojováním (příp. i možnou redukcí) průřezových témat, je žádoucí spíše obsahová a tematická proměna stávajícího průřezového tématu Multikulturní výchova (ve smyslu širěji pojatého interkulturního vzdělávání), jakož i Osobnostní a sociální výchova či Výchova demokratického občana, a dále pak taková koncepce konkrétních školních vzdělávacích programů, kde bude genderovým tématům věnován dostatečný prostor. Nezbytným předpokladem erudované implementace genderové dimenze do ŠVP je ovšem dostatečné další vzdělání učitelů a školních koordinátorů ŠVP v této problematice.

I. Smetáčková (Skálová a kol. 2008, s. 16) upozorňuje na nesystémovost a převažující formalismus politiky genderové rovnosti MŠMT ČR, ačkoliv v posledních letech je možno zaznamenat jistý pozitivní posun např. v procesu schvalování základních edukačních médií, tedy udělování doložky MŠMT nově vydaným učebnicím, či prodlužování platnosti schvalovací doložky (viz kapitola 4).

Vedle předepsaného a realizovaného kurikula hraje v genderové socializaci (možná významnější roli) neformální a skryté kurikulum, tedy komplex implicitních informací a hodnot, předávaných žákyním a žákům v průběhu pedagogické komunikace a interakce, genderově specifická organizace školních aktivit apod. (viz kapitola 3).

V současnosti se do popředí zájmu dostává téma **sociální exkluze**, tedy rozličných forem sociálního vyloučení. Zvláštní pozornost by měla být věnována problematice sociálního vyloučení rodin s postiženým dítětem. Pro celospolečenskou integraci osob s postižením jsou nezbytné dostatek přijímajících mezilidských vztahů, přístup do místních komunit a především adekvátní připravenost školního prostředí, kde nemají místo negativní stereotypy a předsudky. V souvislosti s genderovou identitou se jedná kupříkladu o otázky imperativu mýtu krásy a tělesného postižení, pojmání a přijímání vlastního těla (Benešová 2011).

2.2 Nerovnoměrné zastoupení mužů a žen v pedagogických sborech

O silné **feminizaci** českého školství se hovoří poměrně často. Je „atraktivním“ námětem mediálních komentářů, argumentem v diskuzích o příčinách nízké prestiže učitelského povolání či nízkého finančního ohodnocení pedagogických pracovníků, je také předmětem zesměšňování učitelské profese. Dle I. Smetáčkové (2005, s. 73) se za feminizované povolání označuje takové, kde jsou více než dvě třetiny pracovních pozic zastoupeny ženami.

Proces feminizace gradoval v českém prostředí zejména ve druhé polovině 20. století (v roce 1953 byl podíl žen na základních školách 55 %, v roce 2007 již 86 %). Přitom z historického hlediska byla učitelská profese po léta mužskou



doménou a ženám byla připisována pouze role vychovatelek-matek v rodině. Teprve ve druhé polovině 19. století získaly ženy omezený přístup do této profesní sféry (v roce 1872 byly z 12 učitelských ústavů na českém území dva určeny učitelkám). V roce 1897 bylo ženám ministerským výnosem povoleno studium na filozofických fakultách, čímž mohly získat učitelskou kvalifikaci pro výuku na dívčích školách. V roce 1910 činil podíl žen v oboru vyučování jednu třetinu. Až v roce 1919 byl zrušen celibát pro učitelky, do té doby se předpokládalo, že ženy nebudou schopny sloučit pracovní a rodinné povinnosti (Václavíková Helšusová in Smetáčková 2006, s. 20).

Genderová struktura pedagogických sborů je odlišná na jednotlivých stupních a typech vzdělávání. Platí v zásadě přímá úměra, tedy čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a naopak vyšší zastoupení mužů. Především nepřímá a primární stupeň vzdělávání bývá tradičně spojován se stereotypně nahlíženým ženským elementem – pečovatelky, citlivé, trpělivé, jak napovídá také název „mateřské“ školy (Václavíková Helšusová in Smetáčková 2006, s. 21–22). Preprimární vzdělávání se tak nejvíce vyznačuje absencí mužských vzorů. Učitelky zde častěji chválí vzhled dívek, pomoc druhým dětem a ohleduplné zacházení s hračkami, u chlapců jsou pozitivně hodnoceny spíše vzrůst a schopnosti (Janošová 2008, s. 126).

Výraznou genderovou diskrepanci je pak možno zaznamenat z hlediska mocenské struktury vzdělávacích institucí. Tento fenomén je označován jako maskulinizace pozic v silně feminizovaném prostředí. Nejčastěji se jedná o převahu mužů ve vedoucích funkcích na školách (Václavíková Helšusová in Smetáčková 2006, s. 21–22).

Podíl mužů v regionálním školství v letech 2006–2012 (zřizovatelé MŠMT, obec, kraj)							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Celkem zaměstnanci	19,4%	19,4%	19,2%	18,9%	18,6%	18,5%	18,1%
Celkem učitelé	21,4%	21,5%	21,3%	20,9%	20,4%	20,7%	20,1%
Mateřské školy	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%
Základní školy	14,1%	14,1%	14,0%	13,8%	13,6%	15,1%	14,9%
Střední školy a VOŠ	36,1%	36,1%	36,1%	35,9%	35,5%	35,8%	35,4%
Učitelé odbor. výcviku	63,3%	63,5%	63,9%	65,1%	64,7%	66,5%	66,6%
Celkem řídicí pracovníci (ŘP)	32,9%	32,7%	32,3%	32,0%	31,5%	31,0%	30,8%
ŘP Mateřské školy	.	.	.	.	.	2,2%	1,1%
ŘP Základní školy	.	.	.	.	.	35,2%	35,3%
ŘP Střední školy a VOŠ	.	.	.	.	.	57,3%	57,7%

Zdroj: Genderová problematika zaměstnanců ve školství. MŠMT 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi?highlightWords=genderov%C3%A1> (citováno dne 16.5.2013)

Příčiny stávajícího poměru žen a mužů v pedagogických sborech spatřuje L. Václavíková Helšusová (in Smetáčková 2007, s. 38–39) jednak v intenzivním směřování mužů k takovým profesím, které nabízejí větší participaci na mocenském rozhodování ve společnosti, umožňují kariérní postup, jsou lépe platově ohodnoceny a mají vyšší společenskou prestiž. Pro ženy je učitelské povolání často spojováno s větší časovou flexibilitou a možností skloubení

s rodinným životem, vysokou mírou sociálních jistot (např. snadnější návrat po rodičovské dovolené ve srovnání s privátní podnikatelskou sférou), nezanedbatelnou roli hrají při volbě pedagogické profese také genderové stereotypy a vzorce (ženy prý mají pro učitelství lepší dispozice, dívky si volí toto povolání podle ženských vzorů – oblíbených učitelek).

„Femininita školy“ mizí dle P. Jarošové (2008, s. 151) s důrazem na samostudium a s vyšším zastoupením mužů mezi pedagogy. Pro chlapce se situace zlepšuje s přechodem na sekundární stupeň vzdělávání, kdy se učivo více specializuje. V případě středních škol závisí na konkrétním typu studované školy.

2.3 Dopady nerovnoměrného poměru žen a mužů v učitelství

Nevyvážená genderová struktura v regionálním školství s sebou nese významné negativní důsledky (Václavíková Helšusová in Smetáčková 2006, s. 24):

1. **pro samotné vyučující:** s učitelkami-ženami je jednáno s despektem, muži učitelé jsou vnímáni jako „trochu zvláštní“, zejména pak, nemají-li vedoucí ambice.
2. **žáci jsou dlouhodobě vystaveni silně feminizovanému vlivu** (i s předškolním obdobím se jedná prakticky o 16 let života), především chlapcům chybí mužský vzor pro identifikaci, dívkám zase možnost seznámit se s maskulinními prvky. Muži-učitelé bývají oblíbenější a mají u žáků větší autoritu (dokládá to např. anketa Zlatý Ámos, v níž převažují vítězové-muži).

P. Jarošová konstatuje, že pro některé chlapce bývá problém akceptovat ženu v nadřazené pozici, naopak muž jako autorita je přijímán bez potíží. Tento konflikt s přijetím ženské autority bývá často neuvědomovaný a vyplývá z tradičních představ o dominanci mužů: „*Chlapec, který se má podřídít ženské autoritě, může prožívat úzkost ze symbolické ztráty vlastní mužské identity*“ (Jarošová 2008, s. 150)

Genderová segregace v případě volby typu vzdělání a následně také povolání se uskutečňuje jak ve směru vertikálním (podle výše vzdělání), tak horizontálním (dle oboru). Potěšujícím zjištěním je, že v mezinárodním srovnání evropských zemí se Česká republika ocitá mezi zeměmi s relativně nízkou mírou izolace mezi muži a ženami v jednotlivých oborech studia i z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání, podobně jako Německo, Rakousko či Švýcarsko. Bylo zjištěno, že míra segregace ve vzdělávání je v českém prostředí více vázána na úroveň horizontální než na vertikální (Jarkovská, Šmídová, Lišková 2010, s. 77–78).

L. Václavíková Helšusová (in Smetáčková 2006, s. 24) v této souvislosti upozorňuje, že se utváří vzor učitelského povolání jako „ženské profese“, spojované s nižší společenskou prestiží a finančním hodnocením. Ve společnosti je rozšířen názor, že pedagogické fakulty jsou nejjednodušší ze všech typů vysokých škol a studují na nich studenti s nižšími studijními předpoklady. Na základní škole dívky často chtějí být učitelkami, chlapci takřka vůbec, výjimečně tělocvikáři. Ředitelská pracovní místa jsou spojována naopak s muži, kteří mají větší možnost vertikálního pohybu ve struktuře školy (kariérní

postup). Dlouhodobě je zaznamenán vyšší „odpad“ absolventů pedagogických fakult od učitelské profese u mužů.

Průměrný měsíční plat zaměstnanců regionálního školství v roce 2012			
	Ženy	Muži	Rozdíl ženy-muži
Celkem zaměstnanci	22 067 Kč	26 213 Kč	-4 146 Kč
Celkem učitelé	25 228 Kč	26 506 Kč	-1 278 Kč
Mateřské školy	22 176 Kč	-	-
Základní školy	25 757 Kč	25 875 Kč	-118 Kč
Střední školy a VOŠ	27 107 Kč	27 478 Kč	-370 Kč
Učitelé odbor. výcviku	23 859 Kč	24 585 Kč	-726 Kč
Celkem řídicí pracovníci (ŘP)	36 732 Kč	42 172 Kč	-5 439 Kč
ŘP Mateřské školy	31 803 Kč	-	-
ŘP Základní školy	38 503 Kč	41 339 Kč	-2 836 Kč
ŘP Střední školy a VOŠ	43 429 Kč	44 401 Kč	-972 Kč

Zdroj: Genderová problematika zaměstnanců ve školství. MŠMT 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi?highlightWords=genderov%C3%A1> (citováno dne 16.5.2013)

2.4 Rovný přístup dívek a chlapců ke vzdělávání

Česká legislativa zaručuje rovný přístup dívek a chlapců ke vzdělání (formální respektování principu rovných příležitostí), přesto také v současné společnosti existují jisté sociální bariéry, které směřují dívky a chlapce do genderově „typických“ vzdělávacích aktivit a profesí, nežádka v rozporu s jejich individuálními dispozicemi. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akcentuje v posledních letech implementaci genderového mainstreamingu do nejrůznějších typů dokumentů. Česká republika však v mnoha směrech stále zaostává za jinými zeměmi Evropské unie. V roce 2007 vykázala Česká republika třetí nejhorší výsledek z hlediska platových rozdílů mezi muži a ženami ze všech zemí EU, největší platový rozdíl existuje navíc ve skupině s nevyšším vzděláním, přičemž od roku 2002 se dokonce o 8 % zvýšil (Tenglerová 2001, s. 28). Platí tedy sice přímá úměra, kdy se s vyšším vzděláním žen zvyšuje jejich platové hodnocení, avšak rozevírají se také „nůžky“ mezi hodnocením mužů a žen – muži s maturitou vydělávají v průměru více než ženy s bakalářským titulem (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol. 2010, s. 21).

Ohlédneme-li se do minulosti, zaznamenáme první výraznější změnu v moderním školství v zavedení povinné vyučovací povinnosti ve Felbigerově Všeobecném školním řádu z roku 1774, kdy znalosti trivia získávaly děti bez rozdílu pohlaví. Tzv. hlavní školy zřizované v každém kraji země (čtyřtřídní) měly dle podmínek vyčleněnu jednu dívčí třídu. Dívky z vyšších společenských vrstev nenavštěvovaly veřejné školy a využívaly zákonnou možnost domácího vyučování (Labischová, Gracová 2008, s. 14 a 17).

Dívčí vzdělávání zůstávalo neúplné a posun v postoji ve prospěch komplexnějšího ženského vzdělání je patrný až v polovině 19. století, kdy se dívky vzdělávaly v různých oblastech (světové jazyky, historie, zeměpis, dějiny

umění, matematika, přírodní vědy) a kdy se objevily české dívčí ústavy nabízející ucelené vyšší vzdělání, ovšem bez kvalifikace. Vznikaly pokračovací a hospodyňské školy, průmyslová škola dívčí a dívčí pedagogium (1870), poskytující již plnou kvalifikaci. Do 20. století představovaly součást privilegované dívčí výchovy klášterní školy (10–14 let), kde byla vyučovacím jazykem němčina (Labischová, Gracová 2008, s. 17).

Koncem 19. století vzniklo díky iniciativám Elišky Krásnohorské a dalších společensky angažovaných žen v Čechách první dívčí gymnázium Minerva (1890), které až do roku 1907 nemělo právo maturity (tu absolventky skládaly na státním chlapeckém gymnáziu). Studentky zde musely zvládnout učivo za pět let, chlapci měli na stejný objem učiva osm roků (Osvaldová 2004, s. 27). Do konce 19. století fungovalo v Čechách a na Moravě dalších devět akademicky zaměřených dívčích škol (Smetáčková, Vlková 2005, s. 76).

V roce 1897 nastoupily ženy poprvé jako řádné posluchačky na pražskou filozofickou fakultu (do té doby byly na univerzity přijímány pouze jako hospitantky) a od roku 1900 začaly studovat také na fakultě lékařské. První doktorát z filozofie získala Marie Zdenka Baborová (1901), z matematiky Marie Fabiánová (1901) a první promovanou lékařkou se v roce 1902 stala Anna Honzáková (Smetáčková, Vlková 2005, s. 76). Jako čtvrtá žena úspěšně obhájila doktorskou práci v oboru anglické dějiny Alice Masaryková (Osvaldová 2004, s. 28).

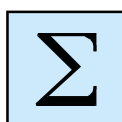
Většinu profesí vykonávaných v dnešní společnosti lze označit za „genderově stereotypní“ (Janošová 2008, s. 147). Tradičně jsou za „ženské“ považovány spíše obory humanitní, zatímco technická sféra je vnímána jako typicky mužská. Výzkumy ukazují, že odlišné preference v případě představ o budoucím povolání vykazují již děti prvního ročníku základní školy. Zatímco dívky uváděly častěji profese obsahující sociální prvek a aspekt obecné prospěšnosti (učitelky – zde hraje významnou roli i osobní zkušenost, prodavačky, veterinářky), v chlapeckých volbách figurovala nejčastěji práce u policie, sportovní kariéra či technické obory (Janošová 2008, s. 137). Dodnes si dívky volí především všeobecně vzdělávací a sociálně humanitní obory, zatímco chlapci nastupují do škol technických a průmyslových. Tyto preference přetrvávají až do terciálního vzdělávání.

Zajímavý výsledek přináší výzkumná sonda L. Mikundové (2010, s. 56), která sledovala oblibu jednotlivých vyučovacích předmětů u chlapců a dívek. Matematika je nepatrně oblíbenější u žákyň ZŠ (průměr 2,22) než u chlapců (2,3). Český jazyk mají ovšem dívky mnohem raději (2,68) než jejich spolužáci (chlapci 3,36). Občanská výchova není příliš oblíbeným předmětem na základních školách (preferují ji spíše dívky – 3,82; chlapci 3,98), ovšem na nižším stupni víceletého gymnázia činí skóre škály u žaček 3,68 a žáků 2,96, což naznačuje, že základy společenských věd zde vyhovují spíše chlapcům. Podobně dějepis je mírně oblíbenější u chlapců, a to jak na základních školách (o 0,1), tak v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia (o 0,22).

Studenti vysokých škol v roce 2012			
	Celkem	Ženy	Muži
Vysoké školy celkem (veřejné i soukromé)	381 272	214 384	166 888
Přírodní vědy	32 515	13 557	18 958
Technické obory	83 311	25 201	58 110
Zemědělsko-lesnické a veterinární obory	15 433	9 057	6 376
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické obory	30 362	22 042	8 320
Humanitní a společenské vědy	65 998	43 569	22 429
Ekonomické obory	91 641	55 008	36 633
Právní vědy	14 368	7 985	6 383
Pedagogika, učitelství a sociální péče	43 608	35 416	8 192
Vědy a nauky o kultuře a umění	10 273	6 388	3 885

Zdroj: Data o studentech poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol. MŠMT 2013. Dostupné z: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f2.html (citováno dne 16.5.2013)

Zásadní je přirozeně také otázka postavení žen v české vědě. Dle monitorovací zprávy za rok 2010 má Česká republika vyvážený podíl žen a mužů s potenciálem pracovat ve výzkumu, přesto je na pozici vědeckých pracovníků zaměstnáno pouze 26 % žen a v zaměstnanecké třídě „vědečtí a odborní pracovníci“ dostávají ženy 70 % platu mužů (v roce 2009 činil průměrný plat žen 31 568 Kč, mužů 44 863 Kč). Liší se přirozeně zastoupení vědeckých pracovníků dle rozložení jednotlivých oborů. To v zásadě kopíruje výše uvedenou tabulku – nejvyšší zastoupení žen je v lékařských vědách (49,8 %), nejnižší v oborech technických (13,8 %). Patrný je mírný nárůst podílu profesorek a docentek ve vyšších akademických funkcích. Na veřejných vysokých školách působí 23,5 habilitovaných a 12,0 inaugurovaných žen. Horší je situace v oblasti vedoucích pozic. V roce 2009 vedly ženy jako rektorky v ČR pouze 4,2 % veřejných vysokých škol, ani jedna žena nefiguruje ve vedení nejvýznamnějších grantových agentur – GA ČR a TA ČR (Tenglerová 2011, s. 11–12 a 19).



Shrnutí kapitoly

- Respektování zásad genderově citlivé výchovy je zahrnuto v základních kurikulárních dokumentech. Rámcový vzdělávací program zmiňuje genderovou dimenzi ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, spadá taktéž do průřezových témat Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana. Genderové zatížení se projevuje zejména ve skrytém kurikulu. Z důsledků genderově nerovnoměrného zastoupení žen a mužů mezi pedagogy je nejvýznamnější relativně nízká společenská prestiž povolání, nízké platové ohodnocení, dlouhodobé feminizované působení a absence mužských identifikačních vzorů pro žáky. Ačkoliv je legislativně zakotven rovný přístup žen a mužů ke vzdělávání, projevují se dodnes jisté genderové stereotypy a vzorce ve vztahu ke vzdělání (např. odlišná preference humanitních a technických oborů).



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jak je genderově citlivá výchova zakotvena ve formálním kurikulu?
2. Jaké jsou příčiny nerovnoměrného zastoupení žen a mužů v učitelské profesi?
3. Popište hlavní důsledky feminizace učitelských sborů.
4. Jak se historicky vyvíjel přístup ke vzdělání dívek a chlapců v českých zemích?



Otázky k zamyšlení:

1. Pokuste se vymyslet alternativní označení pro mateřskou školu tak, aby lépe odpovídalo zásadám genderové korektnosti.
2. Dokážete si vybavit genderové stereotypy spojené s výkonem učitelského povolání a převahou žen v pedagogických sborech?
3. Zjistěte, jaký je poměr žen a mužů ve vaší seminární skupině z hlediska studovaných aprobačních oborů a porovnejte ho s tabulkou k zastoupení vysokoškolských studentů z hlediska jednotlivých vědních oborů.
4. Navrhněte možná opatření pro optimalizaci genderového rozložení pedagogických pracovníků a možné motivační nástroje pro budoucí studenty-muže učitelských oborů na pedagogických fakultách.



Citovaná a doporučená literatura

BENEŠOVÁ, J.: *Problematika gender ve speciální pedagogice*. TU v Liberci, Liberec 2011.

Data o studentech poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol. MŠMT 2013. Dostupné z: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f2.html (citováno dne 16.5.2013)

Genderová problematika zaměstnanců ve školství. MŠMT 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi?highlightWords=genderov%C3%A1> (citováno dne 16.5.2013)

JANOŠOVÁ, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. GRADA Publishing, Praha 2008.

JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. a kol.: *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. SLON, Praha – Brno 2010.

LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU 2008.

MIKUNDOVÁ, L.: *Gender ve výuce občanské výchovy*. Diplomová práce, PDF OU v Ostravě, Ostrava 2010 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).

OSVALDOVÁ, B.: *Česká média a feminismus*. Gender sondy, SLON/LIBRI 2004.

SKÁLOVÁ, H. (ed.): *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR. Praha: Gender studies 2008.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K.: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.

TENGLEROVÁ, H.: *Postavení žen v české vědě a aktivity na jejich podporu*. Monitorovací zpráva za rok 2010, Sociologický ústav AV ČR, Praha 2011.

3 Principy genderově citlivé pedagogiky



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaké jsou cíle a principy genderově citlivé výchovy;
- které jsou hlavní oblasti pedagogického působení z hlediska genderu;
- jak rozvíjet genderově vyváženou pedagogickou komunikaci;
- čeho si z genderového hlediska všimnout při pedagogickém hodnocení.

Budete schopni:

- respektovat zásady genderově senzitivního vzdělávání;
- komunikovat bez genderových stereotypů a genderového zatížení;
- hodnotit žáky i vlastní pedagogickou práci korektně a bez předsudků.



Klíčová slova kapitoly:

genderově citlivá (senzitivní) výchova, pedagogické cíle, pedagogická komunikace, pedagogické hodnocení, uspořádání učebního prostoru



Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, posláním školy a školního vzdělávání je vychovávat žáky a budoucí občany k demokratickým hodnotám a respektování principů rovných příležitostí, přesto bývá často právě škola místem, kde se podporují, rozšiřují a upevňují stereotypní genderové vzorce.

Výzkumná analýza L. Jarkovské ukázala některé zajímavé trendy: „*V interakcích mezi vyučujícími a žactvem získávají mužský gender vyučující bez ohledu na pohlaví, ženský gender děti, opět bez ohledu na pohlaví. Zpětně se tento fakt zrcadlí v tom, že na ženy je mnohdy nazíráno jako na děti (vyžadují ochranu, není jim přiznána autorita apod.)*.“ Gender ve školní třídě zároveň není něčím „opozitně dualistickým“ či stabilním, je to dynamicky se vyvíjející fenomén, kdy chlapci a děvčata akcentují v různých situacích různé genderové dimenze (Jarkovská 2010, s. 176–177).

Je třeba vzít v úvahu, že snahu o genderovou vyváženost do značné míry komplikuje skutečnost, že samotní učitelé jsou příslušníky jedné rodové skupiny a že jejich postoje, jednání a hodnocení vycházejí z osobních zkušeností a představ, případně ze zprostředkovaných zkušeností opačného pohlaví (Janošová 2008, s. 148).

Z tohoto důvodu je nanejvýš žádoucí vzdělávat budoucí i již aprobované učitele v oblasti genderově citlivé výchovy. V současnosti je k dispozici poměrně velká nabídka kurzů a vzdělávacích materiálů, které mohou učitelům napomoci v rozvíjení jejich kompetencí pro genderově senzitivní pedagogické působení. Zmínit můžeme především sadu příruček určených pedagogickým pracovníkům autorského kolektivu Ireny Smetáčkové z organizace Otevřená společnost, o. p. s., které se staly hlavním odborným zdrojem také pro sepsání této studijní opory, či publikace Anny Babanové a jejích spolupracovnic a spolupracovníků ze sdružení Žába na prameni, o. s.

Pedagogové mohou při své práci využít rovněž internetové zdroje (Babanová a kol. 2007, s. 143–144):

www.fhs.cuni.cz/gender
www.gendernora.cz
www.genderonline.cz
www.genderstudies.cz
www.otevrenaspolecnost.cz
www.padesatprocent.cz
www.proequality.cz
www.rppp.cz
www.womensfund.cz
www.zabanaprameni.cz

3.1 Cíle genderově citlivé pedagogiky

Cílem genderově citlivé pedagogiky je pěstovat genderovou senzitivitu, tedy „učit žáky vnímat, hodnotit a vyjadřovat se tak, aby se podporovaly rovné šance dívek a chlapců.“ Dle I. Smetáčkové (2007, s. 45) je zásadní umožnit žákyním a žákům rozvíjet své osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové představy rozšířené ve společnosti.

Ke stěžejním oblastem pedagogického působení, na něž by se učitelé měli zaměřit především, patří dle I. Smetáčkové (2007):

1. **komunikace** bez genderových předsudků a rituálů (vyřazení zobecňujících konstatování a stereotypního označování, nahrazení konkrétním popisem a zhodnocením projevů dané osoby);
2. vyřazení genderově nekorektních **učebních materiálů** (příp. jejich tematizace v učení o rovných příležitostech obou pohlaví);
3. genderová vyváženost **výkladu** (např. slavné ženy v historii, významné ženské osobnosti dneška);
4. vyvarování se nekorektní **organizace žákovských aktivit** a přidělování úkolů (např. chlapec sedí za počítačem a dívka přisedá, chlapec obsluhuje didaktickou techniku);
5. genderově nezatížené pedagogické **hodnocení**.

I. Smetáčková (2007, s. 45–48) soudí, že podpora genderové rovnosti a genderově senzitivní vzdělávání zvyšují pozitivní pedagogické klima školy, umožňují plné rozvíjení schopností a dovedností žákyň a žáků a zlepšují prestiž konkrétní školy, a vymezuje charakteristiky genderově rovné školy, které můžeme shrnout do jakéhosi „**desatera**“:

1. Vedení školy a vyučující vědí a hovoří o existenci genderových stereotypů.
2. Principy genderové rovnosti jsou zakotveny ve školním kurikulu a v základních dokumentech školy.
3. Chlapcům a dívkám je věnována shodná míra prostoru, financí, času a pozornosti.
4. Vedení školy podporuje genderovou rovnost v pedagogickém sboru.
5. Učitelé a učitelky systematicky budují svou genderovou citlivost (vzdělávání, reflexe a sebereflexe).

6. Učebnice a didaktické materiály jsou vybírány z hlediska genderové korektnosti.
7. Třídní a školní samospráva má nastavená pravidla pro genderově rovné zastoupení.
8. Ve škole funguje mechanismus pro prevenci, odhalování a řešení případů sexuálního a genderově motivovaného obtěžování.
9. Škola neopomíjí témata související s homosexualitou.
10. Genderová rovnost se promítá rovněž do spolupráce s rodiči (komunikace, volba povolání, podpora zájmu o vzdělávání dětí ze strany matek i otců).

3.2 Pedagogická komunikace

Dívky a chlapci tráví volný čas odlišným způsobem, komunikují jinak. Dívky si v rámci školního přátelství častěji sdělují zážitky, představy, názory, chlapci se spíše vyhýbají svěřování a důvěrnostem. Baví se především o společných činnostech či o tématech, která jsou neosobní – auta, sport. Chlapecké přátelství vystihuje pojem „parta“, s jasným hierarchickým uspořádáním, kde se více prosazují členové s vyšším sociálním postavením. Jejich přátelství neohrožuje výskyt nového kamaráda, na rozdíl od dívek. Ty vstupují do velmi blízkých přátelství, nejlepší kamarádky bývají dvě, případně tři – což bývá nezřídka nestabilní triáda se skrytou dyádou. Smíšená přátelství vznikají častěji až v období dospívání (Janošová 2011, s. 18–21).

R. A. Lippa (2009, s. 233) píše, že dle některých autorů již kupříkladu samotné školní učebny jsou většinou nepřátelské vůči chlapcům a snaží se je „feminizovat“: „*V prostředí mnoha školních tříd se chlapcům nedovoluje, aby projevíli své poštuchovací já a musí se chovat poddaně, pořádně, ovládat se a slovně komunikovat (tedy více jako dívky).*“ V předškolních třídách se chlapci více věnují „sami sobě“ a své vynalézavosti (válejí se a lezou po zemi, perou se s ostatními chlapci), zatímco dívky se mnohem častěji shlukují u učitelů.

Do široké a vysoce strukturované sféry pedagogické komunikace patří z hlediska genderu především (upraveno dle Valdová in Smetáčková a kol. 2007, s. 23–38):

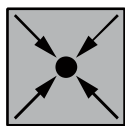
1. kvantitativní aspekt komunikace (podle výzkumů učitelé o třetinu častěji oslovují chlapce – často jde o napomínání za chování, ale jsou také častěji vedeni k tomu, aby sami rozpoznávali a opravovali své chyby);
2. verbální a neverbální formy komunikace (generické maskulinum, oslovování zdvořilou, jazykové stereotypy, gestika, mimika);
3. genderově specifická očekávání vůči dívkám a chlapcům (např. mnohdy automaticky předpokládáme, že dívky budou mít zájem o humanitní obory, které jsou více zaměřené na komunikaci, sdílení pocitů, interakci mezi lidmi);
4. přímé a nepřímé jednání (např. formou zadávání různě náročných úkolů, poskytování různě velkého prostoru pro aktivity, hodnocení výkonů podle částečně odlišných kritérií);
5. rozdílné hodnocení dívek a chlapců (včetně pochval a napomenutí)
6. zpětná vazba na jejich projevy.

Koedukace má dle autorek řadu výhod pro sociální vývoj žáků, avšak dochází často k fixaci pasivity dívek a aktivity chlapců (dívky v čistě dívčím kolektivu jsou aktivnější a dosahují lepších výsledků, naopak chlapci dosahují lepších výsledků v koedukovaných třídách). Hlavními rysy chování chlapců a dívek v koedukované třídě jsou tyto: Dívky dobře interagují, pracují raději ve dvojicích a trojicích než samy. Hádají-li se, jsou agresivní verbálně, předpokládají podporu učitelky. Pomáhají si navzájem a ukáží se mezi sebou tak, jak to vidí u učitelky (ženy – vzoru). Chlapci protestují, když je vyvoláno více dívek za sebou, mají tendenci přeceňovat své schopnosti (pokoušejí se řešit úlohy bez pomoci déle než dívky), zároveň v průběhu vyučování více kladou otázky. Ve smíšených skupinách jsou dívky na začátku stejně aktivní jako chlapci, postupně jejich aktivita slábne (Valdrová in Smetáčková a kol. 2006, s. 39). Ve smíšených třídách se chlapci snaží mít hlavní slovo (Janošová 2011, s. 27).

R. A. Lippa (2009, s. 330) píše: „*Ve školách s žáky jednoho pohlaví nemusí dívky soutěžit s chlapci o třídní zdroje, pozornost učitelů nebo vůdčí pozice. Navíc tak dívky mohou získat příjemnější prostředí k učení naplněné spoluprací a sdílením a nemusejí nahrávat chlapeckým egům nebo získávat pozornost spolužáků. Nemusejí volit mezi akademickým vzděláním na jedné straně, a společenskými konvencemi o feminitě na straně druhé.*“ Autor (s. 333) připomíná, že někteří vyučující doporučují, aby školy experimentovaly s malým počtem dívčích tříd, upozorňuje však na možné paradoxní a nechtěné vedlejší efekty (např. silnější znevýhodnění pro ostatní dívky, které by navštěvovaly převážně chlapecké třídy).

Ve školních prostorách se o přestávkách vytvářejí „chlapecké“ a „dívčí“ koutky, chlapci se sdružují na atraktivnějších místech (počítačové koutky, pingpongové stoly), dívky na místech bez konkrétního určení, např. přímo v lavicích, u okna (Janošová 2011, s. 27).

Jistě existují jiné cesty, jak zajistit rovný přístup, než je segregace – na prvním místě je potřeba realizovat dostatečné vzdělání učitelů v genderové oblasti (speciální programy, semináře, kurzy, začlenění do pregraduální přípravy učitelů všech stupňů škol).



Pro pedagogickou komunikaci se doporučuje respektovat následující zásady (upraveno dle Valdrová in Smetáčková a kol. 2006, s. 39–44):

- Vyvarovat se stereotypním vyjádřením typu: *To je typicky ženské myšlení, ženská logika, slepičí mozeček, oslovování berušky, kočičky* atd.
- Neoslovovat zdvojnásoběním: „Haničko, Kačenko...“ – vyjadřují sice emoční blízkost, ale také nadřazenost.
- Oslovovat dívky adresně a individuálně.
- Pozor na sexuální podtext!
- Zesílit vůči dívkám pozitivní zpětnou vazbu a komentáře: „To zvládneš!“
- Dívky i chlapce vyvolávat stejně často, klást stejně obtížné otázky (rovnoměrnému rozdělení pozornosti napomůžeme rovněž vhodným uspořádáním učebního prostoru – blíže viz Smetáčková 2006, s. 32).
- Otevřeně přijímat, když se žák chová genderově netypicky (nesmát se, neprotahovat obličej).

3.3 Pedagogické hodnocení

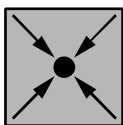
Od průběhu a obsahu pedagogické interakce a komunikace se přirozeně odvíjí rovněž formy a nástroje hodnocení žáků a žákyň. V této podkapitole připomeneme, které rysy pedagogického hodnocení z hlediska genderu uvádí I. Smetáčková (2006, s. 33–36).

Současná škola v mnoha ohledech vychází vstříc spíše dívkám, protože hodnotí pozitivně takové vlastnosti a projevy, které jsou výchovně podporovány u děvčat. Oceňováno je „femininní“ chování jako nenápadnost, pečlivost, snaživost. Chlapci, především v mladším školním věku, jsou nuceni potlačovat projevy, které byly v předškolním věku podněcovány výchovným přístupem i mediálními vzory mužských hrdinů (Janošová 2008, s. 149).

Dle výzkumné sondy L. Mikundové (2010, s. 59) napomínají učitelé na druhém stupni základních škol i na nižším gymnáziu o 70 % častěji chlapce než dívky.

S vyššími ročníky se situace do určité míry obrací. Skupinu problémových žáků tvoří převážně chlapci, proto dochází k jakési paradoxní situaci, kdy se děvčata stávají „méně viditelnými“ a méně často se jim dostává v případě obtíží pomoci učitele. Učitelé chlapce častěji vyvolávají (aby udrželi jejich pozornost). Znevýhodnění dívek narůstá s přechodem na vyšší stupně školy, což má souvislost s vyšší obtížností především přírodních oborů (matematiky, fyziky), které jsou „genderově stereotypně“ považovány za spíše mužskou doménu (Janošová 2008, s. 154). Fakt, že se dívkám dostává méně pozornosti a podpory než chlapcům, potvrzují také některé výzkumy (Lippa 2009, s. 329).

Dosažení výchovně vzdělávacího cíle hodnotíme obvykle na základě porovnání s ideálním výkonem, často také s výkony ostatních. Rozlišuje se **výkonový cíl** (výsledek) a **činnostní cíl** (proces učení, aktivita žáka). První hodnotí zpravidla učitel, druhý samotní žáci. Dívky bývají obvykle závislejší na hodnocení druhých, vědomí úspěšnosti nevychází tolik z vlastního pocitu jako z vyjádření druhých. Z toho vyplývá odlišné sebevědomí dívek a chlapců, kdy u chlapců je méně závislé na hodnocení druhých (Smetáčková 2006, s. 33).



Chlapec řekne: „Zvládl jsem to dobře“, dívka „Učitel mě pochválil, že jsem to dobře zvládla.“

Nižší sebevědomí dívek může vést k tomu, že řešení neznámého či náročného úkolu častěji vzdají, chlapci se o řešení alespoň pokusí. Vyučující dále předpokládají u chlapců spíše logické myšlení, u dívek pamětní učení, přičemž představa „ideálního žáka“ zahrnuje spíše logické učení. Co se týče klasifikace, ve všech předmětech dosahují dívky lepších výsledků než chlapci navzdory tomu, že podle výroků řady vyučujících jsou dívky v některých předmětech méně schopné než chlapci (Smetáčková 2006, s. 34).

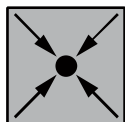
Dle výzkumů porovnávajících průměrné známky dívek a chlapců s objektivně měřenými (testovanými) výsledky, dosahují objektivně lepších výkonů dívky pouze ve čtení, naopak chlapci měli lepší výsledky v matematice a přírodních předmětech. V případě čtení je příčina možno spatřovat v nižším zájmu chlapců, úkolem školy je tedy podněcovat tento jejich zájem. Rozdíly mezi dívkami a chlapci ve výkonech v matematice patří v mezinárodním srovnání PISA, TIMMS v České republice k největším, příčiny je třeba hledat

zřejmě v uplatňování vhodnějších výukových metod a strategií (Jarkovská, Lišková, Šmídová 2010, s. 31). Obdobně R. A. Lipa (2009, s. 331) poukazuje na existující výzkumy dokládající, že některé techniky učení (např. skupinové a kooperativní učení) vyhovuje více dívkám a jsou také účinnější.

P. Janošová upozorňuje, že chlapci mají nejvíce potíží na začátku školní docházky, kdy byla zjištěna **školní podvýkonnost** (underachievement) třikrát častěji než v případě dívek a častěji je u nich diagnostikována také školní nezralost (Janošová 2008, s. 152).

Genderově zatížené je velmi často také slovní hodnocení: Pro dívky se užívají častěji zdvořiliny, delší věty, emocionální projevy, chlapecké výkony jsou hodnoceny s větším nadhledem a větší racionalitou. Obecně panuje přesvědčení o odlišném tempu zrání dívek a chlapců – u chlapců se očekává, že se budou s časem zlepšovat, u dívek, že budou stagnovat či se zhoršovat (Smetáčková 2006, s. 34–35).

Z hlediska forem a nástrojů hodnocení a zkoušení platí rovněž určitá genderová nevyváženost. Dívky jsou obvykle chváleny za snahu, slušné chování, chlapci za originalitu, fantazii, odvalu. U ústního zkoušení jsou chlapcům často kladeny obtížnější otázky, k odpovědi jsou vedeni detailněji než dívky (dívka musí odpověď *vědět*, u chlapce se předpokládá, že na ni *přijde*). U písemných prací není až tak časté genderové zatížení hodnocení, ale může vyplývat z koncepce testu (může být zaměřen buď jen na pamětní reprodukci nebo jen na logickou úvahu). Dívky nevolí riskantní strategii řešení, mohou takto ztrácet body (Smetáčková 2006, s. 35–36).



Rozdíly lze vysledovat např. také v průběžném hodnocení:

„Snaž se ještě, Marku, to zvládneš.“

„Jano, je vidět, že ses snažila a to je nedůležitější, správná odpověď je...“



I. Smetáčková (2006, s. 36) navrhuje některé cesty pro pedagogickou reflexi a sebereflexi z hlediska genderové vyváženosti a genderově citlivé výchovy:

- učitel by si měl sám analyzovat své hodnocení v určitých časových intervalech (srovnávat aritmetický průměr výsledků u chlapců a dívek);
- písemné práce je dobré hodnotit nejprve anonymně (problém přirozeně často spočívá v tom, že učitelé písmo svých žáků již poznají);
- použít audio- a videozáznamu k analýze vyučovací hodiny;
- realizovat vzájemné hospitace pedagogů (se zvláštním zřetelem na genderové aspekty: frekvence komunikace, způsob oslovování, obtížnost úloh, zdůvodnění hodnocení apod.).



Shrnutí kapitoly

- Cílem genderově citlivé pedagogiky je utváření genderové senzitivity, rozvíjení osobních dispozic a zájmů žákyň a žáků bez ohledu na genderové představy rozšířené ve společnosti. Žádoucí je zejména komunikace bez genderových předsudků a rituálů, vyřazení genderově nekorektních učebních materiálů, genderová vyváženost výkladu, vyvarování se nekorektní organizace žákovských aktivit, rovnoměrné přidělování úkolů a genderově nezatížené pedagogické hodnocení. Učitelé

a učitelky by měli provádět systematickou reflexi a sebereflexi zaměřenou na analýzu vlastního pedagogického působení z hlediska genderové korektnosti a vyváženosti.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Co je cílem genderově citlivé pedagogiky?
2. Vyjmenujte „desatero“ genderově rovné školy.
3. Jaké zásady by měli učitelé respektovat v pedagogické komunikaci?
4. Jak můžeme zajistit, aby naše pedagogické hodnocení nebylo genderově zatížené?
5. Jaké formy a metody jsou vhodné pro genderovou pedagogickou sebereflexi?



Otázky k zamyšlení:

1. Věnujte jeden následek pedagogické praxe výhradně genderovým aspektům vyučovací jednotky a analyzujte vyučovací hodinu v seminární skupině.
2. Sestavte soubor otázek pro pedagogickou sebereflexi z hlediska genderové korektnosti a vyváženosti výkladu.



Citovaná a doporučená literatura

BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007.

JANOŠOVÁ, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí.* GRADA Publishing, Praha 2008.

JANOŠOVÁ, P.: *Gender v práci se školními dětmi.* TU, Liberec 2011.

JARKOVSKÁ, L.: Školní třída pod genderovou lupou. In: JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. a kol.: *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých.* SLON, Praha – Brno 2010, s. 152–178.

JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. a kol.: *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých.* SLON, Praha – Brno 2010.

LIPPA, R. A.: *Pohlaví: příroda a výchova.* Academia, Praha 2009.

MIKUNDOVÁ, L.: *Gender ve výuce občanské výchovy.* Diplomová práce, PdF OU v Ostravě, Ostrava 2010 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K.: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, 2005.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* Praha: Otevřená společnost, 2007.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Praha: Otevřená společnost, 2006.

4 Genderová korektnost edukačních médií



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- co rozumíme pojmem genderové zatížení edukačních médií;
- ve kterých rovinách pronikají genderové stereotypy do učebnic;
- v čem spočívá potenciální genderové zatížení už v koncepci vyučovacího předmětu;
- jakým způsobem jsou genderové stereotypy posilovány výběrem učiva;
- do jaké míry je může potvrdit volba příkladů a ilustrací;
- jak přispívá jazyk k genderové stereotypii edukačních médií;
- jak by měla vypadat genderově korektní učebnice;
- jaká jsou kritéria posuzování genderové korektnosti učebnic;

Budete schopni:

- definovat základní pojmy související s problematikou genderové korektnosti edukačních médií;
- objasnit způsoby pronikání genderových stereotypů do výuky jednotlivých předmětů prostřednictvím formálního i neformálního kurikula;
- stanovit zásady pro tvorbu genderově korektních učebnic a dalších edukačních médií;
- posoudit genderovou korektnost konkrétních učebnic určených pro vzdělávací oblast Člověk a společnost



Klíčová slova kapitoly:

genderová korektnost, tradiční genderové role, genderové stereotypy, genderové zatížení učebnic, gender-mainstreaming, sociální konstrukt, genderové hierarchie, genderová klasifikace, generické maskulinum

4.1 Genderové stereotypy v učebnicích

Prvořadým problémem při tvorbě základních edukačních médií sociálně humanitních předmětů po roce 1989 byla objektivita poskytovaných informací. Otázka obsahové modernizace učebních materiálů zůstávala po určitou dobu v pozadí. Teprve následně autoři učebnic reagovali i na připomínky organizací, které požadovaly zařazení údajů o minoritních skupinách, jejichž zájmy hájily. A to je i případ genderové korektnosti učebnic.

Prostřednictvím učebnic totiž může docházet k bezděčné nebo záměrné reprodukci tradičních genderových rolí a stereotypů. Je zapotřebí sledovat, zda edukační média „poskytují genderově vyvážený obraz světa, nebo zda přispívají k upevňování a dalšímu šíření genderových stereotypů“ tím, že „slovem i obrazem uměle oddělují „svět mužů“ od „světa žen“ a každému

z těchto světů připisují specifické charakteristiky a oblasti zájmů“ (Babanová, A., Miškolci, J. 2007, s. 30).

V rámci projektu MŠMT „*Posuzování genderové stereotypnosti učebnic*“ vznikla roku 2004 „*Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*“. Následující text proto čerpá především z této práce, ale i z některých dalších materiálů. Podle autorky výše citovaného díla **potenciální genderové zatížení učebnic** vychází ze stereotypů, obecně fungujících v naší společnosti. Kanály, kterými pronikají do školy, jsou různé a je třeba působit současně na všechny z nich. Děje se tak prostřednictvím **formálního i neformálního kurikula** (o genderu v kurikulu viz kapitola 2). Ke střetávání formálního a neformálního kurikula dochází především v základním edukačním médiu. V učebnicích se genderové stereotypy odrážejí v několika rovinách (Valdrová a kol. 2004, s. 10–11):

- v celkové koncepci předmětu
- ve výběru učiva
- v ilustracích a příkladech
- v jazyku učebnic

E. Niklesová (2007, s. 52–59) se ve svém výzkumu věnovala kvalitativní a kvantitativní genderové analýze cvičebnice gramatiky německého jazyka. Témata, na která se autorka zaměřila, by mohla být využita také pro rozbor edukačních materiálů jiných sociálně humanitních školních disciplín. Dospěla k následujícím závěrům (2007, s. 53–56):

- **Obraz profesního života** – ve femininním tvaru jsou uvedeny převážně sekretářky, prodavačky, učitelky, zdravotní sestry, letušky, z uměleckého života zpěvačky a herečky. Žena ve vedoucí pozici se objevila pouze jednou. O pracovních schopnostech žen je pochybováno, její profesní růst je vnímán jako neočekávaný, v důležitých úkolech ženy většinou zastupují své nadřízené – muže.
- **Rodinný život a péče o děti a o domácnost** – převažuje tradiční rodinný model, ženy nakupují, vychovávají děti, věnují se domácím pracím.
- **Zobrazení partnerského života** – ženy „postrádají“ své muže, protože ti na ně mají málo času, muži jsou zobrazováni jako žárlivci, kteří se rádi (ač ženatí) otáčejí za jinými ženami.
- **Genderové jazykové stereotypy** – „správný“ muž se umí za všech okolností prosadit, ženy jsou především matky.
- **Popis zevnějšku žen a mužů** – ženy věnují velkou pozornost odívání, hlídají si také tělesnou hmotnost, muži jsou se vzhledem spojováni spíše výjimečně, i nedostatky „na kráse“ (pleš apod.) jsou tolerovány.
- **Přívlastky charakterizující ženy a muže** – objevuje se tzv. doing gender (upevňování genderových stereotypů): ženy jsou označovány za pilné, sympatické, urážlivé, nervózní, bezradné, mají často nehodu, muži bývají arogantní, drzí, silní.
- **Volnočasové aktivity** – ženy rády cestují, koupají se, opalují, ve volném čase se věnují hobby spojeným s ručními pracemi (pletení), čtou, chodí do kina a divadla, sledují televizi, pěstují květiny. Muži jsou aktivnější a věnují se sportu (veslování, lyžování, trampování, rybaření), dále kutí, zajímají se o auta, hrají počítačové hry.

- **Zobrazení slavných osobností** – objevuje se jen jediné jméno (sportovkyně), která však není spojována se sportovními výsledky, nýbrž nekorektně s informacemi z osobního života.

Podobně analýza učebních plánů, edukačních médií a přístupů vyučujících ve SRN prokázaly, že škola spíše podporuje tzv. tradiční vzorce maskulinity a femininity bez ohledu na zájmy a schopnosti konkrétních žáků a žákyň (Babanová, A., Miškolci, J. 2007, s. 43). Obdobná situace je rovněž u nás. Učebnice píšou jednotlivci nebo týmy odborníků, kteří mohou mít – aniž si to uvědomují – předsudky o genderových nerovnostech. Až donedávna se nikdo nezabýval otázkou, jaký obraz ženství a mužství učební plány a edukační média produkují. Irena Smetáčková soudí, že „*genderové vztahy a nerovnosti bývají opomíjeny jako témata a látka je prezentována androcentricky*“, tzn. „*představuje jednostranný pohled, který zahrnuje jen určitá fakta a určité názory, zatímco jiné vylučuje*“ (Smetáčková, I. 2007, s. 17). Tento přístup se odráží v učebnicích, kde se ženy v probíraných tématech téměř neobjevují, navíc se s nimi zdánlivě nepočítá ani jako se žákyněmi a čtenářkami učebních textů (generické maskulinum).



4.2 Celková koncepce předmětu

Koncepce vyučovacích předmětů jsou rozdílné, od striktních, uzavřených, s jasnou představou toho, co je důležité a co není, až po takové, které se snaží zahrnout pestré až protichůdné údaje a vedou vyučované k formulaci vlastního názoru. Tento rozdíl může mít i genderové důsledky, různou míru otevřenosti genderově senzitivnímu učivu. Irena Smetáčková to dokumentuje na příkladu dějepisu. Koncepce tohoto předmětu může vycházet jak z tradičního pojetí, akcentujícího politický vývoj, tak z pojetí sociálně ekonomického, které upíná pozornost i k problematice každodennosti. V prvním zmíněném přístupu, který je přehledem nejdůležitějších, zlomových událostí, o ženách mnoho informací nenalezneme. Naproti tomu každodenní život zahrnuje všechny sociální skupiny a vytváří prostor pro představení ženské životní zkušenosti. Druhá koncepce dějepisu je proto podstatně více otevřena genderově citlivé výuce (Smetáčková 2006, s. 26).

Lenka Václavíková-Helšusová je ještě kritičtější když konstatuje, že „*dějepis v té podobě, jak je vyučován na většině českých škol, je příkladem genderově zatíženého předmětu. Děti si z něho odnášejí nejčastěji představu, že svět se vyvíjí pouze za přispění mužů a téměř výhradně díky vojenským a politickým událostem. Ženy se z historie vytrácejí.*“ (Smetáčková 2007, s. 20)

Z koncepce předmětu se vychází při výběru konkrétního povinného a doporučeného učiva. Učivo prezentované pedagogickými dokumenty musí být formulováno velmi stručně, což vede k vyšší míře zobecňování. Uvádějí se proto pouze obsahově nadřazené kategorie, které v sobě mohou zahrnovat i specifické genderové projevy. Pokud je určitá hodnota společenskou prioritou a není-li tato hodnota dosud ve veřejnosti všeobecně zažitá, je vhodné na ni explicitně upozorňovat. To platí i o nerovnosti žen a mužů.

Vyučující vycházejí z učiva stanoveného kurikulem, avšak mají možnost si ho upravovat vypouštěním jeho určitých fragmentů, naplňováním učiva konkrétnímu obsahy. Je-li učivo dané pedagogickým dokumentem genderově zatížené, lze přístupem jednotlivých učitelů/učitelek tuto genderovou zatíženost prohloubit, nebo naopak potlačit. „*Pokud je smýšlení vyučujících zatíženo stereotypy, budou se pravděpodobně odrážet v neformálním kurikulu*“ (Smetáčková 2006, s. 27).



4.3 Výběr učiva

Učivo i učebnice, které je prezentují, jsou sociálním konstruktem, avšak často je považujeme za neutrální a objektivní. „*Učivo je výběrem, který probíhá ve shodě s určitou představou oboru, k níž chceme žáky/ně dovést, a tato představa může být subjektivní.*“ (Smetáčková 2006, s. 26) Snížení rizika genderového zatížení spočívá v aplikaci principu tzv. **gender-mainstreamingu** při tvorbě edukačních médií. Autorský kolektiv u každého rozhodnutí zvažuje přímé i nepřímé dopady na dívky a chlapce a usiluje o podporu rovných příležitostí.

Učebnice zahrnují výběr učiva, které pokládá autorský tým pro daný předmět za relevantní. Odborné i osobní názory tvůrců (bez ohledu na to, zda jde o muže či ženu) se promítají do celkové koncepce předmětu, do výběru konkrétního učiva, ale i do volby příkladů a ilustrací. Kritický pohled na výběr látky může odhalit, že při zpracování tématu udělují tvůrčí týmy více prostoru určitému pohlaví, přičemž ignorují či potlačují témata relevantní pro jiné pohlaví. Učební materiály odrážejí v různé kvantitě a kvalitě ženské a mužské role, hodnoty a sféry realizace, vztahy a hierarchie mezi pohlavími (genderové hierarchie).

Jana Valdřová soudí, že naše společnost nadhodnocuje mužský způsob vidění a hodnocení světa, od něhož se odvíjejí stereotypy, které ovlivňují nejen celkové uspořádání společnosti, ale i naše osobní vnímání a hodnocení. Význam se připisuje velkým zlomovým událostem, válkám či vědeckým objevům, často bez zohlednění sociálních souvislostí. Heroizuje se výkon, při němž byl nasazen lidský život, žena se zobrazuje v podřízeném vztahu vůči muži. Důsledkem takového přístupu je legitimizace a posilování genderově stereotypního dělení sfér realizace na tzv. typicky mužské a typicky ženské. Vztahy mezi pohlavími jsou inscenovány bipolárně jako konfrontace dvou světů s protikladnými rolami a vzory chování. Zdůrazňují se rozdíly mezi ženským a mužským způsobem myšlení, vlastnostmi a emocemi. Podporování kritického myšlení by mělo vést k uvědomování si existence **genderových stereotypů**, a tím k jejich narušování. Týká se to zvláště předmětů, jejichž konkrétní náplní je popis sociální reality (výchova k občanství), ale nejen jich (Valdřová a kol. 2004, s. 12–14).

4.4 Ilustrace a příklady jevů

Funkce příkladů a ilustrací v učebnicích je instrumentální, pomáhají zprostředkovávat učební látku, vychází z potřeby názornosti, ale obvykle podporují celkové pojetí učebnice, které je často stereotypní. Studující by si neměli odnášet představu o spojení žen s domácností a mužů s veřejnou sférou. Při volbě příkladů je třeba počítat s tím, že *„životní zkušenost dívek a chlapců se v důsledku rozdílné genderové socializace liší“* (Smetáčková 2006, s. 28). Odlišnost spočívá jednak v reálné existenci či neexistenci určitých specifických zkušeností, jednak ve významu, který dívky a chlapci jednotlivým tématům připisují. Pokud na to autorské týmy pamatují, mohou pojímat výklad všestranněji tak, aby byl zajímavý jak pro dívky, tak pro chlapce. Důležité je nepřipisovat jevům genderové klasifikace komentáři typu *„nyní jeden příklad pro dívky“* nebo *„zejména chlapci ocení“*. *„Je důležité, aby ženy a muži byli prezentováni v širokém spektru sociálních rolí“* (Smetáčková 2006, s. 28). *„Jestliže učebnice pracuje pouze s příklady a ilustracemi, které jsou vlastní jen některé skupině žáků/žákyní, dopouští se znevýhodnění ostatních skupin“* (Valdrová a kol. 2004, s. 14). Důsledkem může být nezáměr o předmět, neporozumění, horší výkon, zprostředkovaně se pak ovlivňují životní šance dívek a chlapců. Řešením je narušování obecně vžitých a médii propagovaných genderových stereotypů.

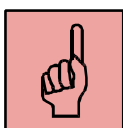
4.5 Jazyk učebnic

Poslední rovinou, v jejímž rámci mohou do učebnic pronikat genderové stereotypy, je, jak jsme již uvedli v kapitole 1, jazyk. Autorské týmy, a to ženy i muži, aniž si to uvědomují, používají jazyk *„jako jakousi dávno vytvořenou šablonu, která pomáhá konstruovat, posilovat a udržovat hierarchie pohlaví“* (Valdrová a kol. 2004, s. 16). **Genderové hierarchie** jsou prostřednictvím jazyka nejčastěji vytvářeny: oslovováním, titulováním a označováním osob, používáním ustálených výrazů a postupů v zobrazování ženství a mužství. Tímto způsobem označené osoby jsou zařazeny do určité sociální skupiny a tím buď zviditelněny, nebo naopak vyloučeny z popisované skutečnosti. Hlavním problémem je časté užívání tzv. **generického maskulina**. Jedná se o mužský jazykový tvar při označování skupin osob (např. podle profesí), mezi kterými jsou zahrnuti muži i ženy. Nebezpečím „generického maskulina“ je upozadění žen, vytváření dojmu, že ženy nejsou v daných situacích aktivně přítomny. „Generické maskulinum“ se v učebnicích používá i při oslovování studujících (Smetáčková 2006, s. 29). Rovněž jazyk tedy podporuje „tradiční“ spojení představy muže s veřejnou sférou a aktivitou a žen se soukromím a pasivitou. Podle Jany Valdrové se podvědomě vytváří představa, *„že ženy lze v jazyce i ve společnosti zastoupit muži. „Generické“ maskulinum pomáhá udržovat dělení světa na mužský a ženský se všemi hierarchiemi a jejich důsledky v myšlení žáků a žákyň“* (Valdrová a kol. 2004, s. 16).

Tzv. generické maskulinum se v českých učebnicích používá všeobecně. Není nutno ho odstraňovat z jazyka, ale je třeba ho nahrazovat jinými konstrukcemi (např. místo *demonstranti požadovali demonstrující požadovali*). K ustáleným výrazům a postupům patří klišovitě charakteristiky jednotlivých pohlaví (žena

citlivá, skromná, obětavá, muž dynamický, racionální). Jazykově jsou ženy i muži zobrazováni v situacích, které jsou v důsledku stereotypů typické pro jejich pohlaví, čemuž odpovídají i „typická“ konverzační témata. Jazyk zakonzervoval zjednodušené, ostře polarizované vidění světa (*kariéra x rodina, domov x práce, cit x rozum*). Dvojice antonym se používají tak často, že se vybavují automaticky a nemotivují k zamyšlení. (Valdrová a kol. 2004, s. 17)

Všechny uvedené roviny, v jejichž rámci mohou do edukačních médií pronikat genderové stereotypy, se vzájemně prolínají, kombinují a posilují. „*Učebnice mají moc přispět k legitimizaci genderového uspořádání 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*“, uzavírá svou úvahu Irena Smetáčková (Smetáčková 2006, s. 29).



4.6 Jak má vypadat genderově korektní učebnice

Irena Smetáčková (2006, s. 30) stanovila šest charakteristických rysů učebnic, které nestaví na genderových stereotypech a nezpůsobují jejich reprodukci.

- Učebnice je názorově otevřená a pestrá. Témata prezentuje z různých úhlů pohledu, předkládá i protichůdné informace.
- S respektem pojednává všechna relevantní témata, neopomíjí nic podstatného. Zahrnuje souvislosti, obsahující genderový aspekt.
- Představuje různé životní styly žen a mužů, naznačuje šíři možných uplatnění podle individuálních dispozic a zájmů, neomezuje se na jejich tradiční genderové role.
- Pro výklad učiva využívá větší množství příkladů z různých oblastí každodenního života.
- Tyto příklady a ilustrace věnují stejný prostor ženám i mužům, zobrazují je v různých a srovnatelných situacích, nikoliv výhradně v takových, které jsou stereotypně spojovány s ženami či muži.
- Učebnice oslovuje stejnou měrou dívky i chlapce, nepoužívá nadměrně často generické maskulinum a vyhýbá se jazykovým klíšé týkajícím se žen a mužů. (Smetáčková 2006, s. 30)

Prostřednictvím **výběru a prezentace učiva** se v genderově citlivých učebnicích věnuje pozornost obecně lidským charakteristikám, jež jsou ženám a mužům společné. Upozorňuje se na podoby ženství a mužství z různých hledisek, čímž se zpochybňuje zjednodušená dichotomie žena-muž. Otevírá se možnost různě vedených hranic mezi skupinami (např. podle etnicity, politické příslušnosti, profese, zájmové činnosti, náboženského vyznání atd.). Učebnice uvádějí příklady ženství a mužství v jiných kulturách. Přibližují tak jinakost a současně ukazují proměnlivost společenských norem v čase a kultuře (Valdrová a kol. 2004, s. 18–19).

Genderově korektní učebnice **nespojují určité nadání a schopnosti pouze s určitým pohlavím**. Dostatečná pozornost je věnována ženám vědkyním, političkám a občanské dimenzi žen obecně, jsou popisovány zajímavé osudy významných žen a jejich obtížné cesty za uznáním. Zdůrazňuje se význam a hodnota různých druhů práce, rovněž neplacené práce v domácnosti

a v rodině, kde jsou zobrazováni i chlapci a muži. Kriticky se reflektuje patriarchálně strukturovaný trh práce a naznačují se možnosti spojení soukromé a pracovní sféry.

Genderově korektní učebnice **problematizují znázorňování lidského pokroku na hodnotách, výlučně spojovaných s muži**. Události obvykle vnímané jako významné nahlížejí v širších souvislostech, ukazují jejich kladné a záporné důsledky a odlišný dopad na různé sociální skupiny, na muže a ženy. Zviditelňují aktivity žen a dalších marginalizovaných skupin v jednotlivých oborech. Vysvětlují příčiny nízkého zastoupení žen ve veřejné sféře nikoliv nedostatkem talentu, ale nerovnými podmínkami vstupu do dané oblasti. Muži nejsou stavěni výhradně do pozic vládců, hybatelů dějin, tvůrců a arbitřů hodnotových žebříčků, ženy nejsou zobrazovány jen ve spojení s domácností, péčí o muže a děti.

Genderově korektní učebnice používají **ilustrace**, ve kterých jsou **znázorněni chlapci, dívky, ženy, muži v různých situacích**, v takových, které nejsou obvykle spojovány s jejich pohlavím. Názorné příklady vycházejí z životní zkušenosti dívek i chlapců a zprostředkují se bez přídavných komentářů. **Redukuje se počet tvarů v tzv. generickém maskulinu**, při zadávání úloh se používá množné číslo, popřípadě vykání, v oslovení se zásadně užívá obojí rod (Valdrová a kol. 2004, s. 20–25).

Podnětnou aktivitu přímo pro žáky nabízí E. Niklesová (2007, s. 57). Žáci mohou sami v učebnicích odhalovat genderově nekorektní vyjádření, zobrazení a zároveň aktivně přetvářejí texty tak, aby byly genderově korektní.



Část pro zájemce:

Kritéria posuzování genderové korektnosti učebnic:

Při recenzování učebnic je třeba si položit následující otázky (Valdrová a kol. 2004, s. 20–25):

- 1) **Výběr učiva:** Jakou optiku pro vnímání a hodnocení světa učebnice nastavuje? Je obraz světa, který učebnice nabízí, dostatečně komplexní, mnohvrstevnatý a plastický? Dává možnost porozumět dané oblasti v dostatečné hloubce a souvislostech? Jsou dílčí témata představena s respektem vůči všem sociálním skupinám? Nejsou opomíjena některá klíčová témata a souvislosti, zahrnující genderový aspekt?
- 2) **Zobrazování žen a mužů v učivu:** Představuje učebnice alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen tradiční spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí? Hovoří učebnice o ženách a mužích jako o heterogenních skupinách, v nichž existují větší rozdíly mezi jednotlivci než mezi skupinami jako celky? Vysvětluje učebnice důvody, které vedly k neúčasti žen a mužů v určitých oblastech společenského života? Zdůrazňuje učebnice potřebu vstřícnosti, spolupráce a společných hodnot žen a mužů?
- 3) **Doprovodné ilustrace:** Jsou v nich zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži, jsou zobrazováni ve srovnatelných situacích, pozicích, jako stejně kompetentní, důležití, početně srovnatelní? Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami

a muže naopak do veřejné sféry a pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí?

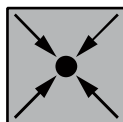
- 4) **Příklady pro výklad a procvičování učiva:** Využívá učebnice příkladů ze všech oblastí společenského života, včetně každodenních životních zkušeností? Vykládá se učivo pomocí více příkladů, blízkých životním zkušenostem různých skupin chlapců a dívek? Mají chlapci i dívky obdobně aktivní roli? Nevede způsob výkladu a procvičování ke stereotypnímu zobrazování žen a mužů?
- 5) **Oslovování žáků a žákyň:** Obrací se učebnice ve výkladu a ve cvičeních na dívky a chlapce rovnou měrou? Nepoužívá příliš často tzv. generické maskulinum?
- 6) **Jazykový popis:** Používá učebnice adekvátní označení pro charakterizované sociální skupiny, vyhýbá se obsahově nevhodnému, negativně zabarvenému jazyku při popisu genderově problematických témat? Nespojuje vždy určité pohlaví se stereotypně vymezovanými významy? Nepoužívá k argumentaci pořekadla o mužích a ženách, která potvrzují „tradiční“ charakteristiky? (Smetáčková 2006, s. 21).

Kladné odpovědi na některé z těchto otázek neznamenají, že učebnici je třeba odmítnout. Každý text je zapotřebí posuzovat komplexně (Valdrová a kol. 2004, s. 27).



Shrnutí kapitoly

- Potenciální genderové zatížení učebnic vychází ze stereotypů, obecně fungujících v naší společnosti. Do školy pronikají prostřednictvím formálního i neformálního kurikula, v učebnici se genderové stereotypy odrážejí v několika rovinách: v celkové koncepci předmětu, ve výběru učiva, v ilustracích a příkladech a v jazyku učebnic. Genderově korektní učebnice je názorově otevřená a pestrá. Pojednává všechna relevantní témata, neopomíjí nic podstatného. Představuje různé životní styly žen a mužů, neomezuje se na jejich tradiční genderové role. Pro výklad učiva využívá větší množství příkladů z různých oblastí každodenního života, věnuje shodný prostor ženám i mužům. Oslovuje stejnou měrou dívky i chlapce, nepoužívá nadměrně často generické maskulinum a vyhýbá se jazykovým klišé.



Příklad:

1. Pročtete si vybraný tematický celek učiva z učebnice dějepisu nebo výchovy k občanství. Posuďte jeho genderovou korektnost.
2. Prolistujte jednu učebnici dějepisu nebo výchovy k občanství a posuďte genderovou korektnost zařazených ikonografických pramenů.
3. Analyzujte audiovizuální záznam některé vyučovací hodiny z hlediska její genderové korektnosti.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jakým způsobem pronikají genderové stereotypy do školní výuky prostřednictvím formálního a neformálního kurikula?
2. Ve kterých rovinách se projevuje genderové zatížení učebnic.
3. Vysvětlete, co znamená tzv. gender-mainstreamingový přístup.
4. Vyjmenujte zásady, které by měla respektovat genderově korektní učebnice.
5. Proč se uvádí dějepis jako příklad genderově zatíženého předmětu?



Otázky k zamyšlení:

1. Zvažte, jakým způsobem může vyučující korigovat negativní efekty genderově stereotypních učebnic.
2. Na základě předchozí analýzy ikonických textů učebnice vyberte několik příkladů zobrazení žen, popřípadě mužů a žen, a to jako doklad korektního výběru, nebo naopak jako důkaz genderové nekorektnosti.
3. Ověřte si, zda budou tyto příklady shodně vnímány vašimi kolegy a kolegyněmi a kolegy či nikoliv.



Citovaná a doporučená literatura

BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Žába na prameni, Praha 2007.

BONKOVÁ, S.: *Srovnání učebnic občanské výchovy z hlediska genderové korektnosti*. Diplomová práce, PdF OU v Ostravě, Ostrava 2012 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).

NIKLESOVÁ, E.: Edukační materiály a korektnost (genderové hledisko). In: BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. (eds.): *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. PdF JU, České Budějovice 2007, s. 52–59.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole*. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Otevřená společnost 2006.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost 2007.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K.: *Gender ve škole*. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Otevřená společnost 2005.

VALDROVÁ, J., SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, I., KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B.: *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů? Praha 2004.

5 Gender ve výchově k občanství



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- které didaktické formy a metody jsou vhodné pro výuku genderových témat;
- které konkrétní tematické okruhy z oblasti genderu by měly být zahrnuty do vzdělávacího obsahu výchovy k občanství (základů společenských věd);
- jaká je struktura metodických pracovních listů (výukových lekcí) pro výuku;
- jaká je úroveň genderové korektnosti současných učebnic výchovy k občanství;

Budete schopni:

- uplatnit ve výuce vyučovací formy a metody vhodné pro rozvíjení genderových kompetencí;
- zařadit konkrétní genderová témata do výuky občanské výchovy (základů společenských věd);
- připravit ucelenou výukovou lekci a vytvářet metodické pracovní listy pro výuku;
- vymezit pozitiva i slabá místa nejužívanějších současných učebnic výchovy k občanství z hlediska genderové korektnosti.



Klíčová slova kapitoly:

výchova k občanství, princip rovných příležitostí, didaktické formy, didaktické metody, genderové tematické okruhy, metodické pracovní listy, výukové lekce



Jak jsme naznačili v kapitole 1 a 2, poskytuje vzdělávací oblast Člověk a společnost dostatečný prostor pro tematizaci genderové problematiky a její implementaci do vzdělávacího obsahu pro základní školy, gymnázia a další typy středních škol. V souvislosti s posílením výchovné a občanské složky vzdělávání na vyšším sekundárním stupni (občanský a společenskovědní základ v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia) a odklonem od dříve spíše „kaleidoskopicky“ pojatých základů společenských věd jsou vytvořeny předpoklady pro to, aby se otázky rovných příležitostí mužů a žen v občanském a společenském životě staly nedílnou součástí školního kurikula na gymnáziích a dalších typech středních škol.

5.1 Vyučovací formy a metody

V této podkapitole se pozastavíme nad obecnějšími podmínkami vyučování, neboť genderová dimenze prostupuje již samotnou volbu vyučovacích forem a metod. Vyučovací formy jakožto organizační rámec vyučování jsou

klasifikovány podle různých kritérií. Z hlediska genderu nás zajímá především dělení forem podle pedagogické interakce. I. Smetáčková upozorňuje, že chce-li se učitel vyvarovat rozdílné frekvence interakcí s jednotlivými žáky při **frontálním vyučování**, musí respektovat prostorové uspořádání (nejvíce interakcí probíhá se žáky vepředu a uprostřed, méně se žáky vzadu a po stranách). Vepředu a uprostřed sedí obvykle školně nejúspěšnější žáci a žákyně. V rámci nich se navíc věnuje více pozornosti chlapcům (má to obvykle dva důvody: přesvědčení o větším nadání chlapců a strach z nekázně, nejsou-li neustále ve střehu). Nevýhodou stálého zasedacího pořádku je dále, že limituje např. skupinovou práci, vytvářejí se stále stejné pracovní jednotky, interagují převážně kamarádi. Smetáčková považuje za nevhodné přesazovat chlapce a dívky do stejné lavice „za trest“ (vyjadřujeme tím, že od chlapců a dívek nemůžeme očekávat hlubší kooperaci). Pro **skupinové vyučování** doporučuje autorka vytvářet genderově heterogenní skupiny např. na základě losu, do pravidel skupinové práce zahrnout stejné příležitosti pro dívky i chlapce k vyjádření názorů a zapojení se do aktivity a role ve skupině stanovovat tak, aby vedoucí, rozhodovací a pomocné činnosti byly rozděleny mezi dívky a chlapce rovnoměrně (Smetáčková a kol. 2006, s. 31–32).

Z vyučovacích **metod a přístupů** preferuje tým A. Babanové (2007, s. 100–103) pro práci s genderově zaměřenými aktivitami zejména využívání informačních technologií (práce s internetem, fotoaparát, diktafonem či kamerou), zařazování prvků dramatické výchovy (tvořivé dramatiky pracující s přímým prožitkem a vlastní zkušeností žáků v jednání) a rovněž propojení s výtvarnou výchovou, především ve smyslu tvorby, reflexe a interpretace vizuálních komunikačních obsahů a zaměření na sebepoznání a sociální komunikaci. Dále se uplatňuje diskuze, kritická reflexe, práce s příklady a modely (fiktivními postavami, známými osobnostmi, příklady z učebnic) či kooperativní aktivity realizované v respektující atmosféře.

5.2 Témata pro výchovu k občanství



Pro využití v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd (resp. občanského a společenskovědního základu) mají pedagogové vedle internetových zdrojů nejrůznějších institucí věnujících se genderové problematice k dispozici také velmi zdařilou publikaci kolektivu I. Smetáčkové a K. Vlkové *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* z roku 2005, obsahující teoretická východiska genderových studií a především množství pracovních listů využitelných ve školní výuce. Tematicky jsou tyto materiály soustředěny do jedenácti okruhů (v závorce jsou uvedeny vybrané učební aktivity):

1. Gender a osobnost člověka

Do tohoto tematického celku spadají především různorodé otázky genderové identity a procesu jejího utváření. Aktuální je pojetí mnohovrstevné identity v souladu s principy interkulturního vzdělávání, kdy je genderová identita jednou z mnoha dílčích identit jedince. Především pro střední školy je vhodným tématem v rámci filozoficko-antropologického základu také biologická a sociální podmíněnost člověka a různé teoretické přístupy ve vztahu k ní (z metodických námětů jsou

v publikaci I. Smetáčkové a K. Vlkové pracovní listy: dívčí a chlapecké hry, „Má to někdo v životě těžší?“, co nás učí pohádky o ženách a mužích, rodičovská dovolená v podání mužů, kluk může vařit, dívka hrát fotbal).

2. **Gender a společnost**

Sociální aspekty genderové problematiky je možno probírat v kontextu procesu socializace, je možno zaměřit se na utváření genderových stereotypů, sociální role a konflikt genderových rolí, kulturní odlišnosti v nahlížení na genderové role. Vhodné jsou rovněž otázky sociální stratifikace, rovnosti a nerovnosti (publikace I. Smetáčkové a K. Vlkové obsahuje pracovní listy: slavné osobnosti českých dějin; je feminismus nadávka; jaká měla být žena před 100 lety).

3. **Gender a škola**

Vzhledem k tomu, že škola představuje místo, ve kterém žáci tráví velkou čas svého života, je nanejvýš vhodné zaměřit se na komunikaci ve třídě, způsoby oslovování či jazykové stereotypy a klišé. Námětem diskuze může být taktéž podíl dívek a chlapců na rozhodování ve škole (I. Smetáčková a K. Vlková doporučují aktivity: jak jsou dívky a chlapci prezentováni v učebnicích, chlapci a dívky v třídní samosprávě).

4. **Gender a volba povolání**

S předchozím tématem úzce souvisí téma vlivu genderových stereotypů ve společnosti na volbu budoucí profesní dráhy, volnočasové aktivity a zájmy (a z pracovních listů I. Smetáčkové a K. Vlkové zmiňme: ideální člověk pro určité povolání, proč si lidé volí toto povolání, vlastnosti potřebné k různým povoláním, inzerce na zaměstnání).

5. **Gender a trh práce**

Školní předměty výchova k občanství, resp. základy společenských věd by měly akcentovat rovné příležitosti v zaměstnání a upozornit na specifickou problematiku nezaměstnanosti žen, na trendy ve vývoji zaměstnanosti žen v historii, na diskriminaci žen na pracovním trhu, nerovnoměrný podíl žen a mužů ve vedoucích funkcích a nestejně platové ohodnocení, dále na problémy spojené se sexuálním obtěžováním na pracovišti, na podíl žen ve vědecké a výzkumné sféře (publikace I. Smetáčkové a K. Vlkové nabízí pracovní listy na téma: ženy v „mužských povoláních“ a naopak, ředitelky a ředitelé, co znamenají rovné příležitosti v zaměstnání, reklama na povolání, kdo je v práci úspěšnější?).

6. **Gender a politika**

Výchova k občanství je v některých evropských zemích pojímána především jako politické vzdělávání (např. v sousedním Německu se nazývá *politische Bildung*). Žáci by měli porozumět tomu, co zahrnuje politická kultura, jaký je vztah genderu a politických témat ve společnosti. Zásadním problémem je nízký podíl žen v zastupitelských funkcích, podobně jako zastoupení žen ve vrcholných politických orgánech. V rámci školní výuky by měla být zmíněna problematika kvót a srovnání zkušenosti z různých zemí (v příručce I. Smetáčkové a K. Vlkové se k politické dimenzi vztahují aktivity: kdo kandiduje ve volbách, kdo za nás rozhoduje).

7. **Gender a právo**

Interdisciplinární vazby mezi jednotlivými sociálně humanitními předměty (výchovou k občanství a dějepisem) představuje kupříkladu boj za volební právo žen v historii a jeho velmi odlišné zavedení v různých

zemích. Velmi důležité jsou také vztah mezi veřejným míněním a právem, ústavní a mezinárodní ochrana ženských práv, rodinné právo a reprodukční práva žen, pracovní práva žen, genderově podmíněné násilí, ale také specifické téma – žena jako pachatelka a oběť trestné činnosti (I. Smetáčková a K. Vlková připravily pracovní listy k tématům: ženská práva, jaké reklamy jsou zakazovány).

8. **Gender a média**

Jak jsme zmínili v první kapitole, pro dnešní společnost je typická mediální konstrukce femininity a maskulinity. Žáci by měli rozvíjet svou schopnost identifikovat genderové stereotypy v médiích, rozpoznat sexistickou reklamu, pochopit, že média vytvářejí mýtus ženské krásy a „redefinují“ ženské zdraví. Obzvláště důležité je to v období puberty, kdy dívky často pod tlakem médií, např. časopisů pro dívky, deformují své stravovací návyky, což může vést až k poruchám příjmu potravy (anorexii, bulimii). Propojení s průřezovým tématem RVP Mediální výchova umožňuje také zaměření na produkci a příjem mediálních sdělení (I. Smetáčková a K. Vlková navrhly pracovní listy k tématům: ideál krásy, jak vnímáme ženské a mužské tělo, kolik mužů a žen pracuje v novinách, časopisech a v jakých rubrikách, liší se rozhovory v novinách se ženami a s muži).

9. **Gender a jazyk**

Pro školní prostředí jsou podstatné genderové aspekty verbální i neverbální komunikace, užívání generického maskulina, genderově korektní oslovení, nesexistické vyjadřování, vhodné výrazové prostředky a konverzační rituály (témata I. Smetáčkové a K. Vlkové jsou zaměřena na jazykové stereotypy a způsoby, jak diskutují dívky a chlapci).

10. **Gender a náboženství**

Především na středních školách je vhodné začlenit do výuky tři úrovně genderové analýzy ve vztahu k náboženství dle B. Knotkové-Čapkové (in Smetáčková, Vlková 2005, s. 61): první úroveň, ve filozofickém smyslu, je zaměřena na konstrukci genderu božství a genderu lidských bytostí, druhá úroveň, ve společenském a politickém smyslu, pojímá náboženství jako prostředek politické moci a konečně třetí úroveň, v sociálně psychologickém smyslu, zkoumá religiozitu mužů a žen (v publikaci I. Smetáčkové a K. Vlkové nalezneme aktivity: vztahy ženy a muže podle Bible, světci a světice, bůh v našich představách).

11. **Gender a globální problémy**

V posledních letech nabývá na významu tzv. globální rozvojové vzdělávání, které koresponduje s průřezovým tématem RVP Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. V kontextu témat globalizace a diskriminace je žádoucí zaměřit se na problémy rozvojových zemí, ke kterým se řadí především tzv. genderocida (případně infanticida), pohlavní mutilace žen, podvýživa dívek a chlapců, feminizace chudoby, sexuální turistika, obchod se ženami a dětmi, diskriminace homosexuality (z pracovních listů I. Smetáčkové a K. Vlkové mohou učitelé k této problematice použít: jaká je práce žen v rozvojových zemích, dotýkají se globální problémy všech stejně, postavení a vzdělání žen v muslimských zemích).

5.3 Příprava výukové lekce



Vzhledem ke stále nepříliš široké nabídce edukačních materiálů pro genderová témata a rovněž k nezbytnosti přizpůsobit předem připravené metodické pracovní listy potřebám a podmínkám konkrétní výuky (učitele, třídy) je nanejvýš žádoucí, aby samotní pedagogové aktivně připravovali pracovní listy (jakési samostatné lekce) „šité na míru“ pro uplatnění ve svých vlastních vyučovacích hodinách.

Struktura pracovního listu (lekce) by měla respektovat didaktické zásady a vyhovovat především samotným učitelům a žákům, kteří s nimi budou ve vyučování pracovat.

1. **Cíl** (výchovně vzdělávací cíl dané lekce) – např. „*Zamyslet se nad společenským mechanismem „nálepkování“ a různými formami diskriminace založenými na pohlaví, etnickém původu a sexuální orientaci*“ (Babanová a kol. 2007, s. 117).
2. **Vazba na vzdělávací oblast a průřezová témata RVP/ŠVP** – důležité je interdisciplinární i intradisciplinární propojení s kurikulem, tedy nakolik obsah dané lekce koresponduje se vzdělávacím obsahem školního vzdělávacího programu.
3. **Délka aktivity** – např. 1 vyučovací hodina
4. **Cílová skupina/věk** – např. 6. ročník ZŠ
5. **Velikost skupiny, rozdělení do skupin** – příp. také kritéria rozdělení do skupin
6. **Motivace** – vstupní motivace k tématu, někdy též fáze **evokace** (uvědomění si problému)
7. **Didaktická média a potřeby** – např. flipchart, barevné fixy, dataprojektor, fotografie, audiovizuální nahrávka, seznam citátů, internet, pracovní listy, lístky s výroky osobností apod.
8. **Formy a metody** – např. skupinová práce, dramatizace, didaktická hra
9. **Průběh aktivit** – osvědčilo se popsat postup lekce v krocích, aby byl zajištěn hladký průběh a návaznost jednotlivých aktivit v celém jejich sledu
10. **Další aktivity a doplňující informace** – fakultativní aktivity, které nejsou nezbytné pro ucelený průběh lekce, mohou být využity dle zájmu žáků či časového prostoru
11. **Reflexe** – každá lekce by měla být uzavřena vyhodnocením, diskuzí se žáky, shrnutím (nejlépe vedoucím ke společnému konsensu ve třídě)
12. **Pracovní list** – materiál, který budou mít před sebou žáci, do kterého mohou doplňovat, vepisovat, rozstříhat ho apod.

5.4 Genderová dimenze současných učebnic občanské výchovy

Očekávali bychom, že občanská výchova bude školním předmětem, který významným způsobem formuje občanské vědomí mladé generace, podporuje rovné příležitosti mužů a žen a že učební texty pro jeho výuku nebudou prakticky vůbec zatíženy genderovou nevyvážeností. Přesto se na našich základních školách dosud hojně užívá pro genderovou nekorektnost často oprávněně kritizovaná učebnice M. Valenty (Valenta 2007). Je nutno dodat, že tato publikace již několik let nemá udělenou schvalovací doložku MŠMT, přesto

je učiteli relativně oblíbená a na mnoha školách preferovaná. Autor se v ní pokusil o netradiční koncepci výkladu založenou na příběhu chlapce Romana, který v ich-formě provází čtenáře nejrůznějšími oblastmi výchovy k občanství. Spolu s ním prožívají četná dobrodružství také jeho čtyři kamarádi. Dívky v knize zastupuje především sestra Věra, sestřenice Katka a spolužačka Ilona („*třídní miss*“ – s. 34).

Nahlédneme-li do prvního dílu této učebnicové řady, určeného pro žáky 6. ročníku základní školy, můžeme si povšimnout některých formulací, které spíše upevňují, než odbourávají genderové stereotypy tradičních mužských a ženských sociálních rolí. Např. se zde dočteme, že „*Ilona je vážně prima, i když trochu pyšná princezna. Ale to princezny bývají.*“ (s. 34). Na jiném místě narazíme na stereotypní označení „*Moudřejší část třídy – to znamená my, kluci...*“ (s. 45), aniž by bylo jakkoliv problematizováno. V kapitole věnované rozdělení domácích prací se píše, že „*Máma vaří, nakupuje, pere a žehlí prádlo. A přitom je pořád veselá a hodná*“, zatímco tatínek „*spravuje rozbité věci, natírá odřený nábytek, maluje byt apod.*“ (s. 42). Obdobně jsou obvyklá schémata genderových rolí utvrzována v textu týkajícím se způsobů trávení volného času: „*Táta chodí v sobotu na stadion trénovat fotbal, maminka si čte módní časopisy nebo šije šaty...*“ (s. 14). Problematické je taktéž uvedení příjmů a výdajů rodinného rozpočtu Romanovy rodiny, v němž má matka o třetinu nižší plat než otec (s. 43), což vzbuzuje dojem, že je nižší platové ohodnocení žen běžné a zcela přirozené (Labischová 2011).

Ačkoliv další na českém trhu dostupné učební texty občanské výchovy neobsahují takováto explicitní tvrzení, také pro ně platí, že nevěnují otázce rovných příležitostí dostatečný prostor a že by se tvůrci nových textů měli na genderové aspekty občanského vzdělávání více zaměřit. Je to výzva také pro oborové didaktiky výchovy k občanství, kteří svou pozornost k učebnicím obraceli dosud pouze sporadicky, přičemž kvalitní a komplexní analýza učebních textů občanské výchovy by byla nanejvýš žádoucí nejen z hlediska genderové korektnosti, ale také z jiných aspektů, ať již se jedná o soulad s kurikulem a současným pojetím výchovy k občanství, analýzu využití strukturálních kompetentů učebnice, vlastnosti textu učebnice atd. (Labischová 2011).

Komplexní komparativní genderová analýza učebnic občanské výchovy sice nebyla realizována, přesto jsou dané problematice věnovány některé dílčí studie, převážně v rámci bakalářských a diplomových prací. S. Bonková (2012) se zaměřila na srovnání genderové korektnosti „Valentovy“ sady s učebnicí kolektivu D. Janoškové a M. Ondráčkové z nakladatelství FRAUS, které na rozdíl od prvně jmenované v současnosti má platnou doložku MŠMT.

Z analýzy jednoznačně vyplývá, že posuzování genderové korektnosti v rámci schvalovacího procesu při MŠMT přináší jednoznačná pozitiva, neboť novější učebnice z nakladatelství FRAUS neobsahuje prakticky žádné závažnější „prohřešky“ proti zásadám genderově citlivé pedagogiky, ačkoliv ani v této publikaci se genderové problematice nevěnuje žádné samostatné téma a taktéž samotný pojem gender se zde neobjevuje. Co se týče vyobrazení, muži a ženy jsou prezentováni jak v tradičních rolích, tak také v situacích, které se tradičnímu pohledu vymykají – ženy výzkumnice, političky či muži umělci, některé fotografie zažité stereotypy přímo popírají – muž s dítětem na ruku vaří v kuchyni. Učebnice neobsahuje generalizující tvrzení, v některých případech naopak podněcuje k zamyšlení nad generalizujícími soudy a jejich přijatelností či pravdivostí (Bonková 2012, s. 33, 36 a 43).



Shrnutí kapitoly

- Vzdělávací oblast Člověk a společnost nabízí široký prostor pro implementaci genderové tematiky do vzdělávacího obsahu. Předpokladem efektivní realizace genderově citlivého vyučování je uplatňování vhodných vyučovacích forem (především skupinové vyučování v heterogenních skupinách) a metod (kooperativní výuka, zážitkové metody, vizuální komunikační obsahy, diskuze, kritická reflexe). Z témat vhodných pro výchovu k občanství jsou to především gender a osobnost člověka, gender a společnost, gender a školství, gender a volba povolání, gender a trh práce, gender a věda, gender a politika, gender a právo, gender a média, gender a jazyk, gender a náboženství a gender a globální problémy. Vzhledem k nepřiliš široké nabídce metodických materiálů se předpokládá vlastní příprava výukových lekcí a tvorba pracovních listů pro žáky, jejichž tvorba se řídí didaktickými zásadami.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Které didaktické formy a metody jsou vhodné pro genderové aktivity?
2. Vymenujte témata, která je možno aplikovat do výuky občanské výchovy, resp. základů společenských věd.
3. Uveďte příklady aktivit a činností pro každý tematický okruh.
4. Popište strukturu výukových lekcí/metodických pracovních listů dle pedagogických zásad.



Otázky k zamyšlení:

1. Vyhledejte na internetových stránkách zaměřených na problematiku genderu materiály (včetně audiovizuálních) využitelné pro praktické uplatnění ve výuce.
2. Připravte výukovou lekci (včetně pracovního listu pro žáky) k vybranému genderovému tématu pro výuku občanské výchovy, resp. základů společenských věd.



Citovaná a doporučená literatura

BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007.

BONKOVÁ, S.: *Srovnání učebnic občanské výchovy z hlediska genderové korektnosti*. Diplomová práce, PdF OU v Ostravě, Ostrava 2012 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).

Gender. Projekt Varianty – IKV. Člověk v tísni, o.p.s., 2005, www.varianty.cz.

LABISCHOVÁ, D.: Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 39–57.

LABISCHOVÁ, D.: Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, roč. 2, č. 2, 2011, s. 87–101.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K.: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.

VALENTA, M.: *Občanská výchova pro 6. ročník*. SPL Práce – ALBRA, Praha 2007.

www.zabanaprameni.cz

6 Gender v dějepisném vyučování



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaký je stav zpracování historie ženy v českém prostředí v porovnání s jinými zeměmi;
- které konkrétní tituly literatury lze v dějepisném vyučování a při jeho přípravě využívat;
- jakou pozornost věnují problematice české dějepisné učebnice ve srovnání se zahraničními;
- jaké jsou konkrétní možnosti zpřístupnění ženské tematiky v hodinách dějepisu.

Budete schopni:

- charakterizovat ženská témata nejčastěji reflektovaná českou historiografií;
- vybrat konkrétní vhodné tituly literatury k historii žen pro dějepisné vyučování;
- stanovit některé způsoby zpřístupnění ženské tematiky ve školním dějepise;



Klíčová slova kapitoly:

gender history, odborná a populárně naučná literatura k historii žen, memoárová literatura, ženské časopisy, ženská témata v dějepisných učebnicích, náměty pro projekty s genderovou tematikou

6.1 Místo historie žen v české historiografii

Možnosti zařazení kapitol z historie žen do dějepisného vyučování jsou podmíněny stavem zpracování této problematiky. Proto nejprve představíme současnou situaci.

Ženská tematika zůstávala po dlouhou dobu stranou zájmu české historiografie. Pokud byla ženám minulosti věnována pozornost, pak šlo výhradně o několik kategorií příslušnic „druhého“ pohlaví. Souvislost lze hledat s preferencí politických dějin, do kterých ženy zasahovaly spíše výjimečně. Tuto příležitost měly především panovnice, někdy také královské manželky a dcery. Další skupinou žen, která badatelům stála za zmínku, byly známé milenky vladařů, ovlivňující mnohdy i některá jejich politická rozhodnutí. Představovány bývaly ještě ženy umělkyně. (Gracová 2005)

Emancipační proces počínající bojem amerických osad za nezávislost a v Evropě Velkou francouzskou revolucí, zasahující v průběhu 19. století všechny civilizované oblasti, tedy i české země, vynesl do centra pozornosti ženy,

kteře se významně zasazovaly o zrovnoprávnění s muži. Často k nim patřily spisovatelky, avšak povědomí o této stránce jejich aktivit zůstávalo ve stínu jejich přínosu literárního (*Dějiny a současnost*, 9/2009). V souvislosti s industrializací byly ženy připomínány jako levná pracovní síla. Formální zrovnoprávnění žen a jejich přístup k prestižním profesím a také vstup do veřejného života, tentokrát už nevázaný na původ, přiřadil k výše zmiňovaným skupinám ještě ženy – političky. Jejich malý počet způsobil, že se v historických výkladech ztrácely mezi politiky – muži. Největší příležitost k představení ženských rolí v minulosti ovšem skýtala problematika všedního života.

V *gender history* má západoevropská a severoamerická historiografie značný náskok. Z množství titulů doposud nepřekonatelný vrchol představuje pětisvazková *Histoire des femmes en Occident* (Paris 1986–1992), práce dvaasedmdesáti autorů z různých zemí, postihující dějiny ženy od starověku do současnosti, dílo multiregionální, multietnické a multireligiózní. Publikace byla přeložena do devíti jazyků, ale doposud nikoliv do češtiny (Gracová 2005).

V českých zemích je vývoj *gender history* opožděný, tematika byla doposud zkoumána jako součást dějin každodennosti – ale ani těm nebyla v minulosti věnována adekvátní pozornost – a pak v rámci historické demografie. **Milena Lenderová** za hlavní důvod situace pokládá obtížnější dostupnost pramenů. Archivní prameny úřední povahy se ženské tematiky téměř nedotýkají. Svět ženy minulosti je dokumentován jinými, především ikonografickými prameny, ale také dobovou naučnou a krásnou literaturou, epistolografií, deníky, memoáry. Západoevropská historiografie má v tomto směru usnadněnou situaci existencí množství editovaných pramenů, především korespondence a memoárů.

Nicméně i v obtížnějších českých podmínkách se *gender studia* prosazují. Zasluhu na tom mají také instituce *Nadace Open Fund* a *Centrum pro Gender Studies*. **Gender history** se odvíjí od dějin duchovních, dějin každodennosti, dějin mentalit. Neměly by se redukovat pouze na dějiny diskriminace žen. Tematika je atraktivní spíše pro ženy – historičky. Obohacením mohou být rovněž práce sociologického charakteru (Gracová 2005).

6.2 Česká literatura k historii ženy – výběr titulů

V následující pasáži připomeneme některé tituly, které vyučujícím poskytují potřebné informace o historii žen a z nichž lze samozřejmě čerpat i při přípravě konkrétní vyučovací hodiny.

Obecné poučení o tématu a terminologii přináší kolektivní dílo sociologicko-historického zaměření *Rod ženský* (Ed. VODÁKOVÁ, A., VODÁKOVÁ, O., Sociologické nakladatelství, Praha 2003). Z historicko-demografického pohledu tematiku reflektují knihy Pavly Horské *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy* (HORSKÁ, P. a kol., Praha 1990), *Naše prababičky feministky* (Knihnice Dějin a současnosti, Praha 1999) a publikace *Rodina našich předků* (HORSKÝ, J., SELIGOVÁ, M., Knihnice Dějin a současnosti, Praha 1996).

Větší pozornost byla věnována otázkám vzdělávání žen v minulosti. Jde o práci Marie BAHENSKÉ *Počátky emancipace žen v Čechách* s podtitulem

Dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století (Praha 2005) nebo knihu Jany Malínské *Do politiky prý žena nesmí - proč?* s podtitulem *Vzdělání a postavení žen v české společnosti v 19. a na počátku 20. století* (Praha 2005) a o publikaci Markéty Pánkové *Vzdělání dívek v Čechách* (Praha 2008).

Z historiček se v současné době problematice systematicky věnuje Milena LENDEROVÁ. Jmenujme knihu *K hříchu i modlitbě. Žena v minulém století* (Mladá fronta, Praha 1999), kolektivní dílo v její redakci *Žena nejen v ráji. Žena v Čechách od středověku do 19. století*. (Karolinum, Praha 2002), sborník z pardubické konference *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do poloviny 20. století v zasetí historiografie* (ed. ČADKOVÁ, K., LENDEROVÁ, M., STRÁNÍKOVÁ, J., Pardubice 2006) a publikaci *Žena v českých zemích od středověku do 20. století* (NLN, Praha 2009). Jmenovaná je spoluautorkou práce *Z dějin české každodennosti* (LENDEROVÁ, M., JIRÁNEK, T., MACKOVÁ, M.), která rovněž věnuje jistou pozornost námi sledované problematice (Praha 2009).

Myšlenkovým světem žen předminulého století se zabývá Marie NEUDORFLOVÁ v publikaci *České ženy 19. století* (Praha 1999). Specifická ženská tematika je pojednána v práci Mileny LENDEROVÉ *Chytila patrola aneb prostituce za Rakouska i republiky* (Karolinum, Praha 2002). Veřejnou angažovanost žen přiblížila Jana BUREŠOVÁ v knize *Proměny společenského postavení žen v první polovině 20. století* (Univerzita Palackého, Olomouc 2001), Dana MUSILOVÁ titulem *Z ženského pohledu. Poslankyně a senátorky Národního shromáždění Československé republiky 1918–1939* (UHK, Hradec Králové 2007) a nejnověji kolektivní monografie autorek Marie BAHENSKÉ, Libuše HECZKOVÉ a Dany MUSILOVÉ *Ženy na stráž! České feministické myšlení 19. a 20. století* (Masarykův ústav a Archiv AV ČR, Praha 2010).

Český čtenář má k dispozici rovněž překlady knihy Lynn ABRAMSOVÉ *Zrození moderní ženy. Evropa 1789–1918* (Brno 2005) a německé spisovatelky Gisely BOCKOVÉ *Ženy v evropských dějinách* (NLN, Praha 2007). (Příručka ke studiu didaktiky dějepisu, s. 176–177)

Učitelům dějepisu jsou určeny publikace vydávané nakladatelstvím SPL-Práce. Jde o řadu sešitů k problematice každodennosti, které doposud téma zpracovávají od starověku do konce 19. století. Máme na mysli knížky Petra CHARVÁTA *Průvodce všedním životem ve starověku* (Praha 2002), Lýdie PETRÁŇOVÉ *Průvodce všedním životem ve středověku* (Praha 2006) a Pavly VOŠÁHLÍKOVÉ *Průvodce všedním životem v novověku* (Praha 2009). Zařazují kapitoly, které nabízejí zajímavé informace i o všedním životě žen, například *Domácnost, rodina, ženy* nebo *Šaty dělají člověka*. Další příležitost obohacení genderové tematiky poskytuje práce Valburgy VAVŘINOVÉ ze stejné série, a sice *Průvodce svátečním časem* (Praha 2010).

6.3 Gender history v dějepisných učebnicích

V řadě evropských zemí a v USA je ženská tematika už dlouhodobě nedílnou součástí školního dějepisu, je preferována v kurikulárních dokumentech a instrukce o způsobu její prezentace ve výuce dějepisu proto nalezneme

i v didaktikách dějepisu. Kromě množství titulů odborné či populárně naučné literatury pojednávajících o nejrůznějších tématech z historie žen mají učitelé k dispozici i speciální metodické příručky.

Ženská tematika však doposud příliš nepronikla na stránky českých dějepisných učebnic, byť je patrná jistá snaha postihnout proměnu společenské role žen (viz kapitola 7). Prezentace tzv. gender history stále vychází ze stereotypního schématu.

K čemu dospěla analýza učebních materiálů, doposud frekventovaně využívaných na obou stupních historického vzdělávání, a v čem spatřujeme jejich deficit z hlediska pozornosti věnované genderové tematice. (Gracová 2010)

- Souvislost lze hledat s preferencí politických dějin, do kterých ženy zasahovaly spíše výjimečně.
- Dalším důvodem je opomíjení problematiky každodennosti.
- Charakteristická je i rozptýlenost genderových odkazů, které si čtenář obtížně spojuje dohromady.
- V učebních materiálech nalézáme především ženské postavy z okruhu panovníků či významných politiků, od 19. století i z oblasti umění.
- Jejich výběr postrádá systematickosti.
- Neliší se přístup autorů v učebnicích určených rozdílnému stupni vzdělání.
- České učební materiály obsahují podstatně více konkrétních ženských jmen než učebnice zahraniční. Jde však spíše o výčet jmen, vesměs nedoprovázený potřebnou charakteristikou.
- Není věnována dostatečná pozornost určitým sociálním a profesním skupinám žen.
- Zařazené ikonografické materiály stereotypně upřednostňují muže. Jistě nejde o záměrné opomíjení, ale autory zřejmě při volbě příkladů vůbec nenapadlo zohledňovat tento aspekt.
- Nacházíme řadu ukázek dobové módy, vesměs s důrazem na odívání vyšších vrstev.
- Jiné prostředky prezentace, jako kupříkladu úryvky z memoárů významných ženských postav, ze vzpomínek pamětnic jak na klíčové okamžiky jejich života, tak na jejich možnosti vzdělání, rodinné prostředí, v němž vyrůstaly, na rozdělení rolí v rodině, zkrátka na nejrůznější stránky všedního života v minulosti, se v českých učebnicích nevyužívají.
- Nenalezneme v nich pasáže z odborných či populárně naučných zpracování historie žen.
- Ženská témata nejsou akcentována v aparátu řídicím proces osvojování.
- Tituly knih s touto tematikou nejsou doporučovány k samostudiu.

6.4 Některé možnosti zpřístupnění ženské tematiky v hodinách dějepisu

Situaci v současné produkci českých dějepisných učebnic by nebylo obtížné řešit vyplněním dosavadních rezerv. Nesystematickosti pojednání o ženské

tematicke by mohla být překonána využitím jiných typů pramenů, ikonografických, statistických, ale i textových, působivě dokumentujících problematiku. Uváženější výběr ikonografických pramenů by nepoměr zmírnil, ale největší možnosti lze spatřovat ve využití didaktického aparátu. Absence otázek a úkolů souvisejících s rolí žen v minulosti sugeruje její malou závažnost. Další příležitost nabízejí instrukce k samostatnému studiu, ať už máme na mysli odkazy na příslušnou literaturu či nejrůznější projektové úkoly. V současnosti musí učitel sám zvažovat formy doplnění chybějících informací a zpracovat je do ŠVP (Labischová, Gracová 2008, s. 176).

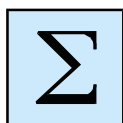
Nabízí se následující možnosti:

- využití existující odborné a populárně naučné literatury
- práce s memoárovou literaturou
- zařazení vybraných pasáží z příloh denního tisku či z tzv. ženských časopisů
- zadávání projektových úkolů

Z obrovského množství memoárové literatury lze doporučit tituly zaměřené na problematiku ženské každodennosti. Úryvky z autobiografií či biografií zajímavých ženských postav mohou být nejen zpestřením výuky, ale i rozšířením pohledu na historii. Zejména seminární výuka poskytuje větší prostor pro práci s tištěnými prameny, a to i s dobovým denním tiskem či specializovanými časopisy (*List paní a dívek, Hvězda, Eva, Vlasta* apod).

Zpracování menších projektů je však možné i v rámci běžného dějepisného vyučování. Doporučuje se vycházet při poznání minulosti z rodinného prostředí a směřovat pozornost žáků nižších tříd gymnázií k vyprávění rodinných příslušníků (metoda oral history) a k rodinným ikonografickým materiálům. Získané poznatky jim umožní kupříkladu rekonstruovat životní podmínky žen několika generací, jejich přístup ke vzdělání, charakter zaměstnání, podmínky bydlení, kvalitu stravování, náročnost péče o domácnost, podobu rodinného soužití, způsobů trávení volného času apod.

Konkrétní náměty naleznete v kapitole 8 a 13.



Shrnutí kapitoly

- Ženská tematika dlouhodobě zůstávala stranou zájmu české historiografie. V současné době je k dispozici řada titulů, umožňujících seznámení s tzv. gender history. Deficit historického zpracování se promítal i do školního dějepisu. Nedostatečné zastoupení historie žen v učebnicové produkce však má i jiné příčiny. Souvisí s preferencí politických dějin, do nichž ženy zasahovaly výjimečně, a s minimální pozorností věnovanou problematice každodennosti, která skýtá nejvíce příležitostí k zařazení ženských témat. Nabízí se však řada možností, jak mezeru vyplnit, a to využitím populárně naučné a memoárové literatury, dobového ženského tisku, ale především realizací nejrůznějších projektů čerpajících ze zkušenosti rodinného prostředí.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Která témata z tzv. gender history preferuje česká historiografie?
2. Jmenujte některé autorky a tituly jejich prací, které se problematikou zabývají.
3. Vymezte v několika bodech nedostatky učebnicového zpracování historie žen.
4. Jakým nejsnazším způsobem byste zmíněný deficit řešili ve výuce dějepisu.



Otázky k zamyšlení:

1. Prostudujte si výše citovanou publikaci *Průvodce svátečním časem*.
2. Promyslete si vhodné téma pro krátkodobý projekt k problematice gender history.
3. Vymezte jednotlivé fáze projektu s určením, zda proběhnou v hodině dějepisu či zda budou součástí domácí přípravy. Naformulujte konkrétní úkoly pro žáky. Stanovte dobu trvání projektu a formu prezentace výsledků žakovských aktivit.



Citovaná a doporučená literatura

BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. MŠMT, Praha 2008, s. 59–67.

GRACOVÁ, B.: Historie ženy na stránkách současných českých dějepisných učebnic. In: *Acta historica Neosoliensia*. Ročenka katedry histórie FHV UMB. Banská Bystrica 2005, s. 243–256.

GRACOVÁ, B.: Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha 2008, s. 9–30.

GRACOVÁ, B.: Ženská tematika na stránkách nejnovějších českých dějepisných učebnic. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 27–38.

GRACOVÁ, B.: Ženská tematika v současných českých dějepisných učebnicích. In: *Problematika sociálních skupin ve výuce společenských věd*. (Red. Jaroslav VACULÍK, J., Jiří NĚMEC) Katedra historie a sociální pedagogiky MU, Brno 2006, s. 144–151.

LABISCHOVÁ, D.: Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 39–57.

LABISCHOVÁ, D.: Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, roč. 2, č. 2, 2011, s. 87–101.

LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. FF OU, Ostrava 2008, s. 174–178.

VAVŘINOVÁ, V.: *Průvodce svátečním časem*. Albra, Praha 2010.

Ženy spisovatelky. Karolina světlá a její následovnice. In: *Dějiny a současnost*, 9/2009, s. 28–43.

7 Současné učebnice dějepisu z hlediska genderu



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaký prostor je v učebních textech vyhrazen historii žen v jednotlivých etapách minulosti;
- zda je gender history věnována větší pozornost při prezentaci nejnovějších dějin;
- které ženské postavy jsou v učebnicích připomínány verbálním či ikonickým textem;
- jaké je zastoupení žen v ikonografických pramenech zařazených v učebních materiálech;
- do jaké míry se změnil způsob prezentace ženské tematiky v nejnovějších učebnicích dějepisu.

Budete schopni:

- vymezit témata gender history nejčastěji pojednávána v dějepisných učebnicích;
- srovnat rozdíly v prezentaci ženské tematiky v učebnicích určených různé úrovni historického vzdělávání;
- určit, které postavy významných žen jsou v učebnicích důsledně zařazovány;
- uvědomit si nízké zastoupení fotografií žen;
- porovnat starší dějepisné učebnice s nejnovějšími z hlediska zpracování genderové tematiky.



Klíčová slova kapitoly:

gender history, ženská témata v dějepisných učebnicích, významné ženské postavy, typologie fotografií s ženskou tematikou, difference mezi učebnicemi určenými ZŠ a SŠ, koncentrovaný a rozptýlený způsob prezentace

7.1 Genderová témata v českých dějepisných učebnicích (historie do roku 1918)

V šesté kapitole jste se v obecné rovině dozvěděli, které informace o ženách minulosti bývají v učebnicích zařazovány. Nyní si situaci představíme poněkud konkrétněji, když budeme ženskou tematiku na jejich stránkách sledovat chronologicky.

Údaje o ženách v části učebnic věnovaných pravěku nejsou sice obsáhlé, avšak poskytují základní informace o rozdílném postavení žen a mužů a o jeho změnách od paleolitu přes neolit po dobu laténskou. Žena je představena jako objekt uměleckého ztvárnění, je připomenuta magická funkce tzv. Venuší,

učebnice přináší odkazy na způsoby pohřbívání a na odívání žen. Zařazený ikonografický materiál představy žáků konkretizuje (Sondy a analýzy, s. 60).

Genderové informace o období starověku se vedle mytologie koncentrují kolem dvou témat. Různou měrou sledují pozici žen v některých starověkých státech a představují osoby panovnic. Nejsou sice obsáhlé, ale umožňují získat základní povědomí o roli žen, především v řeckých státech. Učebnice určené mladším žákům nabízejí mnohem více údajů o každodennosti (odívání, účesy, líčení, šperky, obydlí). Deficitem i zde zůstává postavení žen v rodině, zčásti i ve společnosti, nejsou zachyceny ani možnosti ženského vzdělání ve starověku. Učební text připomíná řecký a latinský původ některých ženských jmen. Bohatší je však ikonografický materiál (*Dějepis pro gymnázia a střední školy 1*, 2001; *Dějepis 6*, 2001).

Středověké ženy jsou v českých dějepisných učebnicích prezentovány vesměs v rámci politických dějin. Jde o manželky, matky a dcery panovníků, především českých, s důrazem na ty, které byly svatořečeny. Kusé informace o každodennosti se koncentrují v souvislosti s rytířskou kulturou na ženy urozené, na jejich vzdělávání a odívání (gotická móda). Největší prostor je v učebnicích vyhrazen příběhu Jany z Arku. Představy o roli žen v době husitské nebo o životě venkovských žen si lze učinit jen z marginálních odkazů nebo z ikonického textu. Tímto způsobem je zachyceno odívání všech vrstev společnosti doby jagellonské (Sondy a analýzy, s. 60–61).

V pojednání o raném novověku jsou ženy prezentovány častěji, i když se opět jedná především o panovnice, manželky, matky či dcery panovníků. Novou kategorií jsou známé milenky zejména francouzských králů. Výkladový text představuje anglickou královnu Alžbětu I. Učebnice nabízejí především formou ikonografických materiálů řadu poznatků o způsobu odívání za renesance a baroku, byť s důrazem na módu urozených žen. Zařazují některé reprodukce uměleckých děl zpodobňujících ženskou postavu, ať už konkrétní či anonymní. Marně bychom zde hledali údaje o všedním životě většiny žen, o jejich postavení v rodině a v manželství, či o jejich zaměstnání. Dovídáme se pouze, že dívky ze šlechtických a měšťanských rodin na rozdíl od venkovanek nezůstávaly nezdělané (*Dějepis pro gymnázia a střední školy I1*, 2001; *Dějepis 7*, 1998).

Díly učebnic věnované dějinám novověku přináší relativně nejvíce informací o ženách minulosti, opět především v kontextu politických dějin. Jejich množství vyplývá ze skutečnosti, že v tomto období vládly Marie Terezie, Kateřina Veliká a královna Viktorie. Zmínky o ženách v roli manželek významných politických představitelů, nejen panovníků, jsou náhodné, stručné a nacházíme je výhradně v doplňujícím textu, často ikonickém. Připomíná se změna pohledu na ženu vlivem romantismu, růst zaměstnanosti žen, obory jejich činnosti a především na příkladu sufražetek úsilí o zrovnoprávnění s muži. Na stránkách učebnic se objevují nové kategorie žen, žena umělkyně a žena vědkyně, druhá je důsledně ztotožněna s Marií Curie-Sklodowskou. Opomenuta nezůstává ani ženská móda, od rokokové přes biedermeier po secesní. Informace o společenském postavení žen jsou sporadické, o pozici ženy v rodině se nic nedozvíme. Rovněž mezi ikonografickými prameny převažují portréty panovnic, případně manželek panovníků, a pak vyobrazení dobové módy (*Dějepis pro gymnázia a střední školy II1*, 2001; *Dějepis 8*, 1999).

7.2 Genderová tematika z nejnovějších dějin

Vzhledem k preferenci problematiky nejnovějších dějin v kurikulárních dokumentech pojednáme o tomto časovém úseku samostatně a poněkud důkladněji. Překvapivě poslední díl středoškolské učebnice (*Dějepis pro gymnázia a střední školy IV*, 2002) věnovaný nejnovějším dějinám je na informace o ženách velmi skoupý, přestože se právě ve 20. století jejich postavení změnilo nejvýrazněji. Poněkud plastičtější obraz poskytují učebnice určené mladším žákům, budeme tedy věnovat pozornost především jim (*Dějepis 9*, 1999). I zde jsou odkazy velmi útržkovité, omezující se na jednotlivé věty či části vět. Posuďme z následujících ukázek.

Jako důsledek války je kritický nedostatek zboží objasněn formulací, že „*hospodyně ani na lístky nedostaly vše potřebné*“. Zavedení všeobecného volebního práva v Československu není uvedeno (vyplyne však z kontextu jiných údajů), ale cituje se zde zákon na ochranu práce žen a dětí. Z dalších kusých odkazů nalezneme v odstavěčku o životním stylu informaci o módních trendech 20. let, díky nimž se „*dámám zkrátily sukně a vlasy*“. Pouze vyjmenovány jsou některé české herečky meziválečného období.

Pracovní nasazení žen za protektorátu si pozorný čtenář uvědomí až při charakteristice poválečného vývoje z konstatování zvýšení mezd žen a jejich návratu z nuceného pracovního nasazení do domácností. Představena je ženská oběť politických procesů 50. let – Milada Horáková.

Rozsahem nejdelší pojednání o postavení žen nalezneme v kapitole *Kult pracujících*. Zdůrazňuje se zde rostoucí zaměstnanost žen a obory jejich uplatnění. Je představen „*ideál pracující ženy, podporované státem v péči o děti a domácnost*“. Konstatuje se rovněž počátek procesu feminizace školství, kultury, správy a zdravotnictví, posílení rodinného rozpočtu příjmem žen a růst počtu absolventek středních a vysokých škol, což prý „*odpovídalo komunistickému pojetí rodiny a úlohy emancipované ženy v ní*“. Na jiném místě učebnice pak navazující informace doplňuje, že ženám „*ani socialismus nezaručil slibovaná rovná práva, jejich platy byly nižší než platy mužů ve stejné kategorii a vzhledem k nízké úrovni služeb a neustálým nedostatkům v zásobování měly mnohem menší množství volného času. To se nepříznivě odráželo na situaci rodiny a přinášelo problémy při výchově dětí*“.

Využili jsme citací příslušných pasáží, neboť jde v podstatě o ojedinělý případ, kdy se autoři pokoušejí charakterizovat dobovou společenskou roli žen a neomezují se pouze na vybranou skupinu, vesměs reprezentantek umění. Vzhledem k soustředění učebnice určené mladší populaci větší měrou na české, respektive československé dějiny bychom zde marně hledali jména evropských i mimoevropských političek (Sondy a analýzy, s. 61–62).

Obohacení ženské tematiky ve středoškolské učebnici je zajištěno vyšší frekvencí ikonografických pramenů, výjimečně i dokumentů, a větším počtem jmenovaných zástupkyň světa umění a politiky. Nejvíce prostoru je v knize vyhrazeno britské premiérce, dokonce na dvou místech učebnice, s poměrně podrobnou charakteristikou její politiky. Autoři překvapivě nezařadili portrét političky. Informace o všedním životě žen zcela chybí.

7.3 Ženské osobnosti zařazené v dějepisných učebnicích

Představu o jejich v řadě případů spíše náhodném než záměrném výběru si učiníme z příložené tabulky. V rámci objektivitu jsme u jednotlivých časových period zdůraznili ty ženské postavy, jimž je věnována systematická pozornost (v tabulce vyznačeny tučným písmem).

Významné osobnosti období starověku jsou ve větším počtu zastoupeny pouze v učebnici středoškolské, text určený mladším žákům se omezuje jen na egyptskou královnu Kleopatru.

V dílech mapujících středověké dějiny už nezaznamenáváme žádný rozdíl ve výběru osobností české minulosti (v obou 16 jmen), pouze v kvantitě informací o jednotlivých z nich. Rovněž historické postavy cizí jsou dotčeny v učebních materiálech obou stupňů jen výjimečně, s jednoznačným důrazem na Janu z Arku.

Výraznější diference je patrná při srovnání žen raného novověku nabízených žákům a středoškolákům (8 a 20), přičemž vesměs jde o odkazy v rámci doplňujícího textu nebo ikonografických pramenů, v nichž primární funkci představuje představení dobové módy prostřednictvím portrétů významných šlechticů. Výběr ženských postav v učebnicích dějin novověku a nejnovějších dějin je na obou úrovních shodný s tím, že ve středoškolských textech jsou přidána další jména a jejich počet se tak zvyšuje zhruba na dvojnásobek. Logiku postrádáme u zástupkyň oblasti umění.

<i>Ženské postavy českých dějin</i>	<i>Ženské osobnosti obecných dějin</i>	<i>Ženské postavy českých dějin</i>	<i>Ženské osobnosti obecných dějin</i>
	Hatšepsovet		Kleopatra
	Nefertiti		
	Kleopatra		
	Aspasie		
	Sapfó		
	Livia Drusilla		
	Dido		
Ludmila	Theodolinda	Libuše	
Drahomíra	Jana z Arku	Ludmila	Jana z Arku
Dobrava	Juliana Tverská	Dobrava	
Božena		Mlada	
Jitka		Judita	
Eliška Rejčka		Anežka	
Anna Přemyslovna		Jitka	
Eliška Přemyslovna		Eliška Rejčka	
Blanka z Valois		Anna Přemyslovna	
Anna Svidnická		Eliška Přemyslovna	
Anna Falcká		Blanka z Valois	
Eliška Pomořanská		Anna Svidnická	
Anežka		Anna Falcká	
Zdislava z Lemberka		Eliška Pomořanská	
Žofie		Alžběta	
Johana z Rožmitálu		Johana z Rožmitálu	
Anna Jagellonská	Cecilie Gallernniová		Kateřina Aragonská
Kateřina Stradová	infantka Margarita		Anna Boleynová
	Marie Ernestina		Marie Katolická
	Isabela Kastilská		Alžběta I.
	Kateřina Aragonská		Marie Stuartovna

	Anna Boleynová		Marie
	Kateřina Howardová		Anna
	Marie Stuartovna		Marie Medicejská
	Alžběta I.		
	Anna Dánská		
	Alžběta		
	Anna Stuartovna		
	Markéta z Valois		
	Anna Rakouská		
	Louisa de Valerièrè		
	M. de Montespan		
	Natalia Naryškina		
	Žofie		
	Olympia Mancini		
Marie Terezie	Kateřina Veliká	Marie Terezie	Kateřina Veliká
Isabela Parmská	Marie Antoinetta	Eleonora Kounicová	Marie Antoinetta
Eleonora Windischgrätzová	Josefina	Eleonora Windischgrätzová	Josefina
Eleonora Kounicová	Marie Louisa	Božena Němcová	Viktorie
Karolina Augusta	Elisa	Marie Riegrová	Marie Skłodowska
Božena Němcová	Karolina	Žofie Chotková	
Alžběta Bavorská	Viktorie		
Charlota Garrigue	Evženie		
Žofie Chotková	Augusta		
	George Sandová		
	Emily Davidsonová		
	Marie Skłodowska		
Marie Pujmanová	Virginia Woolfová		Jacqueline Kennedyová
Eva Vrchlická	Gertruda Steinová	Eva Vrchlická	
Hana Kvapilová	Marilyn Monroe	Zdenka Baldová	
Leopolda Dostálová	Simone de Beauvoir	Olga Scheinpflugová	
Zdenka Baldová	Joan Baezová	Toyen	
Toyen	Raisa Gorbačovová	Hana Benešová	
Olga Scheinpflugová	Indíra Gándhiová	Milada Horáková	
Jiřina Šejbalová	Margaret Thatcherová	Hermína Týrlová	
Ljuba Hermanová		Věra Chytilová	
Anna Pollertová		Vlasta Chramostová	
Marie Švermová			
Hana Benešová			
Milada Horáková			
Věra Chytilová			
Olga Havlová			
Martina Navrátilová			
učebnice SŠ	učebnice SŠ	učebnice ZŠ	učebnice ZŠ

Zdroj: (Sondy a analýzy 2008, s. 62–63)

7.4 Ženy a muži na fotografiích zařazených v učebnicích nejnovějších dějin

Jaké ikonografické prameny a v jakém množství jsou k přiblížení „ženské historie“ využívány v učebnici určené mladším žákům? Z celkového počtu 149 fotografií, které doplňují výkladový text pojednávající o vývoji světa od vypuknutí první světové války a na nichž jsou zachyceni lidé, pouhé dvě představují výhradně ženy. První z nich je momentka z procesu s Miladou Horákovou, druhou pak záběr ošetřovatelek v jeslích, dokumentující rostoucí zaměstnanost žen v poválečném období. Na dalších dvou až třech desítkách fotografií bychom sice ženské postavy vyzorovali také, ale jen výjimečně se jedná o konkrétní osobnosti žen. Polovina záběrů, na nichž můžeme spatřit i ženské postavy, se dotýká problematiky každodenního života (Gracová 2005).

Při analýze ikonografických pramenů, zařazených ve středoškolské učebnici, zarazí především opakování čtyř desítek fotografií a plakátů, které byly nabídnuty autorem už mladší populaci. Z 208 fotografií, které tvoří součást prezentace učiva a na nichž jsou zachyceni lidé, nalezneme ženy na zhruba 14 % z nich. Ještě výraznější nepoměr zjistíme porovnáním počtu zařazených portrétů významných mužů a žen. Na deseti ze 110 takových záběrů jsou i ženy (9 %), samostatně pouze na třech. Nejvyšší zastoupení žen připadá opět na fotodokumentaci každodennosti. Mnohé z těchto záběrů působí velmi emocionálně. Dvě ženské postavy umocňují tragédii historických událostí, výběrem dalších se autorům nechtěně podařilo vyvolat dojem politické nevzdělanosti a snadné manipulovatelnosti právě ženské části společnosti. Jistě by v těchto případech stálo za to předložit žákům podněty k zamyšlení. Žena na snímcích z všedního života však symbolizuje také vyspělost dobového životního stylu (Sondy a analýzy 2008, s. 62–64).

7.5 Genderová tematika v nejnovějších českých dějepisných učebnicích

V současné době máme nově k dispozici pouze učební materiály určené ZŠ a nižším ročníkům víceletých gymnázií, byť tři jejich úplné řady. Autoři každé sady volili odlišné přístupy při zpracování historie žen. Nejprve se pokusíme ukázat, jak se s představením ženské tematiky vypořádala Veronika Válková, autorka obou dílů učebnicové série mapující historii 19. a 20. století (*Dějepis 8*, 2008; *Dějepis 9*, 2009). Nechala se inspirovat v zahraničních učebních materiálech obvyklým koncentrovaným způsobem prezentace problematiky, a to dokonce na čtyřech stranách nadepsaných *Emancipace žen*. Tvoří je vždy dva sloupce, širší výkladový a užší barevný, určený pro zajímavosti, otázky k zamyšlení, náměty na referáty a odkazy na klíčové informace. Už toto rozvržení zajišťuje větší přehlednost nabízených informací. Výkladový text je rozčleněn do tří pasáží, *Nutnost emancipace*, *Emancipace ve světě* a *Emancipace v českých zemích*. Za každou částí nalezneme několik otázek, vztahujících se k verbálnímu textu. Ikonografický materiál umístěný v centrálním sloupci plní jen ilustrační funkci a je opět opatřen tradičními popiskami. Úkoly v bočním sloupci vedou žáky k uplatňování metody oral history, upozorňují na interdisciplinární vazby, hledají souvislosti mezi

minulostí a současností. Jako příklad můžeme uvést následující úlohu. „Zjistěte, jaký je rozdíl mezi věnem a výbavou. Vypetejte se svých prarodičů, co bylo zvykem dávat věnem do výbavy v době, kdy oni či jejich rodiče vstupovali do manželství. A jak je tomu dnes?“ Další už předpokládá jistou zkušenost a nutí čtenáře k zamyšlení. „Kdo je „starý mládenec“ a „stará panna“? V kolika letech se člověk mohl stát starým mláďencem nebo starou pannou? Může se toto označení použít i dnes?“ Podmínkou splnění některých úkolů je využití jiných zdrojů informací. „Naše první vysokoškolačky byly lékařky. Zjistěte, jak se jmenovaly, a můžete si o nich udělat referát. Které z nich vystudovaly v Čechách a které ještě musely studovat v zahraničí?“ Praktické úlohy pak nezaprou inspiraci učebnicemi meziválečného období. V tomto případě ale vycházejí z doplňujícího textu. „Zkuste napsat přesný pracovní postup vymetání kamen.“ Další příležitost k rozšíření znalostí genderové tematiky mimo zmíněnou čtyřstranu poskytují příběhy zajímavých žen, například *Sissi* nebo *Paní s lampou* (Florence Nightingalová). Medailonky slouží jako motivace pro zpracování referátů a současně k aktualizaci. „Lidé asi opravdu úzkostlivě nesledovali, kolik zrovna Sissi váží. Co za její posedlostí štíhlou postavou vězelo nejpravděpodobněji?“ Souvisejší text k ženské tematice je nabízen ještě v kontextu událostí první světové války. Doplňuje ho ikonografický pramen, tentokrát alespoň částečně využitý pro splnění úkolu. „Přeložte text na plakátu. Pomůže vám vyučující angličtiny.“ Cílem řady úkolů je včlenit dějepisné učivo do systému informací poskytovaných různými disciplínami (Gracová, 2010).

V učebnici pojednávající moderní dějiny není historie žen přiblížena ve výkladovém, ale vždy v bočním sloupci. Údaje tohoto druhu zřejmě autorka pokládá za rozšiřující. Avšak dokladem systematickosti jejího přístupu jsou pasáže o ženách v SSSR, v nacistickém Německu, ve Spojených státech a nejobsáhlejší *Ženy v komunistickém Československu*. Zcela výjimečně se však text stává východiskem pro zamyšlení. „V jakém věku je podle vás možné (či vhodné) dávat děti do jeslí či do školek?“ Ikonický text je i v této učebnici využíván pouze v ilustrativní funkci. Otázky k zopakování nalezneme až po probrání veškeré zařazené genderové tematiky. Směřují především ke komparaci osvojených vědomostí. „Porovnejte, jaké požadavky která společnost na ženy kladla a jak měla podle nich vypadat a chovat se žena ideální. V které společnosti se mohla žena nejsnáze svobodně realizovat?“ Nalezneme zde i námět pro projekt s využitím metody oral history. „Vyzpovídejte svoje maminky, babičky i prababičky a zkuste zjistit, jak se postavení ženy v naší zemi změnilo od pádu komunismu... Zjistěte, jak to bylo s péčí o domácnost, o děti, s možností studia a pracovní kariéry, jaký byl názor na manželství a na možnost zůstat svobodnou matkou, jak to bylo se sexuální výchovou atd.“ Navrhovanému projektu bylo možno vyhradit, podobně jako v německých učebnicích, stranu či dvoustranu s přesně formulovanými úkoly. Vypovídací hodnotu žákovských interview nemohou při zvolené formě zajistit ani pokyny, upozorňující na nutnost kladení stejných otázek všem vybraným respondentkám (Gracová 2010, s. 35).

Povšimněme si ještě některých neobvyklých prvků zařazených do této učebnice. Pozornost upoutá a emoce vyvolá snímek nohou dívek vězněných v ženském koncentračním táboře dokumentující pokusy, které s nimi nacističtí „lékaři“ prováděli. Naproti tomu úsměvně působí odstavec nazvaný *Soudružky a soudruzi*, objasňující způsob oslovování do roku 1989. Lze konstatovat, že

učebnice obsahuje celou řadu fotografií a plakátů, na nichž nalezneme ženy, ale vesměs – jak už bylo řečeno – v ilustrativní funkci. V tom spatřujeme jisté rezervy této učebnicové řady. Naproti tomu množství zařazených informací k genderové tematice je v porovnání s ostatními českými učebními materiály nadstandardní.

Učebnice vydavatelství Fraus (*Dějepis 8*, 2010, *Dějepis 9*, 2011) člení strany do dvou sloupců, přičemž centrální část tvoří výkladový text, zatímco běžový marginální pruh slouží k propojování minulosti se současností. Rovnocennou složkou prezentace je ikonický text, který je často východiskem k řešení úkolů. Co se týče námi sledované problematiky, tak autoři v pojednání o vývoji společnosti ve druhé polovině 19. století a na počátku následujícího věku jí vyhradili dvoustranu nazvanou *Emancipace změnila postavení žen*. Výkladový text v tomto případě sestává ze tří odstavců s příznačnými názvy *Role mužů a žen v rodině byla pevně stanovena*, *Snaha o zrovnoprávnění žen měla řadu podob* a *Ženy se začaly domáhat také politických práv*. K ikonickému textu (karikatura, pohlednice, plakát) se vždy vážou konkrétní úkoly. Další se vztahují k verbálnímu textu nebo vedou žáky k využívání slovníčku pojmů v zadní části učebnice a časové osy významných událostí uvozující zpracování každého časového úseku. Marginální aktualizační odkazy jsou pak doplněny úlohami, přesahujícími už rozsah učiva učebnice a vedou k práci s jinými zdroji informací. Mimo výše charakterizovanou dvoustranu zaujme využití úryvku z pamětí k charakteristice každodennosti. Ženy jsou také důsledně zohledňovány v ikonografických materiálech včleněných do výkladového textu, ale i v těch, které vyplňují aktualizační sloupce. Oproti starším učebním materiálům je patrný výrazný posun jak v koncentraci genderové tematiky, tak v jejím didaktickém rozpracování (Gracová, 2010).

V *Dějepisu 9* jejich autoři sice nezařadili samostatné pasáže s ženskou tematikou, avšak dílčí informace v podobě verbálního a velmi frekventované i ikonického textu nacházíme na řadě míst, navíc jsou vždy provázány konkrétními úkoly. Například na základě ukázky z Ústavy ČSR (1920) mají žáci objasnit rozdíl v postavení ženy za Rakousko-Uherska a za první republiky. Fotografie Františky Plamínkové je výzvou k zjištění informací o této významné postavě ženského hnutí. Snímek Alice Masarykové koresponduje s úkolem vyhledat jméno významné představitelky ČČK. Rovněž portrét Hany Benešové je doplněn dotazem na její společenské angažmá. Obdobným způsobem se mají žáci pracující s touto učebnicí seznámit se specifiky postavení žen v SSSR a nacistickém Německu. Motivací je fotografie sovětské traktoristky a plakát Bund deutscher Mädel in der Hitlerjugend (Parkan 2011, s. 13, 21, 23, 31, 35). Nejsou opomenuty ani významné osobnosti vědy, umění a sportu. Jisté zaujmou verše Eduarda Basse, „*pro německou velkou cenu stačilo nám vyslat ženu, arci když je taková, jako paní Junková! Ta když sedne k volantu, rekordy jsou k čerchmantu!*“ doplněné fotografií závodnice i její Bugatti T35. Období druhé světové války a nacistické okupace je dokumentováno řadou ženských osudů, a to vždy současně ikonickým textem a konkrétními úkoly. U Anny Frankové je třeba zjistit zemi jejího původu, název jejího díla a jeho tematiku. Podobně si mají žáci ujasnit roli Inky Bernáškové v domácím odboji i její tragický úděl. Autoři učebnice jmenují několik českých hereček jako Natašu Gollovou, Adinu Mandlovou, ale v doplňujících úkolech u fotografie Lídy Baarové (Parkan 2011, s. 73) upozorňují i na její milostný poměr s předním nacistou a na její

pseudonym. K upřesnění naznačených skutečností má vést samostatná práce žáků. V kontextu poválečného vývoje je pozornost upřena na politický proces s Miladou Horákovou, kde je kromě obvyklé výkladové pasáže a fotografie z procesu otištěn i úryvek z dopisu Alberta Einsteina, žádajícího prezidenta Gottwalda o milost pro ni i další obviněné, kteří už předtím prošli nacistickým vězením a podle Einsteina „si zaslouhují žít“. Připomenuty jsou však i další ženy, které se neztotožnily s komunistickým režimem, ale svůj nesouhlas řešily odchodem do emigrace. Marie Provazníková, v roce protestního XI. všesokolského sletu 1948 náčelnice Sokola, mistryně Evropy a světa v krasobruslení Ája Vrzáňová nebo s větším časovým odstupem spisovatelka Zdena Salivarová. Další ženy čelily perzekuci v Československu, jako například Gertruda Sekaninová-Čakrtová, v roce 1968 poslankyně NS, která hlasovala proti dočasnému pobytu sovětských vojsk na našem území, nebo Marta Kubišová. Ta se objevuje na několika fotografiích, otištěn je i text známé Modlitby pro Martu (Parkan 2011, s. 107, 108, 111, 123, 124). Výrazná pozornost, věnovaná osobnostem československého či českého sportu se promítla i do počtu jmen ženských zástupkyň. Vesměs jsou zachyceny na fotografiích, někdy se k nim vážou i úkoly pro samostatnou práci. Skutečnost, že na stránkách posledního dílu učebnice řady Fraus najdeme 26 jmen ženských osobností, sice větší měrou z domácího prostředí, ale vesměs nejen zmíněných, ale i zachycených na fotografiích, dokládá významný posun v přístupu autorů učebnic. Nejsou to jen ženy političky a oběti totalitních režimů, ale významné vědkyně, spisovatelky, režisérky, známé herečky, zpěvačky a sportovkyně. Pozitivem je celá řada úkolů, které se vážou k jejich zásluhám či neobyčejným osudům. Jistým problémem pro žáky může být značná rozptýlenost těchto informací. Autoři napomohli v orientaci v textu učebnice zařazením jak slovníčku osobností, tak výběrovým rejstříkem osob.

Učebnice série Nová škola autorů Františka Čapky a Libora Vykoupila (*Dějepis novověk*, 2009) setrvává při prezentaci historie žen u tradičního modelu. Dílčí informace je tak nutno skládat dohromady. Proměny společnosti ve druhé polovině 19. století dokumentuje odstavec *Ženská práva* v sousedství pojednání o *Postavení Židů* a pasáže *Romové*. Úkoly, které jsou zde zařazeny, jsou málo konkrétní a nevztahují se k textu. „Zopakujte si, jaké bylo postavení žen ve starověké a středověké společnosti.“ Těžko lze proto očekávat jejich úspěšné splnění. Více motivující mohou být úlohy, jejichž řešení předpokládá práci s internetem. „Zjistěte, ve kterém státě na světě získaly ženy volební právo nejdříve. Kdy k tomu došlo v českých zemích?“ Připojený ikonický text plní pouze ilustrativní funkci. Další odkazy nalezne čtenář této učebnice o pár stránek dále v oddíle *Zajímavosti*. Propojení s předchozími informacemi má zajistit opakování. Za málo funkční lze označit i některé náměty pro skupinovou práci. „Připravte si přehled o tom, jak se měnilo postavení žen v rodině a ve společnosti od pravěku po 19. století.“ Vhodnější jsou aktualizací úlohy. „Jsou ženy v současné době v některých státech diskriminovány?“ nebo „Jak si představujete úplné zrovnoprávnění žen?“ Ocenění zaslouží zařazení kapitoly *Každodenní život v českých zemích na přelomu 19. a 20. století*. Oddíly o bydlení, módě, vzdělání, životním stylu, svátcích a zábavě, o tělesné kultuře a sportu tímto způsobem doplňují představy žáků i o životě žen. Ovšem i tady zajímavý ikonografický materiál slouží pouze k ilustraci a je opatřen tradičními popiskami. Otázky k probrané genderové problematice jsou zařazovány vždy

v kontextu navazujícího učiva, ale vztahují se výhradně k verbálnímu textu. (Gracová, 2010, s. 33).

František Čapka v dalším díle této sady (*Dějepis. Novověk, moderní dějiny*, 2010) zařazuje celou řadu zajímavých fotografií a plakátů, na nichž jsou zachyceny ženy. Jen výjimečně jde o konkrétní postavy. Mezi pěti, na které odkazuje rejstřík vlastních jmen, nalezneme kromě Ireny Joliot-Curie Češky Lídu Baarovou, Miladu Horákovou, Věru Chytilovou a Martu Kubišovou. Ovšem splněním jednoho úkolu se žáci dovědí něco i o Elišce Junkové (s. 29). Specifikem této učebnicové série je však důraz na problematiku každodennosti. Proto zde najdeme pasáž *Postavení žen*, v níž se čtenář dozví o zapojení žen do veřejného života v samostatném státě, o získání volebního práva, o možnosti studovat na vysoké škole a uplatnit se v řadě profesí i v politice. V závěru autor upozorňuje, že „*vdané ženy většinou nechodily do zaměstnání, staraly se o domácnost a děti, ačkoliv jejich role ženy už nebyla tak vyhraněná*“. Následující pasáže *Volný čas ve městě* a *Volný čas na vesnici*, poskytují zajímavé informace o specifických způsobech trávení volného času a rozdílném životním stylu v obou prostředích. Odstavec *Proměnlivá móda* charakterizuje módní trendy 20. a 30. let. Kusé zmínky se vztahují k ženské módě šedesátých let (Čapka 2010, s. 24–29, 98). Učebnice přibližuje i *Každodenní život v totalitě*. Odstavec vyhrazený této tematice uzavírá konkrétní úkol: „*Zeptejte se svých prarodičů, jak vzpomínají na život v letech komunistické vlády. Jejich vzpomínky a názory se budou určitě lišit, proto diskutujte*“ (Čapka 2010, s. 91). Jeho úspěšné splnění by jistě usnadnil katalog dílčích otázek. Ženské postavy nalezneme na řadě reklamních plakátů na potraviny, textilní i obuvnické výrobky, na elektrické spotřebiče usnadňující práci v domácnosti, ale i na první elektronický počítač britské provenience. Méně často se vyskytují na plakátech propagandistických (výzva ke vstupu do kolchozu). Na řadě snímků ženy symbolizují utrpení (Bída ruských rodin, Churchill v ulicích bombardovaného Londýna, Ruská vesnice v plamenech, Ulice Singapuru po japonském leteckém náletu, Kresba tábora v Osvětimi, Vyhánění muslimů z Bosny, Uprchlíci z Kosova, Hladomor v Africe). Na druhé straně jsou ženy zachyceny jako důstojné partnerky mužů vysoké politiky (Olga Havlová, Livie Klausová – Čapka 2010, s. 109, 111). Domníváme se, že učebnicová řada *Nová škola* přes množství oživujících prvků svým didaktickým zpracováním zdaleka nevyužívá příležitostí, které zařazené informační zdroje poskytují.

7.6 Genderová tematika v nejnovější slovenské učebnici dějepisu

Řadu let se čeští a slovenští žáci učili podle stejných dějepisných učebnic. Proto pro nás může být zajímavé, nakolik se přístup českých a slovenských autorů shoduje, nebo naopak liší v případě námi sledované tematiky. Proto jsme podrobili obsahové analýze nejnovější slovenskou učebnici dějepisu určenou pro 9. ročník ZŠ a 4. ročník osmiletého gymnázia, která nese podtitul *Pátráme po minulosti* (Kováč 2012). Mezi jejich čtyřmi autory nalezneme také slovenského odborníka na otázky didaktiky dějepisu Viliama Kratochvíla, spoluautora několika učebnic, autora pracovních sešitů a metodických příruček. Jeho systematická pozornost, věnovaná využití ikonografických pramenů ve výuce dějepisu, se v tomto edukačním materiálu projevila i zařazením speciálních metodických stránek, poskytujících návod k interpretaci především karikatur a fotografií.

Genderové tematice není v této učebnici vyhrazena samostatná kapitolka ani graficky oddělená pasáž. Musíme proto informace tohoto typu vyhledávat na různých místech verbálního a ikonického textu. V kontextu charakteristiky života za první světové války se žáci podobně jako v českých textech dočtou, že odchod mužů na frontu způsobil ve všech oborech nedostatek pracovních sil, které nahradily ženy. Byly zaměstnány jak v průmyslu, tak v zemědělství, a podle tvrzení autorů se zapojovaly i do pomocných vojenských sborů (Kováč 2012, s. 15). V souvislosti s pojednáním o vyhlášení samostatného státu najdeme pasáž z Washingtonské deklarace, upozorňující na výraznou změnu, kterou i ženám poskytovala, a sice politické, sociální a kulturní zrovnoprávnění s muži (Kováč 2012, s. 17). Jedním ze zařazených pramenů je úryvek z vyprávění Claire Boas de Jouvenel o tom, jak se seznámila s M. R. Štefánikem a co ji přimělo podpořit jeho aktivitu směřující ke vzniku Československa (Kováč 2012, s. 19). V kapitole *Slovensko hledá svou cestu* je specifikován význam, který měl pro Slováky nově vytvořený stát. Připomíná se tu, že ženy získaly volební právo, což nebylo v tehdejší Evropě vůbec samozřejmostí (Kováč 2012, s. 42). Zajímavý je úryvek ze zápisu ve školní kronice, který na počátku dvacátých let pořídila první řádná učitelka školy v obci Podhorie u Žiliny. K němu se pak vážou hned dva úkoly v rubrice *Pátrame*, kdy žáci mají z textů vyvodit moudrost jejího rozhodování v obtížných situacích školní každodennosti (Kováč 2012, s. 49). Každodennost dokumentují rovněž momentky z rodinného života a pracovního prostředí, na nichž nechybí ženy. Zatímco ikonografické prameny vesměs dokládají tradiční “ženskou” roli, jako je tomu zejména v případě volebního plakátu *“Matky, pamatujte na budoucnost svých dětí a hlasujte pro HSĽS”* (Kováč 2012, s. 43), fotografie emancipovaných žen na motocyklech se neváže na slovenské prostředí. V kapitole *Milníky vědy a techniky* se dočteme o novém umělém vlákně nylonu, který našel uplatnění v ženské módě. Žáci mají konkretizovat, jakým způsobem. V kontextu “zlatých dvacátých” let je představen ženský idol meziválečného období, německá herečka Marlene Dietrich. Odstavec textu přibližuje změny v postavení ženy ve společnosti jakožto jeden z důsledků války. Kromě už zmiňovaného volebního práva se zde zdůrazňuje větší zájem žen o vysokoškolské studium a profese, doposud považované za „mužské” (lékařky, právničky, vědecké pracovnice). Fotografie z módního časopisu a reprodukce obrazu *Velkoměsto* pak dokumentují změnu v oblékání a účesech žen, přičemž se odkazuje na návrhářku Coco Chanel. Nalezneme i několik dalších jmen žen, které vynikly v oblasti umění či vědy (Kováč 2012, s. 54–55).

Hrůzy druhé světové války jsou demonstrovány prostřednictvím několika fotografií, na nichž převažují ženy (varšavské ghetto, selekce lidí po příjezdu do osvětimského tábora, příchod k plynovým komorám). Nejúčinnější je zařazení tří snímků ženy, která prožila blokádu Leningradu. Informace o tom, že v jejím průběhu zahynulo více než milion obyvatel města, nabývá jinou dimenzi, když žáci zjistí, že všechny fotografie zachycují jednu osobu, přičemž na první jde o mladou ženu, na dalších dvou však už vidí stařenu. Žáci mají vydedukovat, co tato žena musela prožít, když se její obličej i celkový vzhled za necelé dva roky tak výrazně změnil, a co lze z její tváře vyčíst (Kováč 2012, s. 85).

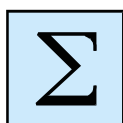
Další zajímavý příklad dokumentuje vnímání tzv. železné opony ve Velké Británii. Využívá k tomu vzpomínky slovenské novinářky, která v 50. letech jako tlumočnice zemi navštívila, když doprovázela skupinu dětí v rámci výměnného programu československo-britského přátelství. Babička jednoho z britských dětí se jí dotázala, jak se do Anglie dostala. Podívovala se nad tím, že letadla mohou

létat tak vysoko, že proletí nad „železnou oponou“. Jde o úsměvný doplněk pojednání o studené válce, korigující představu o tehdejší výjimečnosti všeho západního (Kováč 2012, s. 95). Ženské postavy se pak pravidelně objevují na propagandistických plakátech. Autoři zařadili ještě jednu známou fotografii, a sice snímek malé dívky zasažené napalmem v době vietnamské války. Vedle něho je zachycena žena s dítětem v náručí. Podle datace druhé fotografie (1994) a poškozené pokožky ženy mají žáci vydedukovat, jak spolu oba snímky souvisí (Kováč 2012, s. 99). Rovněž věda a umění poválečného období jsou představeny i prostřednictvím ženských osobností, v tomto případě Marilyn Monroe, ztvárněnou Andym Warholem, a první kosmonautkou Valentinou Těřeškovovou. Do opakování je začleněn dotaz na současné známé hvězdy filmového plátna. Masový charakter socialistické tělovýchovy je doložen fotografií žen cvičících na spartakiádě.

Každodennosti 20. století je věnována pozornost řadou návrhů projektů pro týmovou práci. V podstatě všechny mohou být zaměřeny na postavení ženy a ženy budou s největší pravděpodobností žáky vyhledávanými narátorkami.

Vzhledem k tomu, že Češi a Slováci žili ve sledovaném úseku 1945–1993 ve společném státě, mohou být také návrhy slovenských projektů inspirující i pro české prostředí (Kováč 2012, jde o volný překlad ze s. 127).

- Jak se lidé oblékali, jak se oblékaly děti do školy, jak vypadaly pracovní oděvy, oblečení pro volný čas, slavnostní úbory, do jaké míry se využívala konfekce, proč se zhotovovaly oděvy doma, jaké problémy provázely nákup módního oblečení, jak se o oděvy pečovalo atd.
- Jaká byla kultura prodeje, jak lidé nakupovali, co to bylo nedostatkové zboží, jak probíhal podpultový prodej, na které produkty se stálo ve frontách, jak vypadaly samoobsluhy a nákupní střediska.
- Jak lidé bydleli, jakým způsobem bylo možno získat byt, družstevní a svépomocné bydlení, zařízení bytů, technika používaná v domácnosti.
- Jak se lidé stravovali, oblíbená jídla a nápoje, lahůdky, dnes už neprodávané potraviny, stravování ve školních a závodních jídelnách, rychlé občerstvení.
- Jak lidé trávili volný čas, jak vypadaly diskotéky, jaká hudba se poslouchala, co a jak se tančilo, jaké měli lidé „koníčky“, jak lidé trávili večery doma, jak si děti hrály atd.



Shrnutí kapitoly

- Učebnicové informace o ženách v pravěku a starověku umožňují získat základní povědomí o jejich postavení. Texty určené mladším žákům nabízejí více údajů o každodennosti. Počínaje středověkem jsou ženy prezentovány vesměs v rámci politických dějin. Nalezneme podstatné údaje o proměnách postavení ženy v průběhu 19. století, poněkud méně se jich vztahuje ke století 20. Pozitivem českých dějepisných učebních materiálů je větší zastoupení konkrétních ženských osobností z různých sfér lidské aktivity. Naopak zcela nedostatečné je využití ikonografických pramenů a didaktického aparátu. Nejnovější dějepisné učebnice naznačují změnu i v tomto směru a využívají častěji koncentrovaného přístupu při pojednání genderové tematiky.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Pokuste se zhodnotit množství informací o historii žen v dějepisných učebnicích podle jednotlivých vývojových etap. Zvolte učebnicovou řadu podle vašeho studijního zaměření (ZŠ nebo SŠ).
2. Které ženské postavy bývají v učebních materiálech zařazovány? Zaměřte se na české reprezentantky, anebo na významné světové ženské osobnosti.
3. V jakých situacích bývají ženy v učebnicích nejčastěji zachycovány na fotografiích?
4. Které prvky nejnovějších učebnic pokládáte pro prezentaci ženské tematiky za nejvhodnější?



Otázky k zamyšlení:

1. Analyzujte z hlediska genderu některou dějepisnou učebnici určenou středním odborným školám.
2. Porovnejte výsledek vašeho výzkumu s pojetím genderové tematiky v učebnicových řadách SPN pro ZŠ a gymnázia.
3. Která z nejnovějších učebnicových sérií (SPN, Fraus, Nová škola) vám připadá pro prezentaci genderové tematiky nejvhodnější? Svou preferenci zdůvodněte.



Citovaná a doporučená literatura

BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. MŠMT, Praha 2008, s. 59–67.

BLAHETOVÁ, D.: *Historie ženy na stránkách francouzských a britských učebnic dějepisu (ve srovnání s českými učebnicemi)*, FF OU, Ostrava 2004 (vedoucí práce B. GRACOVÁ).

ČAPKA, F.: *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*. Nová škola 2010.

ČAPKA, F., VYKOUPILOV, L.: *Dějepis novověk*. Nová škola 2009.

GRACOVÁ, B.: Historie ženy na stránkách současných českých dějepisných učebnic. In: *Acta historica Neosoliensia*. Ročenka katedry historie FHV UMB. Banská Bystrica 2005, s. 243–256.

GRACOVÁ, B.: Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha 2008, s. 9–30.

GRACOVÁ, B.: Ženská tematika na stránkách nejnovějších českých dějepisných učebnic. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 27–38.

GRACOVÁ, B.: Ženská tematika v současných českých dějepisných učebnicích. In: *Problematika sociálních skupin ve výuce společenských věd*. (Red. Jaroslav VACULÍK, J., Jiří NĚMEC) Katedra historie a sociální pedagogiky MU, Brno 2006, s. 144–151.

Kol.: *Dějepis 8 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus 2010.

KOVÁČ, D., KRATOCHVÍL, V., KAMENEC, I., TKADLEČKOVÁ, H.: *Pátráme po minulosti. 9 dějepis*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 2012.

LABISCHOVÁ, D.: Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 39–57.

LABISCHOVÁ, D.: Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, roč. 2, č. 2, 2011, s. 87–101.

MENDROKOVÁ, R.: *Historie ženy na stránkách německých a rakouských učebnic dějepisu*, FF OU, Ostrava 2004 (vedoucí práce B. GRACOVÁ).

PARKAN, F., MIKESKA, T., PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus 2011.

VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 8 novověk*. SPN 2008.

VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 9 nejnovější dějiny*. SPN 2009.

8 Zahraniční didaktické inspirace (dějepis)



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaká genderová témata jsou autory zahraničních učebnic nejčastěji pojednávána;
- jaké jsou rozdíly v pojetí autorů rakouských, německých, francouzských a britských učebnic;
- jaký prostor je v dějepisných učebnicích vyhrazen ženským tématům;
- které zajímavé prvky jsou v zahraničních učebnicích zařazovány;
- které produktivní aktivity by měli využívat i autoři našich učebnic;

Budete schopni:

- charakterizovat zahraniční učebnice z hlediska genderu;
- jmenovat témata, která jsou v našich učebních materiálech opomíjena;
- popsat komponenty, které by v českých učebnicích neměly chybět při prezentaci gender history;
- vybrat vhodné prameny pro přiblížení genderové tematiky;
- formulovat produktivní úkoly k historii žen;



Klíčová slova kapitoly:

gender history, genderová témata, obsahové a didaktické komponenty učebnic, zahraniční učebnice dějepisu, ikonografické a statistické prameny, produktivní úkoly

8.1 Obsahové a didaktické komponenty prezentace genderové tematiky v zahraničních učebnicích

Pojednání genderové tematiky ze starší minulosti nevykazuje velké rozdíly při srovnání dějepisných učebnic českých se zahraničními. Zásadní odlišnost zaznamenáme až při zpracování novověké historie a zejména nejnovějších dějin. Dalším odlišujícím rysem je větší důraz kladený zahraničními texty na dějiny rodiny a dětství, každodenní život a životní styl. Co se týče formy zpracování, převládá koncentrovaný přístup v podobě dvojstran, samostatných kapitol nebo případových studií. Nejnápadnější rozdíl spatřujeme ve využití různorodého pramenného materiálu pro přiblížení historie žen, preferování vyšších úrovní osvojení učiva a produktivního učení. (Labischová, 2010)

Typickým znakem rakouských dějepisných učebnic (*Einst und heute 5–8, Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*) je už zmiňovaná koncentrace informací o ženách v celcích, což usnadňuje orientaci. V jednotlivých řadách je ženské tematice věnována rozdílná pozornost, v některých případech je problematika přesouvána do rámce samostudia, k němuž jsou poskytnuty

potřebné pramenné materiály. Nejdůkladněji je pojednáno postavení žen v současné společnosti. Důvodem může být integrace předmětu s občanskou výchovou. Ženy jsou minimálně prezentovány v roli manželek státníků či političek, akcentován je jejich všední život. Některé rakouské řady učebnic obsahují bohatší spektrum poznatků a postřehů o ženách než učební materiály německé, kterým se jinak podobají (Sondy a analýzy, s. 64).

Podobně německé dějepisné texty (*Anno 3, 4, Das waren Zeiten 3, 4*) zařazují tematické dvojstrany i obsáhlejší pasáže. Důkladně a s využitím nejrůznějších pramenů verbálních i ikonografických je pojednána problematika druhé poloviny 19. století (viz následující podkapitola). K její prezentaci je využíván didaktický aparát obsahující praktické úkoly pro žáky, vycházející z analýzy zařazených dobových pramenů, přinášejících protichůdné názory. Z pochopitelných důvodů je pozornost soustředěna na ženu období nacionálního socialismu, a pak na rozdílnou pozici ženy v NDR a SRN (Gracová, 2005).

Ve francouzských učebnicích určených nižšímu stupni vzdělání (*collège, Histoire, Géographie 5, 4, 3*) nalezneme četné zmínky o ženách, avšak nepodávají komplexní obraz problematiky. Podobně jako v českých učebnicích celým textem prolíná téma manželek panovníků. Akcentován je boj za volební právo. Hlavním genderovým tématem středoškolských učebnic (*lycée, Histoire 2, 1, Terminal*), pojednaným vždy na několika stranách, je proměna postavení žen ve druhé polovině 20. století. Důraz je kladen na informace o vzdělání, zaměstnanosti žen, mnoho se dovídáme o změnách ve struktuře rodin. Problém boje za legalizaci umělého přerušování těhotenství považují autoři za důležitý a vnímají ho jako zásadní zvrat v ženské cestě k rovnoprávnosti. Všechna probíraná témata jsou vždy doplněna množstvím ikonografických pramenů. Výklad se soustřeďuje více na obecné problémy, proto odkazy na konkrétní ženské aktérky nacházíme sporadicky (Sondy a analýzy, s. 65).

Britské učebnice mnohem méně vázané kurikulem se mohou soustředit na poměrně krátký úsek historie a mají tak příležitost zařadit i podrobnější zpracování některých problémů. Využívají k tomu velmi často mentálních map, ale i jiných prvků. Učebnice *Modern World History* tematice postavení ženy ve 20. století vymezuje sedm tematických dvojstran (Labischová, 2010).

8.2 Prezentace historie žen druhé poloviny 19. a počátku 20. století v německých učebnicích dějepisů

Nejprve si povšimneme některých obsahových možností. Tak kupříkladu v německé učebnici *Anno* nalezneme nejvíce informací s ženskou tematikou pro období druhé poloviny 19. a počátku 20. století. Přednostní pozornost je věnována ženám – dělnicím, dělicím svůj čas mezi továrnu a rodinu a postrádajícím jakékoliv volno. Zařazené informace se týkají otázek bydlení, stravy dělnického obyvatelstva, obsáhle se pojednává o „revoluci“ zjednodušující domácí ženské práce. Prostřednictvím pestré fotodokumentace učebnice srovnává životní podmínky dělnických rodin se způsobem života jiných vrstev společnosti, s dělením mužských a ženských rolí v majetnějších rodinách

a přibližuje i formy trávení jejich volného času, pochopitelně na příkladu společnosti německé. Stranou pozornosti autorů nezůstala ani oblast vzdělání dívek. Tzv. ženská otázka je představena na samostatné dvojstraně a uvozena výrokiem *Lidská práva nemají pohlaví*. Textová složka je vhodně kombinovaná s četnými ikonografickými prameny i jinými dokumentárními materiály, které poskytují východisko pro řešení konkrétních úkolů (Gracová, 2006).

Přibližme si některé z nich. Mnohé totiž tematiku také vhodně aktualizují. (Všechny vycházejí z poměrů v předvečer první světové války.)

- *Vžijte se do role matky čtyřčlenné rodiny a rozdělte finance na jednotlivé položky.*
- *Zamyslete se nad situací dnešní zaměstnané ženy a určete oblasti, které zůstávají dodnes problémové.*
- *Sehrajte scénku na téma: dobře situovaný manželský pár se radí, zda nechá svou dceru studovat.*
- *Napište dopis německému politikovi, který za úkol ženy označil péči o rodinné štěstí.*
- *Veďte spor mezi tehdejší zastánkyní a odpůrkyní ženských práv.*

Dějepisná laboratoř využívá tematiky k sehrání scénky. Krátce po vypuknutí války diskutuje sociálně demokraticky (nacionálně-konzervativně) orientovaná rodina o povinnosti mužů narukovat. Studenti mají vymyslet pokračování rozhovoru. Všechny citované úkoly přispívají k upevnění znalostí žáků, ale prostřednictvím empatie především k pochopení i obtížnějšího učiva.

Jedna z pasáží se dotýká otázky nucené práce za druhé světové války a zdůrazňuje otřesné pracovní podmínky žen z východních obsazených území (objasněny zařazeným dopisem dvou mladých ruských dělnic). K tomuto tématu se vztahuje úkol formulovat žádost o finanční odškodnění za nucené pracovní nasazení jménem bývalé ruské či polské pracovnice (Gracová, 2005).

Důkladné a systematické objasnění profesního, rodinného i veřejného života žen v minulém století nemá konkurenci v českých učebních materiálech. Výjimečná pozornost soustředěná na genderovou problematiku může být i dobrým východiskem pro zodpovězení řady problémových otázek a úspěšného zvládnutí další *Dějepisné laboratoře*. V tomto případě má název *Mé století v obrazech* a požaduje se v ní sestavení alba fotografií zaznamenávajících životní osudy ženských příslušnic rodiny v průběhu 20. století. Podobný způsob upevňování vědomostí by jistě našel patřičnou odezvu i u českých žáků (Sondy a analýzy, s. 66).

Rovněž učební materiál navazujícího stupně vzdělání *Das waren Zeiten 3, 4* poskytuje dostatečné množství informací o životních podmínkách žen a jejich společenském uplatnění. Zatímco *Anno* akcentovala pracovní podmínky dělnic, tzv. *Projekt* v této učebnici je věnován specifické kategorii zaměstnaných žen, a to služkám v měšťanských domácnostech. Rozbor pramenů by měl zajistit vyřešení v textu zařazených problémových otázek a úkolů (proč v průběhu 19. století narůstal počet služek, jak vypadal běžný všední den služky, jaké byly vztahy mezi služebnictvem a panstvem). Čtenáři tohoto materiálu jsou průběžně informováni nejen o technických novinkách pro domácnost, ale také o zákonných opatřeních, dotýkajících se ženské a dětské práce (Gracová, 2005).

Kapitolka *Ženy se organizují* obsáhle pojednává o ženské emancipaci v různých oblastech života a o osobnostech, které ženské hnutí organizovaly. Obtíže přístupu k vyššímu vzdělání jsou i zde dokumentovány názory mužů, tentokrát několika univerzitních profesorů, kteří byli odpůrci studia žen. Úkol žáků spočívá nejen v zodpovězení řady otázek, ale také v sestavení žádosti o pojmenování školy po význačné reprezentantce ženského hnutí. Závěrečné pojednání ve třetím dílu učebnice zahrnuje válečná léta. Na třech stranách s využitím různých typů pramenů včetně emotivní korespondence je objasněna jak nová společenská role žen, tak důsledky války pro rodinný život. S „ženskou“ tematikou souvisí projekt *Válka a kuchyně*.

Meziválečný úsek historie ženské otázky je dokumentován ziskem volebního práva a činností poslankyň v zastupitelských orgánech. Početní zastoupení žen pak mají žáci srovnat s aktuálním stavem v Bundestagu. Pro poznání všedního života ve Výmarské republice a ve Spojených státech se využívá ikonografických a statistických pramenů, které mají žáci podle instrukcí analyzovat (Sondy a analýzy, s. 66).

8.3 Některé další možnosti prezentace genderové tematiky

Učebnice *Modern World History* v kapitole *Jak a proč se ženy pokoušely získat volební právo?* zařazuje produktivní aktivitu. Žáci jsou vyzváni k využití předložených argumentů pro a proti volebnímu právu žen ke zhotovení letáku zastávajícímu buď souhlasné nebo odmítavé stanovisko. Tímto způsobem mají přesvědčit nerozhodnuté poslance při hlasování. Jiná kapitola této učebnice *Jak ženy přispěly ve válečném úsilí* si všímá situace na počátku první světové války. Jsou zde objasněny okolnosti, které zaměstnavatele přinutily přijímat ženy na místa, která byla dosud vyhrazena mužům, a která přinášela značná zdravotní rizika. Zastoupení žen v jednotlivých odvětvích průmyslu v letech 1914-1918 je specifikováno statistickou tabulkou. Na základě předložených pramenů mají žáci sepsat fiktivní dopis ministerskému předsedovi o tom, jak ženy přispěly válečnému úsilí (Labischová, 2010).

Citovaná učebnice neopomíjí ani dimenzi každodennosti a životního stylu a věnuje se jí v kapitole *Ženy v USA 20. let*. Za pomoci verbálního i ikonického textu představuje přínos technických novinek pro domácnost, celkový životní styl doby, zdůrazňuje omezení žen z menších měst, venkova a z nižších vrstev společnosti. S využitím písemných pramenů mají dvojice žáků rozvinout formou komiksu úvodní scénku, konverzaci konzervativní Američanky a dívky nadšené „bláznivými“ 20. léty. Pojednání o ženském hnutí v 60. a 70. letech 20. století sleduje s využitím statistického materiálu společenské trendy, ale i genderově nekorektní jevy, kampaň za legalizaci potratů, ataky radikální pravice na feministické hnutí, stejně jako aktivity hnutí STOP ERA. Žáci mají při prezentaci úspěchů ženského hnutí srovnat metody úsilí za zrovnoprávnění černochoů s metodami feministek a uvést příklady (Labischová, 2010).



Shrnutí kapitoly

- Pojednání genderové tematiky ze starší minulosti nevykazuje velké rozdíly při srovnání dějepisných učebnic českých se zahraničními. Zásadní odlišnost zaznamenáme až při zpracování novověké historie a zejména nejnovějších dějin. Zahraniční texty kladou větší důraz na každodenní život, na dějiny rodiny a dětství. Při prezentaci ženské tematiky v nich převládá koncentrovaný přístup v podobě dvojstran, samostatných kapitol nebo případových studií. Nejnápadnější rozdíl spatřujeme ve využití různorodého pramenného materiálu, preferování vyšších úrovní osvojení učiva a produktivního učení.



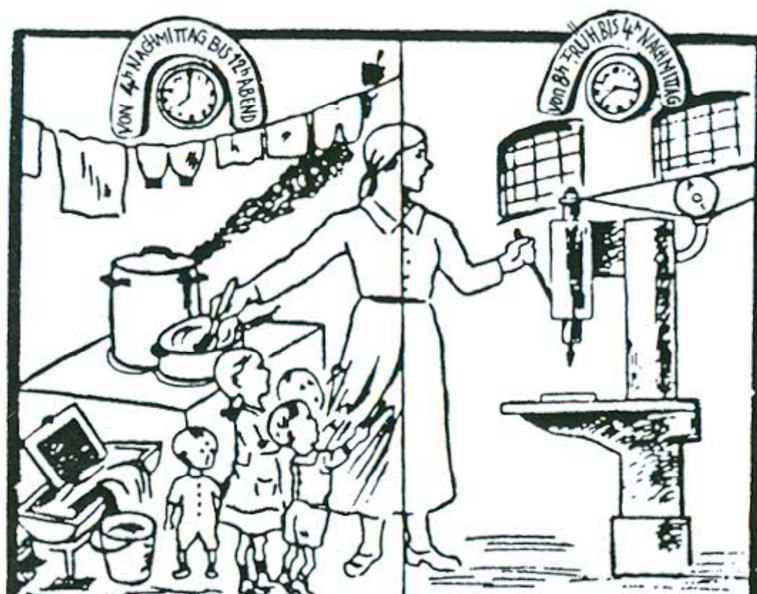
Kontrolní otázky a úkoly:

1. Čím se zásadně liší zahraniční učebnice dějepisu oproti českým v prezentaci genderové tematiky?
2. Charakterizujte z tohoto pohledu učební materiály rakouské, německé, francouzské a britské.
3. Jmenujte témata, která by neměla být v pojednáních o historii žen opomíjena.
4. Uveďte některé příklady produktivních úloh s genderovou tematikou.



Otázky k zamyšlení:

1. Prohlédněte si důkladně následující karikaturu a zformulujte otázky pro žáky.



Zdroj: *Denkmal Geschichte 7/8, Niedersachsen, Schroedel 2010, s. 204. s. 88*

2. Vyjděte z následující mentální mapy a jejím dalším větvením navrhnete dílčí témata historicky pojatého výukového projektu *Ženská práva*.



Využita mentální mapa z německé učebnice *Geschichte und Geschehen. Klasse 12.* (Hg. BENDER, D., HELBIG, K.), Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 2002, s. 83.



Citovaná a doporučená literatura

BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média.* MŠMT, Praha 2008, s. 59–67.

BLAHETOVÁ, D.: *Historie ženy na stránkách francouzských a britských učebnic dějepisu (ve srovnání s českými učebnicemi),* FF OU, Ostrava 2004 (vedoucí práce B. GRACOVÁ).

GRACOVÁ, B.: Historie ženy na stránkách současných českých dějepisných učebnic. In: *Acta historica Neosoliensia.* Ročenka katedry historie FHV UMB. Banská Bystrica 2005, s. 243–256.

GRACOVÁ, B.: Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise.* (Red. Z. BENEŠ) Praha 2008, s. 9–30.

GRACOVÁ, B.: Ženská tematika na stránkách nejnovějších českých dějepisných učebnic. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování.* FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 27–38.

GRACOVÁ, B.: Ženská tematika v současných českých dějepisných učebnicích. In: *Problematika sociálních skupin ve výuce společenských věd.* (Red. Jaroslav VACULÍK, J., Jiří NĚMEC) Katedra historie a sociální pedagogiky MU, Brno 2006, s. 144–151.

LABISCHOVÁ, D.: Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 39–57.

LABISCHOVÁ, D.: Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, roč. 2, č. 2, 2011, s. 87–101.

MENDROKOVÁ, R.: *Historie ženy na stránkách německých a rakouských učebnic dějepisu*, FF OU, Ostrava 2004 (vedoucí práce B. GRACOVÁ).

9 Genderová tematika ve světle empirických šetření



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaké jsou vědomosti českých gymnazistů o historii žen;
- zda jsou němečtí gymnazisté v tomto směru lépe připraveni;
- jaká pozornost je genderové tematice věnována ve výuce dějepisu;
- která genderová témata učitelé v hodinách dějepisu nejčastěji probírají;
- jaký je stereotyp feministky.

Budete schopni:

- srovnat úroveň vědomostí z historie žen u českých a německých gymnazistů;
- vyjmenovat ve školním dějepise frekventovaná témata z genderovou tematikou;
- charakterizovat aktuální stereotyp feministky;
- zdůvodnit potřebnost zvýšené pozornosti genderovým tématům v hodinách dějepisu;



Klíčová slova kapitoly:

genderová tematika, ženská emancipace, feminismus, vědomostní test, dotazníkové šetření, „typické“ vlastnosti feministky, stereotyp feministky

9.1 Test znalosti historie žen (komparace vědomostí českých a německých gymnazistů)

Ověření souvislosti vědomostní úrovně středoškolské mládeže s kvantitou a kvalitou učebnicové prezentace ženské tematiky sledovala anketová sonda realizovaná na Ostravsku a v bavorském městě Würzburg na jaře roku 2004 tehdejší studentkou učitelství dějepisu Radkou Mendrokovou. Z údajů získaných od 170 respondentů (87 českých a 83 německých), vyplynuly následující skutečnosti. Vědomostní test byl koncipován na základě analýzy dějepisných učebnic. Vycházíme pouze z odpovědí na dotazy vztahující se k období od konce 19. století do současnosti. Část položek byla u obou národních skupin respondentů zcela shodná, část byla přizpůsobena národní historii.

Třebaže v německých dějepisných učebnicích je problematice ženské emancipace v 19. století věnována výjimečná pozornost, dotazovaní Češi byli schopni častěji vyjmenovat reprezentantky ženského hnutí své země než jejich němečtí vrstevníci, znali název prvního dívčího gymnázia, úspěšněji identifikovali datum, kterým se ženám otevřela možnost studia na univerzitě ve vlastní zemi a pojmenovali i anglické bojovnice za volební právo. Vyrovnané

byly reakce obou národních skupin respondentů při stanovení kvalifikované profese, kterou mohly ženy už v 19. století vykonávat. Letopočet garantování volebního práva žen byl jediným údajem, v němž odpovídali němečtí gymnazisté s výraznou převahou nad českými středoškoláky. Větší rozdíl v úspěšnosti odpovědí ve prospěch německých respondentů se projevil i v reakcích na dotaz, která politická strana jako první zařadila do svého programu požadavek volebního práva žen. Postavy feministického hnutí meziválečného období stály mimo pozornost obou národních skupin respondentů. Z významných žen, které se proslavily ve světovém měřítku, určila většina dotazovaných podle stručné charakteristiky britskou premiérku Margaret Thatcherovou a držitelku Nobelovy ceny Marii Skłodowskou. Další takto oceněná žena, Berta von Suttnerová, byla známější českým gymnazistům, ale pouze jejich třetině. Zatímco představitelku národního protifašistického odboje uváděli mnohem častěji němečtí studenti, čeští středoškoláci svou informovaností o ženské oběti vykonstruovaných politických procesů potvrdili, že důsledné zařazování významných osobností v učebnicích a využívání prostředků textových i ikonografických má dopad i ve vědomí studující mládeže (Gracová 2005).

České i německé gymnazistky podle našeho předpokladu prokázaly kvalitnější znalosti problematiky než jejich mužští vrstevníci, i když rozdíl nebyl natolik výrazný, aby umožnil činit závěry. K těm by nás opravňovaly výsledky širšího výzkumu, zahrnujícího reprezentativní soubor respondentů obou zemí (Mendroková 2004).

Přes rozsah informací z tzv. Frauengeschichte, zařazovaných v německých učebnicích a využívajících prostředky textové, ikonografické i statistické materiály, přes pozornost, která je „ženským tématům“ věnována i v aparátu řídicím proces osvojování učiva, němečtí středoškoláci neprokázali vyšší vědomostní úroveň než jejich čeští vrstevníci. Pouze u čtyř dotazů (z devatenácti) byli úspěšnější, v ostatních případech čeští gymnazisté odpovídali přesvědčivěji. Znalosti žáků nezávisí pouze na kvantitě a kvalitě učebnicové prezentace, ostatně v českém prostředí se s učebnicemi v mnoha případech vůbec nepracuje. Ukazuje se, že na vědomostní úroveň studující mládeže má vliv jak reálná podoba výuky dějepisu, především výklad učitele, tak faktory přesahující školní prostředí, mezi nimi zejména masmédiá (Gracová 2005).

Výzkum R. Mendrokové zopakovala v roce 2012 A. Blaudeová na vzorku žáků základních škol. Žáci i žákyně dle jejich zjištění obdivují především ženy, jejichž jména jsou jim známá z médií, především herečky, zpěvačky a sportovkyně. Znalosti slavných žen z historie byly relativně slabé. Většina z respondentů by v rámci dějepisného vyučování přivítala větší množství informací z historie žen, a to zejména z oblasti života v době druhé světové války (Blaudeová 2012, s. 45–46).

9.2 Ženská tematika ve výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ

V letech 2005/6 jsme realizovali *Výzkum aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*. Součástí empirického šetření byly mimo jiné i dotazy na preferovaná témata z českých a obecných dějin i na témata školním dějepisem opomíjená. Mezi těmi druhými se ocitla i historie žen. Že se této problematice ve výuce dějepisu nevěnuje žádná pozornost, to uvedlo 69 % respondentů z řad maturantů (273) se zájmem o historii. Učitelé dějepisu (283) byli poněkud optimističtější, když „jen“ 43 % z nich připustilo, že genderovou tematiku do svých hodin nezařazují, pětina pedagogů na takto postavenou otázku vůbec neodpověděla. Zbývající třetina vyučujících se pokusila vymezit dílčí témata z historie žen (Gracová 2008).

Heslovitý výčet probíraných okruhů nemůže plně postihnout všechny příležitosti, které školní dějepis skýtá k prezentaci gender history, nicméně její určité oblasti, které bývají nejčastějším předmětem zájmu ve výuce, jsme z dotazníků mohli vyčíst. Bezesporu nejfrekventovaněji bylo připomínáno volební právo žen, ať už měli respondenti na mysli jeho kodifikaci v ČR či v jiných zemích, nebo zápas o jeho získání, nejčastěji spojovaný s anglickými sufražetkami. Mezi dalšími uváděnými tématy dominovalo sledování proměny společenského postavení žen od počátku 20. století, v průběhu obou světových válek a v období poválečném. Dotazovaní se mnohdy omezili na pojmy, kterými je gender history obvykle symbolizována, tedy „emancipační hnutí“ a „feminismus“. Připomínána byla rovněž počáteční, ale významná součást zápasu za zrovnoprávnění s muži, úsilí o rovný přístup k vyššímu vzdělání. Vyučující odkazovali na profese, s nimiž jsou ženy v historickém exkurzu spojovány, v některých případech jmenovali konkrétní zástupkyně těchto sfér působení, ženy spisovatelky, umělkyně, manželky politiků, ženy vědy, političky, nositelky Nobelovy ceny, ale i ženy v odboji a ženské oběti politických procesů.

V kontextu genderové tematiky bývá sledován vývoj vztahu muže a ženy, postavení ženy v rodině, tedy otázky všedního života, které bývají ve školním dějepise našich západních sousedů mnohem více akcentovány. Svědomití pedagogové však objasňují specifika ženského údělu v muslimském světě či na „černém“ kontinentu. Mnozí respondenti uváděli, že jde o problematiku, která prostupuje řadou témat a věnují se jí průběžně podle probíraného učiva, jiní připustili, že tyto zmínky bývají pouze informativní, minimální, anebo je tematika přesouvána do výchovy k občanství či základů společenských věd. Zcela výjimečné byly reakce negující téma jako nesmyslné (Gracová 2008).

Jelikož naše respondenty tvořila učitelská „elita“, účastníci se řady aktivit dalšího vzdělávání učitelů, která jediná byla ochotna čtyřstránkový dotazník vyplnit, lze s jistotou tvrdit, že realita běžné školní praxe bude ještě méně uspokojivá. To je jeden z důvodů, opravňujících akcentovat genderovou tematiku v přípravě budoucích učitelů dějepisu. Další důvod nám odhalí výsledky jiného výzkumu (viz kapitola 9.4). Nebyl sice realizován v České republice, ale v sousedním Polsku, ale lze očekávat, že výsledky v našem prostředí by se zřejmě zásadně nelišily.

9.3 Výzkum historického vědomí a aspektů multikulturality ve vztahu ke školní výuce

Ve výzkumném projektu *Multikulturní aspekty vzdělávání v sociálně humanitních předmětech a jejich odraz v historickém vědomí studující mládeže*, který byl realizován v roce 2011, byla ženská problematika zahrnuta do tří nabízených okruhů. Zjišťovali jsme míru zainteresovanosti postavením žen v minulosti, bojem za práva žen a významnými ženskými osobnostmi. Učitelé svým svěřencům nejčastěji připomínají jak významné ženy, tak svízelné postavení žen v minulosti, zhruba pětina z nich přiznala, že tak činí intenzivně. Občasnou pozornost problematice vyhražují asi dvě třetiny pedagogů. Poněkud menší je zaujetí tématem boje za práva žen. Z reakcí vysokoškoláků, kteří hodnotili situaci v době své školní docházky před několika lety, je patrný výrazný posun zájmu. Ti byli totiž s genderovou problematikou seznamováni podstatně méně, když pouze 3–5 % studujících historie připustilo slušnou informovanost, v závislosti na konkrétním tématu částečnou pak 44–55 %, kdežto pro 40–53 % to byla tematická oblast, s níž se ve škole vůbec nesetkali. Náš předpoklad, že to budou především ženy učitelky, které budou žákům v tomto směru sdělovat více, se nepotvrdil. Ale důvody pro opomíjení genderové tematiky mohou být různé (Gracová, 2013).

*Já jsem asi v menšině s názorem, že bych to neučil. Protože na té základce na to není čas, tam prostě u některých mi trvalo dva měsíce, než jsem je naučil 28. říjen 1918, vznik Československa, takže nějaké ženské otázky už беру jako podružné. Já vycházím z toho, že já zrovna nejsem příznivcem tady těch genderových bádání.
(učitel základní školy, 31 let)*

9.4 Stereotyp feministky

V roce 2004 se dva polští psychologové (Mandal; Banot) pokusili na základě dotazníkového šetření rekonstruovat stereotyp feministky. Soubor respondentů (183 osob) sestával převážně z mladých a vzdělaných lidí ve věku od 15 do 25 let (83 %) z regionu Slezska, ale zahrnoval rovněž učitele. Výsledky výzkumu potvrdily, že feministka je stereotypně vnímána jako osoba vyznačující se převážně „typicky“ mužskými vlastnostmi. Stejného názoru byli dotazovaní obou pohlaví, o něco více ženy. Z „typicky“ ženských vlastností feministky byla nejčastěji připomínána péče o vzhled (4 %), převažující mužské vlastnosti pak zahrnovaly nezávislost (14 %), sebevědomí (13 %), samostatnost (11 %), dominanci a snahu o úspěch (6 %), o něco méně bystrost (4 %). Obě skupiny testovaných byly toho mínění, že feministka se vyznačuje specifickými vlastnostmi. Na otevřenou otázku požadující charakteristiku feministky, neodpovědělo 15 % tázaných, dalších 5 % (v obou případech častěji mužů) nevědělo, kdo je to feministka. Z odpovědí zbývajících byly odlišeny tři nejčastější typy odpovědi. Feministka je podle mínění respondentů žena bojující o rovnoprávnost žen, žena bojující s muži či současná úspěšná žena. První varianta volená třetinou dotazovaných odpovídá znalosti emancipačního procesu. Více než čtvrtinová představa ženy bojovnice v dlouhé sukni či feministky lesbičky byla častější u mužů, spojení pojmu feministka s úspěšnou

ženou (18 %) více zastávaly ženy. Další různorodé reakce měly výrazně menší zastoupení.

Z uvedeného vyplývá, že feministka je vnímána jako protiklad „ženskosti“, jako osoba vyznačující se specifickými vlastnostmi. „Typicky“ feministické vlastnosti jako bojovnost a snaha se prosadit mohou u mužů vyvolávat pocit ohrožení. Ve stereotypu feministky stále převažuje pejorativní zabarvení. Nejvýraznější změnu v jeho podobě představuje pro současnou dobu typická péče ženy o zevnějšek (dříve charakterizovaná jako nevhledná, neupravená žena, neschopná si najít partnera). Jen výjimečně byl zaznamenán pozitivní obraz feministky. Každý stereotyp znamená značné zjednodušení, neboť jeho primární funkcí je usnadnit poznávací proces. Stereotyp feministky odráží mimo jiné obavy z něčeho neobvyklého, „jiného“, „cizího“, marginálního. Výzkumy tohoto typu jsou často kritizovány, že samy přispívají k upevnování stereotypů. Autoři charakterizovaného šetření se ale – ve shodě s řadou dalších badatelů – domnívají, že vědomí toho, že jde o stereotyp, je prvním krokem k jeho překonání.

Domníváme se, že všechna charakterizovaná empirická šetření potvrdila, že genderové tematice je třeba věnovat větší pozornost. Upevnění znalostí se bezesporu promítne i do postojů žáků a studentů. Úkolem školního dějepisu je mimo jiné i pěstování tolerance k jinakosti. Součástí tohoto přístupu je rovněž důraz kladený na gender history.



Shrnutí kapitoly

- Sonda do vědomostí českých a německých gymnazistů z historie žen nepotvrdila přímou úměru úrovně vědomostí a kvantity a kvality učebnicových informací. Jiný výzkum ovšem naznačil, že deficit informací z gender history je i důsledkem nedostatečné pozornosti, kterou tematice věnují učitelé dějepisu. Přesto někteří z nich mají jasnou představu o tom, co by se žáci prostřednictvím školního dějepisu měli o historii žen dovědět. A právě oni asi největší měrou přispívají k překonávání přetrvávajícího negativního stereotypu feministky.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Srovnajte úroveň znalosti ženského emancipačního procesu, jeho reprezentantek a dalších významných ženských osobností u českých a německých gymnazistů.
2. Jak velkou pozornost věnují učitelé dějepisu genderové tematice?
3. Vyjmenujte genderová témata z novějších a nejnovějších dějin, nejčastěji probíraná v hodinách dějepisu.
4. Pokuste se charakterizovat aktuální stereotyp feministky.



Otázky k zamyšlení:

1. Vytvořte dotazník, který by vám posloužil jako nástroj k zjištění českého stereotypu feministky.
2. Realizujte pilotní šetření mezi svými spolužáky a na škole, kde budete vykonávat souvislou pedagogickou praxi.



Citovaná a doporučená literatura

BLAUDEOVÁ, A.: *Ženská tematika ve výuce společenských věd a přírodních věd*. Diplomová práce, PdF OU v Ostravě, Ostrava 2012 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).

GRACOVÁ, B.: Historie ženy na stránkách současných českých dějepisných učebnic. In: *Acta historica Neosoliensia*. Ročenka katedry historie FHV UMB. Banská Bystrica 2005, s. 243–256

GRACOVÁ, B.: Možnosti a meze multiperspektivního přístupu ve výuce dějepisu. (Výsledky empirických šetření). In: *X. sjezd českých historiků*. Svazek III. Sekce E (Eds. B. GRACOVÁ, D. LABISCHOVÁ), Ostrava 2013, s. 49–73.

GRACOVÁ, B.: Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. (Red. Z. BENEŠ) Praha 2008, s. 9–30.

GRACOVÁ, B.: Ženská tematika na stránkách nejnovějších českých dějepisných učebnic. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 27–38.

MANDAL, E., BANOT, A. E.: Kobiecość i meškość... In: *W kręgu gender* (Red. E. MANDAL), WUŚ, Katowice 2007, s. 66–78.

MENDROKOVÁ, R.: *Historie ženy na stránkách německých a rakouských učebnic dějepisu*, FF OU, Ostrava 2004 (vedoucí práce B. GRACOVÁ).

10 Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu dějin starověku



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaké informace poskytuje text, vytvořený jako doplněk dějepisné učebnice, pro prezentaci historie žen ve starověku;
- jaké možnosti se nabízejí pro jejich využití ve výuce dějepisu;
- zda mohou nabízená témata žáky zaujmout;
- se kterými dalšími popularizujícími materiály lze při objasňování postavení žen ve starověku pracovat.

Budete schopni:

- přiblížit žákům postavení ženy v rodině ve všech v dějepise probíraných orientálních starověkých státech;
- poskytnout žákům srovnání postavení žen ve starověkém Řecku a Římu;
- představit způsob odívání žen, úroveň jejich hygienických návyků a podobu kosmetické péče ve starověku;
- zdůvodnit potřebnost zvýšené pozornosti genderovým tématům v hodinách dějepisu.



Klíčová slova kapitoly:

genderová tematika, rodina ve starověku, podřízenost postavení žen, povinnosti žen v domácnosti, odívání žen, hygiena, líčení, kosmetická péče

10.1 Průvodce všedním životem ve starověku

Učitelé mají k dispozici – jak už bylo řečeno v kapitole 6 – několik sešitů *Průvodce všedním životem*. První díl byl schválen MŠMT k zařazení do seznamu učebnic pro ZŠ a víceletá gymnázia, další pak společně s *Průvodcem výtvarným uměním* jako doplněk k učebnicím dějepisu pro zmíněný stupeň vzdělávání. Pokusíme se ukázat, zda skutečně doplňují informace, které postrádáme v českých učebních materiálech. Máme na mysli témata jako všední život žen v jednotlivých vývojových etapách, postavení ženy v rodině, v manželství a v zaměstnání.

Autorem prvního dílu, věnujícího se problematice každodennosti v období starověku, je Petr Charvát. Pozornost ve svém textu, členěném do sedmi kapitol, věnuje sedmi geografickým oblastem, v nichž se vytvořily vyspělé civilizace. Každá z kapitol, jelikož představuje jednu z těchto civilizací, má obdobnou strukturu (Přírodní podmínky, Něco o dějinách, Zemědělství, Zpracování přírodních materiálů – řemesla, Směna, obchod, Dům, vesnice, město, Odívání, kosmetika, Strava, hygiena, Rodina, svátky, škola, Společnost, Písmo, Náboženství). Je proto logické, že informace o ženách budeme hledat jen

v některých z nich. Vzhledem k rozptýlenosti těchto informací se pokusíme podrobněji přiblížit, co vše lze z verbálního a ikonického textu o ženách vyčíst. Využíváme téměř doslovné citace s odkazem na strany, z nichž byly převzaty a upraveny pro potřeby tohoto didaktického materiálu.

10.2 Postavení ženy v rodině

V pasáži věnované **egyptské rodině** je rozlišena běžná monogamní rodina od polygamie bohatších a vlivnějších Egyptanů, především samotného faraona. I v tomto případě plnoprávné postavení manželky (právo dědit a možnost za jistých okolností zastávat pozici hlavy rodiny) a jejich dětí náleželo pouze jedné z nich. Obvyklá byla bezpodmínečná podřízenost rodiny otci a hlavní starostí rodičů (dospělostí se chápal věk 11–12 let) zplození a výchova potomků. Prostá Egyptanka se zpravidla starala o domácnost, děti, dům, dvůr, zahradu a oheň (Charvát 2002, s. 15).

Uzavření rovněž většinou monogamního **manželství v Mezopotámii** se potvrzovalo písemnou smlouvou, uloženou v chrámu místního božstva. Od dívek vychovávaných vesměs doma se očekávalo, že se budou věnovat domácnosti a rodině. Některá děvčata však školu navštěvovala a dokonce se dochovaly literární projevy mezopotámských žen. Zaměstnáním žen a dívek bylo předení a tkaní, jak dokládá vyobrazení. Rodiny byly početné a děti se musely postarat o své staré rodiče. Otrokyně se stávaly chůvami a opatrovicemi dětí, mnohdy i těch, které samy dříve vychovávaly (Charvát 2002, s. 28–29).

Také naprostá většina **Číňanů** žila v párových rodinách, výjimky se podobně jako v Egyptě týkaly mocných a bohatých mužů, zejména císaře. Ženicha a nevěstu vybírali rodiče, avšak po poradě s věštcem či astrologem, a čínská rodina představovala svazek spjatý pevnými pouty vzájemné úcty, poslušnosti, odpovědnosti a péče. Základem soužití bylo uctívání předků, oddanost rodičům a naopak, podřízenost mladších starším, žen mužům a všech císaři. Děti byly povinny podporovat rodiče v bezmoci a ve stáří a živit je až do smrti (Charvát 2002, s. 39).

O vztahu **ženy a muže v Indii** se dočteme, že i zde byla nejčastějším typem párová rodina. Podobně jako jinde v Orientu měli vlivní a zámožní muži více žen, někteří panovníci se pyšnili celými harémy, ale skutečnou manželku a matku svých dětí mívali jen jednu. V určitém období v Indii snad existovala i polyandrie, manželské soužití jedné ženy s více muži. Ženy zde totiž mívaly dosti významné společenské postavení a těšily se řadě práv, v čele rodiny ale stál muž. Sňatky byly v Indii sjednávány rodiči či příbuznými po poradě s věštcem a astrologem, avšak s respektem ke kastovníctví (Charvát 2002, s. 50).

Rodinu v Palestině tvořili nejen rodiče a děti, ale i širší příbuzenstvo včetně služebnictva. Hlavou rodiny byl otec, po jeho smrti nejstarší syn. Zůstala-li vdova bezdětná, přecházela na bratra zesnulého manžela povinnost oženit se s ní (tzv. levirát). Obyčej brát si po manželčině smrti za ženu její sestru (sororát) byl méně častý. Dívky se vdávaly již ve 12 letech, sňatky domlouvali rodiče. Bylo možno se oženit i s otrokyní, ale nikoliv s osobou odlišné víry. Ve starších dobách mohl mít muž dvě i více manželek, běžné to bylo

v případech, kdy byla první žena bezdětná. Manželství se zde považovalo za právní vztah, který bylo možno za určitých okolností rozloučit. Rozváděli se obvykle muži, avšak o ukončení manželství mohla požádat i žena, k níž se muž choval hrubě nebo který změnil víru. V takovém případě jí musel vystavit propouštěcí list a ona se mohla znovu provdat. Rodinný život byl v Palestině úzce spjat s životem náboženským. Děti byly vychovávány ke kázni a poslušnosti, k úctě k rodičům a především k Bohu. Základem vzdělání byla znalost plnění náboženských povinností obsažených v Desateru božích příkázání. Dívky získávaly od matek znalosti vedení domácnosti, vaření, předení a tkaní (Charvát 2002, s. 66).

Ač **Řekové** zavedli demokracii, ženy se veřejného života nesměly účastnit. Úkolem ženy bylo obstarat chod domácnosti, dohlížet na služebnictvo, přivést na svět potomstvo a vychovávat ho. Den trávily převážně v ženské části domu, ven vycházely jen na trh, na návštěvy přítelkyň, rodičů, chrámů, divadel a náboženských slavností. Žena z dobré rodiny ale nikdy nechodila ven samotná. Do sedmi let vychovávala chlapce matka, v bohatších rodinách i chůva. Dívky zůstávaly i nadále v péči matky a chůvy a učily se vařit, šít, tkát, příst, starat se o domácnost, ale i číst a psát. Jistého vzdělání se jim dostalo i v hudbě a tanci. Otec mohl provdat dceru až patnáctiletou. Bylo zvykem, že před svatbou obětovala své hračky. Ženich a nevěsta se před obřadem vykoupali v očištné posvátné vodě. Rozvod byl možný v případě neplodnosti nebo cizoložství ženy (Charvát 2002, s. 78–79).

Římská rodina byla širším společenstvím, tvořil ji jen otec, matka a děti, ale všechny osoby žijící ve společné domácnosti, tedy i manželé dcer nebo ženy synů, vnuci, služební personál, otroci a otrokyně. Zpočátku měl nad členy rodiny a jejím majetkem plnou moc otec, jeho vliv ale postupně slábl. Žena mohla spravovat vlastní majetek, ale vesměs podléhala poručenímu muže. Manželka pečovala o domácnost a děti, předla a vyšívala. Řada žen již sama vlastnila krámký a dílny nebo v nich muži pomáhala s prací. Urozené ženy (matróny) byly osvobozeny od domácích prací a užívaly si společenského života. Do veřejného a společenského dění se sice formálně nesměly zapojit, mohly je však ovlivňovat nepřímo. Bohaté Římanky vychovávali domácí učitelé a učitelky, zpravidla otroci řeckého původu. Většina rodičů však děti posílala do veřejných škol. Vzdělání dětí záviselo na majetnosti rodičů. Výchově dívek byla v Římě, stejně jako v ostatních starověkých státech, věnována daleko menší péče. Většina z nich se ale naučila číst, psát a počítat. Urozené Římanky ovládly i řečtinu a dostalo se jim vzdělání v hudbě, zpěvu a tanci (Charvát 2002, s. 99, 101).

Poznatky o ženách v římské říši nám poskytují nápisy na náhrobních kamenech, na malbách, mozaikách, a pak dějepisné a literární texty. Písemné prameny pocházejí od mužů a popisují vesměs vztahy v úzké vládnoucí vrstvě.

10.3 Odívání, kosmetika, hygiena

Oděv Egyptanek sestával z dlouhé košile bez rukávů a s výstřihem do V, oblékané přes bederní pás a v zimních měsících doplněné pláštěm či přehozem. Úbor urozených žen se vyznačoval použitím jemných materiálů tkaných ze lnu, občas barvených do pestrých odstínů a někdy i plizovaných. Tato úzká skupina

žen si obouvala kožené sandály zdobené barevnou kůží, kovovými nášivkami či korálky. Chudší ženy si kolem krku nebo na ruce či nohy uvazovaly amulety, které je měly chránit. Ze zařazeného vyobrazení dívky oblečené do dlouhých šatů si lze učinit představu i o ženském účesu. Byl vytvořen z dlouhých zkadeřených vlasů, čelo a temeno hlavy však bylo vyholeno. Na zcela vyholených hlavách se nosila paruka, která současně plnila funkci ochrany před sluncem. Na dalším vyobrazení žen vyniká malování očí, které mělo nejen estetické, ale i hygienické důvody, chránilo před očními nemocemi. Chudé Egyptanky se líčily jen při slavnostních příležitostech. Ženy si dokonce odstraňovaly chloupky i na těle a koupání a péče o tělo včetně natírání kosmetickými přípravky bylo zcela běžné (Charvát 2002, s. 12–14).

I na území **Mezopotámie** se oděvy zhotovovaly z lněných a vlněných látek, barvených přípravky z mořských mušlí. Pruhy látky si ženy ovijely těsně kolem těla, nebo je různě přehazovaly a řasily, což demonstruje ilustrace. Spodní prádlo také nahrazoval bederní pás, běžným typem svrchního oděvu pak byly přehozy a šály typu ponča, za chladného počasí pláště s kapucí. I zde se nejčastěji chodilo „na boso“, ale kromě opánek, kotníkových střevíců byly známé i pevné vysoké boty. Nosily se bohatě zdobené šperky, čelenky, diadémy, náhrdelníky, čepce a amulety zajišťující osobní ochranu. Ženy se pečlivě česaly, k líčení očních partií používaly přírodní hlinky různých barev. Přísloví z 26. století př. n. l. reaguje na parádivost žen. *„Nevybírej si ženu do manželství ve svátek. Má vypůjčený oděv, vypůjčenou tvář i vypůjčené srdce“* (Charvát 2002, s. 26–27).

Materiálem pro zhotovení **oděvu v Číně** byly kromě lnu také hedvábí nebo brokát. Ženský šat byl volný s kimonovými, napůl sešitými rukávy, které sloužily jako kapsy. Bohatší ženy měly ještě volný hedvábný kabátek. Vějíře však nosily bohaté i chudé ženy a vyráběly se ze slámy, z bambusu, palmových listů nebo z papíru zdobeného malbou a zavěšovaly se za opasky. Ideálem krásy byla štíhlá postava, plnější obličej s růžovými tvářemi, zvýrazněným obočím a propracovaným účesem, což dokládají figurky tří žen. Za teplého počasí se nosily kožené nebo slaměné opánky, zámožnější ženy vlastnily střevičky ve tvaru „kachních zobáčků“ (Charvát 2002, s. 37–38).

Indické ženy se strojily do splývavých přehozů přes pruh látky, uvázaný kolem pasu, i ženy však chodily do pasu obnažené. Kolem krku nebo přes prsa si uvazovaly posvátnou nit, která je měla ochraňovat před útoky zlých duchů. Vznešené dámy věnovaly velkou pozornost líčení tváří a zdůraznění očí a obočí, jak je zřejmé z vyobrazení, nosily náhrdelníky, náušnice, náramky, nákotníčky a pásy, bohatě zdobené zlatem a drahokamy. Přepychové oblečení a šperky symbolizovaly navenek postavení kšatrijů. Pro ženy byly typické dlouhé a pečlivě pěstěné vlasy, upravené do složitých účesů. Indky se často koupaly, pleť ošetřovaly vonnými oleji a mastmi a používaly parfémy (Charvát 2002, s. 48–49, 51).

Obyvatelky Palestiny si oblékaly košilové šaty sahající po kotníky, v chladných dnech se halily do plášťů z ovčí vlny. Lišily se materiály, z nichž si své oděvy zhotovovali chudí a bohatí. V prvním případě to byla vlna a koží srst, ve druhém drahé a jemné tkaniny, později i hedvábí. Židé dbali o to, aby se nemísily materiály živočišného a rostlinného původu. S rozpuštěnými vlasy

vycházely na veřejnost jen mladé dívky, tanečnice a prostitutky, vdané ženy si hlavy zakrývaly šátkem nebo rouškou. Rituálnímu očišťování sloužila lázeň zvaná mikve. Ženy se do ní nořily před svatbou, po menstruaci a po porodu. Palestinské dámy se výrazně líčily barevnými očními stíny a linkami, používaly rtěnky, pudřenky a parfémy (Charvát 2002, s. 65).

Odivání ve starověkém Řecku dokumentují nákresy dvou typů úborů, které používaly jak ženy, tak muži, krátkého chitónu a pláště zvaného himation. Základem všech řeckých oděvů byly různě velké obdélníky lněné nebo vlněné látky, které se upevňovaly dekorativními sponami, jehlicemi, knoflíky a pásky. Různorodost oděvů byla dána kvalitou látky, barvou, vzorem, velikostí, ale především nápaditostí řasení a aranžování látky. Základními rysy ženských oděvů byla elegance, vynalézavost a účelnost. Spodní prádlo ženy nenosily, doma odkládaly oděv, ale na veřejnosti se neodhalovaly. Na dalším nákresu je představen výhradně ženský peplos, jehož zadní část se mohla přetahovat přes hlavu jako kapuce. Před sluncem venku chránil klobouk. Ženy nosily dlouhé vlasy, s pěšinkou uprostřed a vzadu smotané do uzlů či copů, ozdobené čelenkami, sponkami či diadémy. K úpravě účesů, při níž využívaly otrokyň, sloužily hřebeny z kosti, dřeva, slonoviny nebo bronzu. Paže si zdobily náramky z drahých kovů, jejichž oblíbeným tvarem bylo stočené hadí tělo. Rekonstruovaná původní barevnost dívčí sochy poskytuje představu o šatech, účesu, a líčení vznešených Řekyní. Tváře si barvily červenou šťávou z moruší, oči a obočí zvýrazňovaly černou nebo hnědou linkou a přirozenou snědost pleti zakrývaly bělobou. Toaletní výbavu žen tvořily krémy, pudry, parfémy, vějíře, slunečníky, zrcadlo bylo přepychovým předmětem (Charvát 2002, s. 75–78).

Základem **oděvu Římanek** byla tunika, přes kterou si oblékaly stolu, dlouhé, bohatě řasené, v pase přepásané roucho. Stolu nesměly nosit otrokyně, propuštěnky a ženy pochybné pověsti. Materiálem k zhotovení oděvů byl len, vlna, z Egypta a Indie dovážená bavlna, od 1. století čínské hedvábí. I zde se nosily dlouhé vlasy, spletené do copů a obtočené kolem hlavy, zavnuté do uzlů nebo vyčesané do drdolů. Známé bylo jejich barvení, zkadeřené vlasy si dívky zdobily jehlicemi, květy, stuhami nebo věnečky. Mokrý vlasy se kadeřily zahřátými železky, což dokládá vyobrazení dvou účesů římských žen. Bohatým Římankám s garderobou, účesy a líčením pomáhaly otrokyně. V používání šperků, náhrdelníků, přívěsků, řetězů, prstenů či náušnic se neprojevoval vybraný vkus, neboť více než krásy si římské ženy cenily svých klenotů. Běžným doplňkem jejich oděvu byl vějíř, slunečník, zrcátko a kabelka ve tvaru pytlíku. K dokonalé úpravě vzhledu ženy patřila i péče o pleť a líčení. Ženy se koupaly v oslím mléce, přikládaly si bylinné masky, tělo si natíraly vonnými mastmi a oleji. Jako líčidlo užívaly růžový krém, obočí si černily a na víčka nanášely černou tinkturu. Tváře a rty si barvily na červeno. Římské lázně poskytovaly nejen hygienu, ale fungovaly i jako sportovní zařízení nebo místo schůzek. Muži a ženy se měli koupat odděleně, ale vždy se to nedodržovalo. Vyobrazení dokumentuje „lázeňský“ úbor žen, sestávající z podprsenky a kalhotek, podobný dnešním plavkám. Domácí obuví byly sandály, které se k noze přivazovaly řemínky. Ven se obouvaly šněrovací střevíce. Oba typy bot jsou vyobrazeny (Charvát 2002, s. 95–97).

10.4 Možnosti využití textů

Podrobný záznam obsahu tohoto dílu *Průvodce všedním životem ve starověku* může být využit jako součást pracovního listu, doplněného řadou úkolů pro práci jak s tímto materiálem, tak s jinými zdroji. Většina informací o životě žen ve starověku se vztahuje ke dvěma tématům, která byla proto důkladně přiblížena. Je zřejmé, že učební text Petra Charváta významně doplňuje učebnice základních škol a víceletých gymnázií a je na učitelé, do jaké míry a v jaké podobě ho využije.

- Nabízí se možnost komparace typu rodiny a postavení ženy v ní v jednotlivých orientálních oblastech, tedy v Egyptě, Mezopotámii, Číně, Indii a Palestině. Zde by mohli žáci zkoumat shody a rozdíly a následně je zaznamenat do tabulky.
- Lze přitom sledovat následující dílčí témata: monogamie x polygamie, role majetku v tomto směru, věk dívek vstupujících do manželství, jejich vzdělání a příprava na manželství, způsob rozhodování o volbě životního partnera, zákonná úprava manželského svazku, velikost rodiny, role ženy v rodině, úloha otrokyň, povinnosti dětí vůči rodičům, možnost rozloučení manželství.
- Srovnání se nabízí rovněž mezi poměry ve starověkém Řecku a Římě. I v tomto případě mohou žáci svá zjištění zaznamenat do tabulky. Pro starší žáky se doporučuje nastudování další literatury, kupříkladu knih *Periklovo Řecko* (Bouzek; Ondřejová 1989, s. 67–72) a *Řím Marka Aurelia* (Hošek; Marek 1990, s. 96–99), kde jsou potřebné informace koncentrovány na nevelkém prostoru, vhodném jak pro sestavení či doplnění pracovního listu učitelem, tak pro přípravu referátů žáky.
- Práci žáků je vhodné orientovat na tato témata: Srovnajte vztah manžela a manželky, postavení ženy v rodině, její možnost vlastnit majetek, volnost pohybu žen, úroveň jejich vzdělání, účast na veřejném životě, právo na rozvod, vliv emancipace na rodinný život. Žáci by měli být schopni vysvětlit pojmy matróna, konkubína, hetéra.
- Zejména pro dívky však může být atraktivní srovnání jednotlivých geografických oblastí z hlediska způsobu odívání žen, materiálů sloužících k zhotovení oděvů, typů používané obuvi, účesové módy, druhů šperků či jiných módních doplňků, způsobů líčení, úrovně hygieny, používané kosmetiky apod.
- Doporučuje se opět zpracování tabulky nebo mentálních map, charakterizujících jednotlivé oblasti v tomto směru.
- Dalším úkolem žáků by bylo zjištění, ve které starověké kultuře mají určité módní trendy či prvky používané i v současnosti své kořeny.
- Náročnějším úkolem pro žáky by bylo shromáždění fotodokumentace či ilustrací typických oděvů, obuvi, účesů, šperků a způsobů líčení z dostupné literatury, případně z internetu. Vyžádalo by si to formu krátkodobého projektu, jehož výstupem by byla výstavka či nástěnka, zpřístupněná i jiným žákům školy, popřípadě sestavení výukového materiálu, kombinujícího verbální a ikonický text.



Shrnutí kapitoly

- Průvodce všedním životem ve starověku poskytuje pro potřeby školní výuky dějepisu dostatečné množství informací o postavení žen v této vývojové etapě. Text zahrnuje pojednání o typu rodiny a postavení ženy v ní ve všech orientálních státech a pochopitelně především v antickém Řecku a Římu. Prostřednictvím verbálního i ikonického textu jsou charakterizovány způsoby odívání žen, jejich hygienické návyky, péče o zevnějšek, a to nejen s ohledem na nejvyšší společenské vrstvy.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaký typ rodiny převládal v orientálních starověkých státech a jaké postavení v ní měla žena v jednotlivých zemích?
2. Jakou podobu mělo a jakou funkci plnilo vzdělání dívek ve starověku? Zaznamenali jste v některé oblasti výrazný rozdíl?
3. Co lze ze způsobu odívání, hygienické a kosmetické péče vyvodit o vyspělosti starověkých států?
4. Které formy výuky pokládáte pro zprostředkování genderové tematiky období starověku za nejvhodnější?



Otázky k zamyšlení:

1. Navrhněte konkrétní projekt s tematikou z historie žen ve starověku. Zvolte si jednu z geografických oblastí, stanovte cíl a výstup projektu, konkretizujte jeho jednotlivé fáze, formy a metody práce, úkoly pro skupiny či jednotlivce, doplňte odkazy na literaturu a další informační zdroje.
2. Využijte podle jazykových dispozic jako inspiraci pro možné aktivity žáků některou ze zahraničních dějepisných učebnic.



Citovaná a doporučená literatura

BOUZEK, J.; ONDŘEJOVÁ, I.: *Periklovo Řecko*. Obrazy ze života doby. Mladá fronta, Praha 1989.

HOŠEK, R.; MAREK, V.: *Řím Marka Aurelia*. Obrazy ze života doby. Mladá fronta, Praha 1990.

CHARVÁT, Petr: *Průvodce všedním životem ve starověku*. SPL-Práce ve spolupráci s ALBRA, Praha 2002.

11 Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu dějin středověku



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaké informace poskytuje text, vytvořený jako doplněk dějepisné učebnice, pro prezentaci historie žen ve středověku;
- jaké možnosti se nabízejí pro jejich využití ve výuce dějepisu;
- zda mohou nabízená témata žáky zaujmout;
- se kterými prameny a dalšími materiály lze při objasňování postavení žen ve středověku pracovat.

Budete schopni:

- přiblížit žákům postavení středověkých žen různých sociálních skupin v rodině;
- vysvětlit, kterými argumenty byla objasňována podřízenost žen;
- charakterizovat obsah vzdělání a přípravy středověkých žen pro manželství;
- představit typy oděvů jednotlivých sociálních skupin středověkých žen.



Klíčová slova kapitoly:

genderová tematika, rodina ve středověku, podřízenost postavení žen, příprava na manželství, povinnosti žen v domácnosti, odívání žen

11.1 Průvodce všedním životem ve středověku

Lydia Petráňová člení svůj text tematicky, proto informace vztahující se k genderové tematice jsou koncentrovány vždy na několika stranách. O ženách ve středověku pojednává kapitola *U přeslice* (Petráňová 2005, s. 60–63) nazvaná podle charakteristické práce žen, která zabírala většinu jejich času a stala se symbolem ženského pohlaví. O odívání se lze něco dovědět v kapitole *Poctivý кроj a móda* (Petráňová 2005, s. 69–71).

Po přečtení těchto kapitol (učitel vzhledem ke koncentraci informací může snadno zajistit potřebné části textu) by měl být žák schopen zodpovědět následující otázky:

- Jak byly dívky vychovávány a připravovány na manželský život? Srovnajte z tohoto pohledu dívku ze šlechtické a měšťanské rodiny s venkovankou.
- Co bylo jejich hlavním úkolem v manželství?
- Pokuste se vyjmenovat všechny činnosti, které musela venkovská žena zvládnout.
- Čím se odlišoval život měšťanské ženy?

- Vysvětlíte pojem fraucimor!
- Kterými argumenty byla zdůvodňována podřízenost středověkých žen vůči mužům?
- Která pravidla musela vdaná žena respektovat? Jaký trest ji čekal v případě neposlušnosti?
- Jaká byla situace neprovdaných žen a vdov, které neuzavřely další sňatek?
- Jaký byl geografický prostor, v němž se středověká žena pohybovala?
- Kolik dětí průměrně přiváděly ženy na svět a jak to ovlivňovalo jejich život. Jaký byl v tomto směru rozdíl mezi šlechticemi a chudými venkovankami?
- Čím se lišil oděv svobodné dívky a vdané ženy?
- Odlište oděv šlechtičny, městské ženy, řeholnice a venkovanky.
- Od kterého století a odkud k nám začínají pronikat módní trendy? Jak se to promítlo do způsobu odívání jednotlivých sociálních skupin?

11.2 Práce s písemným pramenem

Pochopit středověkou mentalitu pomůže žákům zařazení dobových pramenů. K pohledu na ženu lze kupříkladu využít úryvku z českého překladu knihy *Bedy Ctihodného Církevní dějiny národa Anglů* (2008, s. 71–74). Obsahuje rady papeže Řehoře Velikého (590–604) adresované sv. Augustinovi z Canterbury, který byl vyslán do Británie s cílem christianizovat anglosaské kmeny. Řehořův dopis zařadil Beda Ctihodný do svých dějin, dokončených v roce 731. Pasáž je vhodná spíše pro starší žáky gymnázií (sexta, 2. ročník). Výběr úryvků textu byl podřízen požadovaným aktivitám žáků.

Osmá otázka Augustinova:

Lze pokřtít těhotnou ženu? A když porodí, po jaké době smí vstoupit do kostela? A rovněž po kolika dnech poté, co porodila, smí dítě přijmout svátost svatého křtu, aby je dříve neuchvátila smrt? A po jaké době se s ní její muž může tělesně spojovat? A také zda muž, který se spojil se svou manželkou, může vstoupit do kostela a brát účast na svátosti svatého přijímání dříve, než se omyje vodou?

Proč by těhotná žena neměla být pokřtěna, když tělesná plodnost není v očích Boha všemohoucího žádným proviněním! Neboť když naši prarodiče v ráji zhřešili, ztratili spravedlivým soudem Božím nesmrtelnost, která jim byla dána. Avšak všemohoucí Bůh nechtěl lidské pokolení za jeho provinění úplně zahubit, zbavil člověka za jeho hřích nesmrtelnosti, pro dobrotivost svého slitování lidem ponechal hojnost potomstva. Z jakého důvodu by tedy mělo být z milosti křtu vylučováno něco, co bylo zachováno jako dar všemohoucího Boha lidské přirozenosti?

Zakazujeme-li tedy vstup do kostela ženě, která slehla, proměňujeme její trest v její provinění! Pokřtít ženu, která slehla, či dítě, které porodila, není v případě hrozícího nebezpečí smrti nijak zakázáno: ženu samu ještě v téže hodině, kdy rodí, dítě, které porodila, potom v téže hodině, kdy přijde na svět. Neboť milost svátosti, kterou nutno s velkou rozvahou udělovat žijícím i chápajícím lidem, musíme bez odkladů a váhání poskytnout každému, komu hrozí smrt.

K souloží se ženou nesmí její manžel přistoupit do té doby, než žena přestane narozené dítě kojít. Mezi manželskými páry se však rozmohl odsouzeníhodný zvyk, že ženy odmítají kojít děti, které porodí, a dávají je na výživu jiným ženám. To se zřejmě zavedlo jen z nezdrženlivosti: protože nechtějí žít zdrženlivě, pohrdají kojením dětí, které porodily. Proto také ty, které podle hanebného zvyku předají své děti k výživě jiným, nesmí souložit se svými manžely, dokud úplně nemine doba obvyklého čištění.

Je proto třeba, aby zákonné tělesné spojení bylo zdůvodněno plozením potomstva, a ne rozkoší, a aby tělesné obcování mělo za cíl narození dětí, a ne ukojení neřestných žádostí. Kdo tedy obcuje se svou manželkou jen proto, aby zplodil děti, a ne že byl zachvácen lačností rozkoše, má ponecháno na vlastní úvaze, zda vstoupí do kostela a zda se bude účastnit svátosti těla a krve Páně. Proto nemusí náš zákaz uznávat ten, kdo v ohni pokušení dokáže nevzplanout. Jestli však ve skutku soulože nevládne láska ke zplozenému potomstvu, nýbrž chtíč, mají i manželé na svém skutku co oplakávat! Svaté učení jim to sice povoluje, samo povolení nahání však trochu strach.

Po pročtení úryvků ze středověkého písemného pramene (je možné využít celé pasáže) by se měli žáci pokusit zodpovědět následující otázky:

- Na základě textu charakterizujte středověký pohled na těhotenství a těhotnou ženu.
- Ve středověku byl porod spojen se smrtelným nebezpečím jak pro rodičku, tak pro novorozeně. Jak tento fakt ve své praxi reflektovala raně středověká církev?
- Existovala tehdy nějaká pravidla pro sexuální život žen?
- Jak byla žena „potrestána“ za prvotní hřích Adama a Evy?

11.3 Další možnosti prohloubení znalostí

V kontextu výkladu dějin středověku se nabízí možnost hlubšího seznámení s některými významnými ženskými postavami českého středověku, ale i dalšími zajímavými osobnostmi éry středověku. Tentokrát především mladším žákům může posloužit bohatě ilustrovaná publikace Pavla Bělina a Jiřího Fidlera nazvaná *Osudové ženy* (1996). Autoři svými medailóny přiblížili pohnuté osudy některých manželek významných vládařů, v tomto případě Theodory, ženy byzantského císaře Justiniána I., Theofano, manželky císaře Oty II., Eleonory Akvitánské, ženy Jindřicha II. Plantageneta a matky Richarda Lví Srdce. Zajímavou postavou byla Matylda Toskánská, které se naskytla příležitost sehrát roli arbitra ve sporu mezi nejvyšší duchovní a světskou autoritou (na jejím hradě Canossa se roku 1077 setkal papež Řehoř VII. s císařem Jindřichem IV.). Ve výčtu známých ženských jmen nechybí Markéta I. Dánská a pochopitelně ani Johanka z Arku. České prostředí je zastoupeno portréty sv. Ludmily, Anežky Přemyslovny a Elišky Rejčky.

- Vyličení osudů Teodory může posloužit jako příklad ženy, která neváhala využít všech prostředků při cestě k absolutní moci.
- Markéta I. Dánská zase představuje typ ženy s velkým státnickým rozhledem.
- Zajímavý osud Elišky Rejčky byl propojen nejen s českými králi, ale také s nejvýznamnějším českým šlechticem té doby.

- Kněžnu Ludmilu, Anežku Českou a v knize nezastoupenou Zdislavu z Lemberka lze pojednat v kontextu středověké charitativní činnosti.

Vedle zmíněné knižní publikace lze samozřejmě čerpat z internetových stránek, z populárně naučné literatury, především z časopisecké produkce. Z posledních let upozorňujeme na číslo 3/2013 časopisu *Dějiny a současnost*, jehož ústředním tématem jsou *Přemyslovske princezny. Dcery, manželky a svěťice*. Rodinný život v pozdně středověkém městě přibližuje příspěvek Michaely Malaníkové „*Věrně se mnú pracovala a statku mého dobýti a vydělati pomáhala...*“ Dozvíme se z něho, jak vypadala středověká měšťanská rodina, kolik členů měla tehdejší domácnost a jak se dělily každodenní pracovní povinnosti.



Shrnutí kapitoly

- Průvodce všedním životem ve středověku nabízí pro potřeby školní výuky dějepisu základní penzum informací o postavení různých sociálních skupin žen v této vývojové etapě. Zahrnuje pojednání o povinnostech manželky šlechty, ženy žijící ve městě a na venkově. S využitím jak verbálního, tak ikonického textu charakterizuje odívání středověkých žen, opět s ohledem na příslušnost k určité společenské vrstvě. Významné doplnění poznatků o životě žen z nejvyšších společenských vrstev může poskytnout příslušná část publikace *Osudové ženy*, ale i další zdroje informací, odpovídající časovým možnostem vyučujících, především populárně naučné časopisy.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jakým způsobem byste žákům vysvětlili, jaké postavení ženě ve společnosti přisoudilo křesťanství?
2. Jak byste charakterizovali vzdělání dívek z jednotlivých sociálních skupin a podobu jejich přípravy na manželství?
3. Podejte výčet činností, tvořících každodenní pracovní náplň venkovských žen!
4. Vysvětlete, do jaké vzdálenosti od místa bydliště se mohly středověké ženy podívat!
5. Jak byste žáky seznámili s oděvem a účesem venkovských žen?



Otázky k zamyšlení:

1. Zpracujte téma *Žena v gotickém umění* a připravte powerpointovou prezentaci.
2. Vyhledejte tituly krásné literatury, pojednávající o významných ženách českého středověku.
3. Která další populárně naučná díla byste doporučili k využití ve výuce dějepisu?



Citovaná a doporučená literatura

BĚLINA, P.; FIDLER, J.: *Osudové ženy*. Fragment, Praha 1996.

CTIHODNÝ, B.: *Církevní dějiny národa Anglů*. (Překlad KINCL, J.) Argo 2008.

ENNENOVÁ, E.: *Ženy ve středověku*. Argo 2001.

Dějiny a současnost. Přemyslovské princezny. Dcery, manželky, světice. 3/2013.

KYBALOVÁ, L.: *Dějiny odívání. Středověk*. Lidové noviny, Praha 2001.

MALANÍKOVÁ, M.: „Věrně se mnú pracovala a statku mého dobýti a vydělati pomáhala...“ Rodinný život v pozdně středověkém městě. *Dějiny a současnost* 11/2012.

PETRÁŇOVÁ, Lýdie: *Průvodce všedním životem ve středověku*. ALBRA, Praha 2006.

12 Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu dějin novověku



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- jaké informace poskytuje text, vytvořený jako doplněk dějepisné učebnice, pro prezentaci historie žen v novověku;
- jaké možnosti se nabízejí pro jejich využití ve výuce dějepisu;
- se kterými prameny a dalšími materiály lze při objasňování postavení žen v novověku pracovat;

Budete schopni:

- přiblížit žákům postavení žen různých sociálních skupin v rodině v období novověku;
- vysvětlit, kterými argumenty byla objasňována podřízenost žen;
- charakterizovat obsah vzdělání a přípravy žen pro manželství;
- představit typy oděvů jednotlivých sociálních skupin žen od raného novověku do konce 19. století;



Klíčová slova kapitoly:

genderová tematika, rodina v novověku, podřízenost postavení žen, příprava na manželství, vzdělání žen, povinnosti žen v domácnosti, odívání žen

12.1 Průvodce všedním životem v novověku

Rovněž v textu Pavly Vošahlíkové nalezneme informace o ženách v novověku koncentrované v kapitolách *Od kolébky do hrobu* (Vošahlíková 2009, s. 39–40), *Domácnost, rodina, ženy* (Vošahlíková 2009, s. 41–44) a v kapitole *Šaty dělají člověka* (Vošahlíková 2009, s. 24–29). Autorka upozorňuje na zásadní změnu ve srovnání se středověkem. Již v raném novověku vzrostlo všeobecné povědomí o významu času pro lidský život (Vošahlíková 2009, s. 39). Přejít z jednoho věku do dalšího byl spojen se změnami v pracovních povinnostech a životních rolích, navenek se projevoval i v oblékání a celkovém chování. Podle oblečení se v novověku mohl poměrně spolehlivě rozpoznat nejen aktuální módní styl, ale také stav, věk a dokonce i životní situace jeho nositele. Šat se jako ukazatel sociálního postavení, politických postojů a životní situace každého jednotlivce uplatňoval i v 19. století. Vytvářením občanské společnosti se však rozhodující pro oblékání staly individuální finanční možnosti, společenské aspirace a osobní potřeby (Vošahlíková 2009, s. 24). Tyto změny postihuje publikace Pavly Vošahlíkové *Jak se žilo za časů Františka Josefa I.*, především její třetí kapitola *Domácnost a rodina* (Vošahlíková 1996, s. 95–136), ale i některé další pasáže. Autorka využívá četných vzpomínek pamětníků, ať už publikovaných, rukopisných, výjimečně i jejich edic. Reprezentují pohled zástupců různých společenských vrstev a různých profesí. Cenné jsou zejména záznamy pořízené

ženami. Pro toto období lze čerpat i z některých dobových časopisů (*Obrazy života*).

Co by žáci měli vědět po prostudování uvedených pasáží *Průvodce všedním životem v novověku* o postavení ženy v rodině a ve společnosti?

- Které životní cykly pojmenoval J. A. Komenský?
- Kdo rozhodoval o uzavření manželství šlechtických potomků, dětí měšťanů a kdo u venkovských snoubenců?
- Které otázky řešila svatební smlouva?
- Kdo všechno tvořil rodinu v období novověku? Odlište situaci podle společenské vrstvy.
- Jaké obtíže byly spojeny se získáním samostatné domácnosti?
- Kdo stál v čele domácnosti?
- Jak bylo hodnoceno trestání ženy mužem a jak násilí na muži ze strany ženy?
- Jaká byla role žen v období novověku a co její pozici v domácnosti ovlivňovalo?
- Jaká byla situace služebných, pomocnic a sirotek?
- Charakterizujte problém prostituce v období novověku.

A co by mohli žáci po prostudování uvedených pasáží vědět o odívání v éře novověku?

- Jak se změny v textilní výrobě promítly do odívání.
- Charakterizovat oděv privilegovaných vrstev z hlediska použitých materiálů, barevnosti a zdobných prvků.
- O které argumenty se opírala kritika nadměrného luxusu v odívání a kdo se v ní angažoval.
- Ze kterých součástí se skládal oděv lidových vrstev.
- Čím se lišil sváteční oděv.
- Ze kterých zemí k nám pronikaly módní trendy.
- Ve které době se objevily první módní časopisy.
- Co rozumíme pod pojmem negligé.
- Jakou změnu do oblékání ženy přinesla ztráta manžela?

12.2 Žena „čarodějnice“

Církev se často snažila upevnit svůj vliv podporou laické zbožnosti, i když její projevy spojené s přísným dodržováním církevních rituálů v sobě mohly skrývat i různé pověry a magické praktiky. Náboženské konflikty podporovaly nesnášenlivost a fanatismus a přispívaly k rozšíření čarodějnických procesů. Důvody tohoto hromadného pronásledování žen, mužů i dětí nebyly pouze náboženské, ale také finanční, případně výchovné. Obvinění a obviněné většinou nepatřili na okraj společnosti, spíše naopak. Jeden ze známých velkých čarodějnických procesů v českých zemích proběhl v letech 1678–1693 ve Velkých Losinách. Upáleno při něm bylo více než sto žen a také farář, který nechtěl přistoupit na zjevnou finanční motivaci celého případu a údajných čarodějnic se zastával (Vošahlíková 2009, s. 30–31).

K bližšímu seznámení s problematikou lze využít knihu *Barokní člověk a jeho svět*. Po přečtení následujících úryvků (přepřacovaných pro potřeby pracovního listu) by měli být žáci schopni reagovat na tyto dotazy:

- Proč se lidé čarodějnic báli?
- Proč se čarodějnictví týkalo spíše žen než mužů?
- Co lze vyčíst z charakteristiky čarodějnice, kterou obsahovalo tzv. *Kladivo na čarodějnice* z roku 1486.

Čarodějnice údajně praktikovala černou magii, kterou teologové a právníci označovali za maleficium. Pomocí magie mohla prý na sousedy a dobytek přivolat neštěstí, nemoc a smrt. Také prý vyvolávala bouře. Čarodějnice byly považovány za služebnice ďábla a negativně tak působily na morálku společnosti (Villarri 2004, s. 232–233).

Více než 80 % osob odsouzených za čarodějnictví byly ženy. Pro venkovany byla čarodějnicí žena hlavně proto, že bylo pravděpodobnější, že dokáže praktikovat jednoduché formy kouzel, neboť ženy tradičně vykonávaly bílou magii a léčitelství, uměly užívat bylin, mastí a dalších kouzelných prostředků. Na druhou stranu příslušníci duchovenstva podezřívali ženy více než muže proto, že se domnívali, že ženy jsou více náchylné k ďábelskému klamu a pokušení, což demonstrovali hlavně na příkladu Evina pokušení. Hlavním zdrojem ženské slabosti byl prý tělesný chtíč ženy (Villarri 2004, s. 238–239).

Čarodějnice porušovaly normy týkající se čtyř oblastí: sousedského soužití, ženskosti, morálky a náboženských pravidel. Byly špatnými sousedkami – byly drzé, nadávaly, často se dostávaly do sporů kvůli financím. Zároveň také čarodějnice se odmítaly podřídit mužům a žít v pokoře a poslušnosti. Obviněné ženy často páchaly přestupky sexuální povahy, které tehdejší společnost pohoršovaly. Vedle toho se jednalo i o narušování duchovní morálky, kdy tyto ženy nedodržovaly nedělní klid či nechodily pravidelně do kostela (Villarri 2004, s. 245–249).

Související dotazy:

- Co je to inkvizice a kdy vznikla?
- Jak probíhal výslech obviněných z čarodějnictví?
- Jak se katolická církev dnes vyjadřuje k čarodějnickým procesům?
- Jakou hodnotu má přiznání vynucené mučením?
- Při jakých jiných příležitostech a ve kterých dobách se využívalo mučení?

12.3 Od renesance po secesi

Základní poučení o této problematice už žáci získali z *Průvodce všedním životem v novověku*. Publikací pojednávajících o uměleckých slozích, jichž se v období novověku vystřídal několik, existuje celá řada. Pro mladší žáky doporučujeme využít knížku určenou pro děti a mládež, která obsahuje sedm dvojstran barevných příloh s nákresy oděvů nošených v Evropě 17. až počátku 19. století. Jde o práci kolektivu autorů nazvanou *Věk starý a nový. Dějiny, kultura, život Evropy v 17. a 18. století*. Starším žákům lze doporučit publikace Ludmily Kybalové *Dějiny odívání. Renesance, Dějiny odívání. Barok a rokoko*. Podnětné mohou být příslušné díly edice nakladatelství Olympia, a sice *Česká*

móda 1780–1870. Pro salon i promenádu a Česká móda 1870–1918 s podtitulem Od valčíku po tango.

Na který jev reaguje svým fejetonem *Milé Týnince* z roku 1884 Jan Neruda?

Nejprve se podivuje nad tím, že pražské dámy, které jsou na letním bytě, střídají šaty a domácí oblečení pětkrát za den jako v mořských lázních. Kvůli své sestřenci pak zkoumá nejnovější módu a konstatuje, že „*letos neexistují tři módy jako jiná léta, ale několik set – pro každou dámu jiná. Na hlavě může Týninka nosit co chce – obrácenou chlebovou ošatku, hlídačskou, pod bradou uvázanou boudu, slaměné nebo hedvábné převrhnuté sánky, drobné slaměné napodobení kuchyňského dřezu - letos je všechno kloboukem. A k tomu ještě veškeré historické formy: klobouk rytířský, čikoš, hanáček, – všechno. A s jakou ozdobou? S jakoukoliv! Chceš si dát na hlavu okurku? Půl libry višně? Poeticky urovaný záhonek drobných květů? Tři metry do proužků nastříhaného kanafasu? – dej děťátko, moderní jest to! Ale nejhlavnější jsou šněrovačky, v Čechách se vždy u děvčat hledělo na pěkné šněrování!* (Uchalová 1997, s. 40).

Módu však ovlivňoval rovněž politický vývoj. Začátek první světové války se promítl i do módních časopisů, které ihned uveřejnily stříhy oblečení pro ošetrovatelky a lékařky. „*Zvláště náročný byl návrh obleku pro ošetrovatelky v poli, který musel být praktický a zároveň teplý. Skládal se z polo přiléhavého kabátku s dvouřadovým zapínáním, uzavřeného až ke krku k udržení tělesného tepla, přepásaného konopným nebo koženým pasem, z krátké propínací sukně, kterou ošetrovatelka mohla odložit, jestliže jí překážela v práci, a z kalhot ke kolenům, oblečených pod sukní. Oblek doplňovala kulatá čapka se štítkem, kožené kamaše s koženými řemeny a nízké nepromokavé botky. Oblek byl ušit ze štikově modrého sukna, stejného jako byly stejnokroje rakousko-uherské armády*“ (Uchalová 1997, s. 98).

Vyzvěte žáky k zamyšlení, které faktory ovlivnily tak výraznou změnu ženského úboru a jaké to mělo důsledky pro další vývoj ženské módy.

12.4 Žena v 19. století

Pro objasnění pozice ženy v 19. století je z hlediska její adekvátnosti věku žáků nejvhodnější citovaná práce Pavly Vošahlíkové *Jak se žilo za císaře Františka Josefa I.* Vyučující sám zvaží zařazení úryvku konkrétní vzpomínky či pasáže koncipované samotnou autorkou a doplní je příslušnými úkoly. Nabízí se rovněž zařazení statistických údajů (Vošahlíková 1996, s. 111–112).

Jednou z radikálních a viditelných změn, které s sebou přinesla 2. polovina 19. století, byla totiž ekonomická aktivita žen. Bez ohledu na dobové názory a přání, navzdory právním normám a dalším omezením, se stala zaměstnaná žena, trávící velkou část svého dne mimo domácnost, běžným jevem. Rakouská statistika o tom podala už v roce 1880 následující svědectví. Celkem tehdy žilo v celém Předlitavsku 11 324 507 žen. Z nich jen necelých 59 % zůstávalo v domácnostech bez vlastního příjmu. Více než 26 % žen zařadila statistika do kategorie dělník, nádeník. Tento údaj se týkal průmyslu i zemědělství. Více než 8 % žen samostatně podnikalo. Samy vedly živnosti, řídily zemědělské usedlosti, případně i větší podniky. Služebných a pomocnic v domácnosti

vykázala statistika 6 % a konečně zaznamenala, že přibližně 0,2 % získalo kvalifikovanou práci jako úřednice, učitelky, ošetřovatelky apod. Vzhledem k tomu, že uvedená čísla zcela jistě nezachytila veškerou výdělečnou činnost žen mimo domov, zejména sezónní práci a přechodnou nebo příležitostnou výpomoc, je zřejmé, že tradiční měšťanská rodina, jasně oddělující mužské a ženské povinnosti a práva, byla v Rakousku koncem století na ústupu. V českých zemích, kde v rámci předlitavské části monarchie probíhaly modernizační procesy – zejména industrializace – rychleji než v ostatních rakouských zemích, bylo i výdělečně činných žen více, než činil celorakouský průměr.

Na základě ukázky by žáci mohli uvažovat nad důsledky této situace a zodpovědět následující otázky.

- Jakým způsobem se zaměstnanost žen promítla do organizace práce v jejich domácnosti a v péči o malé děti.
- Zastával některé domácí práce muž?
- Mohla zaměstnanost žen poznamenat jejich zdravotní stav?
- Jaký byl dobový pohled společnosti na zaměstnanost žen?

K odpovědi využijte následující ukázky:

Proti emancipaci žen až do nejkrajnější zásady všeobecné rovnosti v sociálním a politickém životě dá se však právem postavit námitka, že žena přírodou i vlastní povahou jest poukazována na domov a na rodinu než do života veřejného. (Riegrův slovník naučný)

Dejte svým děvčatům řádné vychování, uče je dobře vařit, neboť dobrá kuchyně je polovina zdraví, ona učiní lékárnou zbytečnou a muži stůl domácí milým. Uče je práti, žehliti, punčochy spravovati, vlastní jejich šaty a řádnou košili ušiti. Uče je chleba péci a jakost másla znáti. Uče je nakupovati, smlouvat, a dobře počítati. Uče je, můžete-li, hudbě a umění, ale pamatujte, že to jsou věci vedlejší. Uče je, že žena není na bálech a v divadlech ve svém povolání, ale že má býti ona dobrým andělem domácnosti (Obrazy života) (Vošahlíková 1996, s. 113–114).

12.5 Významné ženy novověku

Také pro seznámení žáků s významnými ženskými postavami novověku lze využít publikaci *Osudové ženy* (Bělina, Fiedler 1996). Zahrnuje portréty řady evropských panovnic či manželek panovníků, ale také medailóny těch žen, které svůj vliv uplatňovaly v jiných rolích, jako třeba markýza de Pompadour, lady Hamilton či Mata Hari. Pozornost autoři obracejí však i k představitelkám umění (Madame de Staël, Sarah Bernhardtová, Ema Destinová) a vědy (Marie Skłodovská-Curie). Medailon přibližuje osud vůdkyně sufražetek Emmeline Pankhurstové a bojovnice za mír Berthy von Suttnerové.

Osudy vědkyně polského původu se staly námětem jak literárního, tak filmového zpracování. Bylo by však možné téma aktualizovat, zamyslet se nad překážkami, které bránily většímu uplatnění žen ve vědě, srovnat dnešní možnosti, a případně ke komparaci zvolit jeden ženský příběh ze současnosti.

Pozornost si bezesporu zaslouží pražská rodačka pocházející z rodu Kinských, Bertha von Suttnerová, iniciátorka založení Nobelovy ceny za mír a později také její nositelka. Lze řešit zadáním referátu.

Pro seznámení s významnými ženami lze využít rovněž filmová díla. Jmenujme alespoň některé jejich tituly.

Maria Theresia, režie E.E. Reinert, Rakousko 1951.

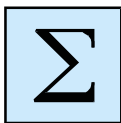
Catherine the Great, režie J. Dacidson, Velká Británie 2005.

Marie Antoinetta, režie S. Copolla, USA, 2006.

Victoria & Albert, režie J. Erman, Velká Británie/USA, 2001.

Atraktivním tématem může být rovněž seznámení žáků se známými salóny. „*Salony bývaly místem, kde se scházeli představitelé kulturních a politických elit dané doby a prostředí a kde se debatovalo, předčítalo, recitovalo, muzicírovalo, tančilo, hrálo divadlo, pletichařilo, politizovalo a samozřejmě i flirtovalo. V 18., 19., ba dokonce ještě v prvních desetiletích 20. století existovaly takové salony ve většině evropských zemí, nejproslulejší byly a zůstávaly salony francouzské*“ (Lenderová 2011, s. 30).

Materiál pro tuto tematiku lze získat ze speciálního čísla revue *Dějiny a současnost* s podtitulem *Salony. Duchovní hodokvasy?* Zde se lze seznámit s francouzskými salony 18. století, s nejznámějším pražským literárním salonem Anny Lauermannové-Mikschové z konce 19. století, i se šlechtickým salonem v Nových Hradech.



Shrnutí kapitoly

- Průvodce všedním životem v novověku doplňuje informace o postavení různých sociálních skupin žen v této vývojové etapě. Přitom je odlišena jejich pozice v éře raného novověku a ve druhé polovině 19. století. Kontrast demonstrují na jedné straně pojednání o čarodějnicích, na druhé straně údaje o růstu zaměstnanosti žen a jejich pozvolné emancipaci. Nechybí ani charakteristika proměn odívání. Kapitola se snaží ukázat různé možnosti využití dobových pramenů, populárně naučné literatury a filmových děl k prohloubení znalostí žáků.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jak budete vysvětlovat postavení, které ženě přisoudila novověká společnost?
2. Jak byste charakterizovali vzdělání dívek z jednotlivých sociálních skupin a podobu jejich přípravy na manželství?
3. Jak lze žákům přiblížit problematiku čarodějnických procesů?
4. Jak se měnil život žen za vlády Františka Josefa I.?
5. Objasněte proměnu módních trendů a kritiku přílišné parádivosti.
6. Které informační zdroje se nabízejí pro poznání života významných ženských postav?



Otázky k zamyšlení:

1. Zpracujte obsah lekce *Móda od renesance po secesi* a připravte k němu powerpointovou prezentaci.
2. Vyhledejte tituly krásné literatury, pojednávají o významných ženách českého novověku.
3. Zvolte si některé filmové zpracování významné ženské postavy období novověku a připravte katalog otázek pro jeho využití v hodině dějepisu.



Citovaná a doporučená literatura

- BĚLINA, P.; FIDLER, J.: *Osudové ženy*. Fragment, Praha 1996.
Dějiny a současnost, 6/2011. Téma Salony. Duchovní hodokvasy?
- HORSKÝ, J.; SELIGOVÁ, M.: *Rodina našich předků*. Knižnice Dějin současnosti. Praha 1996.
- KŘIVSKÝ, P.; KVAČEK, R.; SKŘIVAN, A.: *Věk starý a nový. Dějiny, kultura, život Evropy v 17. A 18. století*. Albatros, Praha 1985.
- LENDEROVÁ, M.: *A ptáš se, knížko má... Ženské deníky 19. století*. Triton, Praha 2008.
- LENDEROVÁ, M.: Na obou březích Seiny. Francouzské salony 18. století. *Dějiny a současnost*, 6/2011, s. 30–33.
- LENDEROVÁ, M.; JIRÁNEK, T.; MACKOVÁ, M.: *Z dějin české každodennosti*. Karolinum, Praha 2009.
- UCHALOVÁ, E.: *Česká móda 1870–1918. Od valčíku po tango*. Olympia 1997.
- UCHALOVÁ, E.: *Česká móda 1780–1870. Pro salon i promenádu*. Olympia 1999.
- VAVŘINOVÁ, V.: *Průvodce svátečním časem*. ALBRA, Praha 2010.
- VILLARRI, R.: *Barokní člověk a jeho svět*. Praha 2004.
- VOŠAHLÍKOVÁ, P.: *Jak se žilo za časů Františka Josefa I*. Svoboda, Praha 1996.
- VOŠAHLÍKOVÁ, P.: *Průvodce všedním životem v novověku*. ALBRA, Praha 2009.

13 Možnosti zpřístupnění genderové tematiky při výkladu moderních dějin



Cíl kapitoly

V této kapitole se dozvíte:

- které typy pramenů lze ve výuce dějepisu využít k prezentaci ženské tematiky ve 20. století?
- jaké formy, respektive organizační formy se k tomuto tématu nabízejí;
- seznámíte se s některými návrhy a nápady, z nichž budete moci k obohacení prezentace genderové tematiky vybírat.

Budete schopni:

- přiblížit žákům změny v postavení žen v zaměstnání a ve veřejném životě ve 20. století a zdůraznit specifika českého prostředí;
- vysvětlit příčiny změněného demografického chování a role ženy v rodině;
- využít ikonografických pramenů pro demonstraci ženské emancipace prostřednictvím způsobu odívání;
- promyslet postup při využití filmového dokumentu nebo hraného filmu jakožto informačního zdroje pro přiblížení genderové tematiky;
- sestavit plán projektového úkolu vztahujícího se k proměnám postavení ženy ve 20. století.



Klíčová slova kapitoly:

genderová tematika, moderní rodina, vzdělání žen, uplatnění ženy v různých profesích, žena a politika, odívání žen;

13.1 Prameny pro studium ženské tematiky 20. století

Studijní materiál Pavly Vošahlíkové *Průvodce všedním životem moderní doby* nemají učitelé a žáci dosud k dispozici, nicméně pramenů pro seznámení se s problematikou je celá řada.

- V kapitole 6 jsme představili základní tituly odborné literatury, z nichž mohou vyučující načerpat dostatek informací a výběrově je nabídnout prostřednictvím souvislého textu nebo výňatků z pramenů, popřípadě kombinací obou typů zdrojů svým žákům. Pro specifické kategorie žen, stojících po boku předních mužů, pojednávají dvě publikace. Pavel Kosatík představil deset žen z Hradu v práci *Manželky prezidentů*, Petr Zídek se soustředil na ženy premiérů v knize *Po boku*.
- Ve 20. století vycházely ženské časopisy typu *List paní a dívek*, *Eva*, *Hvězda*, *Vlasta*, které mohou sloužit jako pramen poznání způsobu života žen, problémů, které musely řešit, představují zajímavé profese, které ženy zastávaly a v nichž byly úspěšné. Vesměs obsahovaly módní rubriku

a dá se říct, že obdobnou funkci plnily nedělní přílohy denního tisku. Ty jsou obzvláště zajímavé pro období nacistické okupace, neboť naznačovaly obtíže, které ženy musely překonávat při nedostatku základních potravin a především při nedostatku oděvů, materiálů k jejich zhotovení jakož i k výrobě obuvi.

- Významným pramenem poznání ženské každodennosti je rovněž krásná literatura. Je v podstatě výpovědí literárně zdatného pozorovatele a pamětníka. Právě obraz všedního života v dílech, vypovídajících o své současnosti, nepodléhal přílišné umělecké stylizaci, neboť v tomto směru mohla být věrohodnost autorovy výpovědi kontrolována čtenáři. Proto s beletrií lze pracovat jako se specifickým typem pramene, který ovšem musí být, jako ostatně každý jiný pramen, podroben kritickému posouzení (Labischová, Gracová 2008, s. 82–87). Podaří-li se shromáždit dostatečný počet děl k určitému tématu, pak po konfrontaci obsahovou analýzou získaných údajů s pracemi odborného charakteru lze získat představu kupříkladu o pozicích žen různých vrstev a profesí v rodině, v zaměstnání, o způsobech využívání jejich volného času, možnostech cestování, o bytové kultuře, stravovacích návycích i o odívání.
- Autentičtějším pramenem jsou vzpomínky pamětníků, zvláště těch ženských, z nichž nejdostupnější jsou publikované memoáry. Za velmi cennou pokládáme knihu Pavly Frýdlové *Ženská vydrží víc než člověk* s podtitulem *Dvacáté století v životních příbězích deseti žen*. Výběr příběhů mapuje pohnuté osudy žen ve 20. století, které byly formovány politickými zvraty. Zajímavý kontrast poskytují kupříkladu biografie pražské Židovky Doris (*Původ byl vždy rozhodující*) a Jarmily (*Jak se stát údernicí*) (Frýdlová 2006).
- Pramenem, který výrazně chybí v českých dějepisných učebnicích, jsou statistické tabulky. I ty mohou posloužit ke srovnání postavení ženy v jednotlivých vývojových etapách minulého století. Tímto způsobem lze sledovat růst vzdělanostní úrovně žen, zastoupení žen v jednotlivých profesích, ve vedoucích funkcích, v nejvyšších funkcích politických, tedy v zastupitelských orgánech a ve vládních pozicích, ale také proměny ve vybavení domácností, které jim usnadňovalo domácí práce. Informace tohoto typu poskytují statistické ročenky, přehledy, zpravodaje, publikované výsledky sčítání lidu nebo odborné práce, které nabízejí jejich zpracování a vyhodnocení.
- Četné informace pro období druhé poloviny 20. století je možno získat prostřednictvím oral history. Žáci mohou začít v okruhu nejbližších, tedy rodinných příslušníků, a pak rozšiřovat okruh narátorů. Obecné poučení o využití metody ve výuce dějepisu poskytuje *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu* (Labischová, Gracová 2008, s. 91). Některé podněty z nejnovější slovenské učebnice dějepisu jsme uvedli v kapitole 8.
- Významným pramenem poznání života žen ve dvacátém století jsou ikonografické prameny. Máme na mysli především fotodokumentaci jak z oficiálních zdrojů, tak z rodinných archivů. Existují samozřejmě obrazové publikace, z nichž lze v tomto směru čerpat.
- Rovněž filmový dokument či dokumentární film koncentrovaný na tematiku související s aktivitami žen je důležitým informačním kanálem. Kupříkladu v nedávné době vzniklý pořad *Retro* zahrnuje několik dílů, zajímavých pro námi sledovanou problematiku.

- Využitelným zdrojem informací mohou být rovněž televizní seriály. Nemáme na mysli pouze takové, které mají ambice sledovat vývoj v kratším (*Byl jednou jeden dům, Vlak dětství a naděje*) či delším časovém úseku (*Vyprávěj*), ale každý starší seriál (vesměs z dílny Jaroslava Dietla) představuje dobu svého vzniku a přináší nám tím pro nás potřebné informace i o rodinném a profesním životě žen nedávné minulosti.
- Cenným pramenem poznání problematiky každodennosti, a nás zajímá především ta ženská, nebo s ženskými aktivitami související, může být i hraný film, zachycující dění ve své současnosti.
- Rovněž filmy a videa z domácího archivu lze zařadit mezi využitelné informační zdroje. S nimi mohou žáci pracovat při přípravě projektu v kombinaci s metodou orální historie.
- Z dostupných materiálů lze jmenovat rovněž časopisy popularizující historii, vyučujícími často využívané, zejména *Dějiny a současnost* a *Živá historie*. Některá čísla přinášejí rovněž zajímavosti ze života slavných žen, nebo ze života reprezentantek určitých vrstev. Číslo revue *Dějiny a současnost* s podtitulem *Do kavárny! Oázy kumštu, flirtu i zahálky* nabízí mimo jiné příspěvek o ženách pražských kaváren a lokálů (Roleček 2008). Pozitivní roli v informovanosti studentů mohou splnit i brožury vydané jako přílohy Lidových novin, a sice *Ženy, které změnilý svět* nebo *Pohnuté osudy*. Přinejmenším se mohou stát motivací pro další studium fundované literatury.
- Nelze pominout ani internetové zdroje informací.

13.2 Příklad práce s textem

Jako příklad jsme zvolili jeden z příběhů žen, žijících ve dvacátém století, a využili k tomu citovanou publikaci Pavly Frýdlové *Ženská vydrží víc než člověk*, kapitolu *Jak se stát údernicí*. Vyučující si po přečtení ne příliš dlouhého textu (Frýdlová 2006, s. 205–222) vybere pasáže, které žákům zadá k prostudování. Vytvoří k tomu účelu pracovní list, sestávající jak z úryvků textu, tak z otázek pro práci s ním, určených žákům. Toto jsou některé možnosti jejich formulace:

- Jaké měla Jarmila vzdělání a v kolika letech nastoupila do svého prvního zaměstnání?
- Ve kterém ekonomickém sektoru Jarmila původně pracovala a do kterého přestoupila?
- Jakou pracovní pozici zastávala v závodě Buzuluk?
- Které činnosti vykonávaly ženy a které muži?
- Jakým způsobem byly ženy pro tuto práci získávány?
- Co je motivovalo ke vstupu do tohoto zaměstnání?
- Čím Jarmila zdůvodňuje pracovní nadšení?
- Vysvětlete pojem „úderník“!
- Pokuste se charakterizovat, jaký byl socialistický obraz ženy – pracovnice. Inspirujte se úryvkem z filmu *Cesta ke štěstí* (1951). <http://www.youtube.com/watch?v=C8UPTxREaI8>
- Lze provést analýzu budovatelského plakátu zachycujícího ženu. <http://kultura.idnes.cz/kupredu-leva-zpatky-ni-krok-z>

- Které instituce umožňovaly ženám – matkám nastoupit brzy opět do zaměstnání?
- Pokuste se charakterizovat socialistický obraz ženy – matky!
- Které veřejné funkce Jarmila zastávala?
- Vysvětlete pojem „uvědomělá občanka“?
- Jak Jarmila zvládala péči o domácnost?
- Objasněte pojem „nová socialistická žena“!

13.3 Náměty pro aktivity žáků

13.3.1 Pozice ženy v minulosti a dnes v písních – krátkodobý individuální projekt.

- Vyberte několik lidových písní, ve kterých je opěvována žena, a pokuste se z nich vyčíst, jak je popisována (vlastnosti, práce, oblečení, povinnosti). Jaký obraz ženy vytvářejí?
- Vyberte několik moderních textů písní o ženách a pokuste se charakterizovat, jaký obraz ženy vytvářejí.
- Porovnejte oba obrazy a pokuste se vyjádřit, jak se pohled na ženu a její postavení ve společnosti měnil, jaké rozdíly z toho vyplývají a co naopak přetrvalo?

13.3.2 Honorizační urbanonyma pojmenovaná po ženách – skupinový projekt

Předpokladem je, že se škola nachází ve městě s dostatkem uličních názvů. Žáci jsou rozděleni do skupin podle místa bydliště, odpovídajícího určité městské části. V rámci skupiny pak plní následující úkoly.

- Vyhledají na internetu online mapu (s použitím google.cz nebo seznam.cz)
- Najdou na mapě místo svého bydliště.
- V mapě vyhledají několik místu svého bydliště nejbližších ulic, náměstí nebo jiných městských objektů (urbanonyma), které jsou pojmenovány po ženě.
- Zjistí, kdo byly ženy, po nichž nesou ulice či náměstí název, kdy žily, čím se proslavily a jaký měly vztah k danému místu.
- Metodou oral history zjistí od rodičů, prarodičů či sousedů, zda se tato místa v průběhu 20. století jmenovala jinak.
- Jednotlivci ze skupiny si zvolí jednu z žen, o nichž už něco vědí, a připraví si o ní do hodiny krátký referát.
- V případě, že jde o ženu regionálního významu, doporučuje se návštěva místního muzea či archivu.
- Do mapy si žáci vyznačí všechna urbanonyma, která našli a prozkoumali.

Příklad:

Tvůrce tohoto návrhu Jan Slepíčka bydlí v Ostravě Hrabové. V blízkosti bydliště našel ulice Dr. Lukášové (Hrabůvka), Vlasty Vlasákové (Bělský les) a sad Jožky Jabůrkové (Vítkovice).

MUDr. Emílie Lukášová, *1990 Lověšice u Přerova. Po absolvování lékařské fakulty pracovala v plicních léčebnách Luže u Košumberku a v Šumperku. Působila také krátce v Rakousku, Německu a Švýcarsku. Byla první lékařkou, která vyhlásila úspěšný boj proti kojenecké úmrtnosti. Prosazovala komplexní pediatrickou péči. Ústav pro matky a kojence, který v roce 1930 v Ostravě – Zábřehu založila, nese jméno své zakladatelky.

Vlasta Vlasáková (1921–1983) česká herečka, v letech 1948-1983 členka Státního divadla v Ostravě. Ztvárnila také řadu filmových rolí.

Jožka Jabůrková, levicová novinářka a spisovatelka, narozena 1896 ve Vítkovicích, v roce 1942 umučena nacisty v koncentračním táboru Rawensbrück.

Sad Jožky Jabůrkové za druhé světové války nesl název Baldur von Schirach-Park, po válce Churchillův sad, v 50. letech Stalinův sad.

13.4 Další možnosti projektů

- Zajímavým může být projekt *Jak politická situace ovlivnila kariéru českých hereček a zpěvaček*. Žáci mají možnost volit z velké nabídky jmen, k většině z nich navíc lze informace čerpat nejen z internetových odkazů, ale také z odborné či popularizující literatury. Kupříkladu Lída Baarová, Adina Mandlová, Nataša Gollová, Anna Letenská, Jiřina Štěpničková, Irena Kačírková, Vlasta Chramostová, Marta Kubišová a další. Vždy by dvojice jmen měla zahrnovat jednu ženu, postiženou za umělecké angažmá či jinou aktivitu v letech okupace, a druhou omezenou ve své profesi normalizačním režimem.
- *Jak politický vývoj ovlivnil kariéru či život českých sportovkyň*. Ája Vrzáňová, Věra Čáslavská, Martina Navrátilová apod.
- Projekt *Ženy z Hradu* – žáci si vyberou některou manželku československého či českého prezidenta. Nabízí se možnost srovnat životní příběhy vždy dvou z nich, například Hany Benešové a Marty Gottwaldové, Ireny Svobodové a Olgy Havlové.
- Podobně lze sledovat zajímavé ženy po boku československých a českých premiérů, například Naděždu Kramářovou.



Shrnutí kapitoly

- Pramenů pro poznání života žen a proměn postavení ženy v rodině i ve společnosti ve 20. století je značné množství. Vedle odborné literatury, dobové publicistiky, memoárové tvorby, krásné literatury mají významný podíl ikonografické prameny, filmové dokumenty, televizní seriály či hrané filmy. Doposud se ve výuce dějepisu nedostatečně využívají statistické údaje. Četné informace k genderové tematice mohou žáci získat také metodou orální historie.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Ze kterých zdrojů lze čerpat informace o proměnách postavení žen v průběhu 20. století?

2. Které publikace Vám poskytnou přehled o vývoji módy v minulém století?
3. Jakým způsobem byste demonstrovali žákům vliv politické situace a vládnoucího režimu na profesní kariéru a vůbec životní osudy žen?
4. Které organizační formy Vám připadají nejvhodnější pro prezentaci genderové tematiky?
5. Jakým způsobem byste využili televizní seriál k poznání doby, v níž se odehrává, z hlediska jeho výpovědi o životě žen.



Otázky k zamyšlení:

1. Zamyslete se nad dalšími možnostmi prezentace genderové tematiky a navrhněte téma krátkodobého projektu.
2. Připravte plán dlouhodobého projektu, kdy úkolem žáků bude sestavit s pomocí informovaných příbuzných rodokmen, v němž se zaměří na ženské předky nejméně čtyř generací. Dotazovat by se mohli na věk, kterého se ženy dožily, počet dětí, které přivedly na svět, počet uzavřených manželství a důvody jejich ukončení, délku jejich školní docházky a nejvyšší dosaženou úroveň vzdělání, formu vyššího vzdělání (denní studium, studium při zaměstnání), zastávané profese, vedoucí funkce, politickou angažovanost, navštívené země a důvod návštěvy (dovolená, pracovní cesta) apod. Rodokmeny poslouží k vytvoření tabulky, případně mentální mapy, zobecňující zjištění žáků.
3. Navrhněte formu výstupu tohoto projektu.



Citovaná a doporučená literatura

- BĚLINA, P., FIDLER, J.: *Osudové ženy*. Fragment, Praha 1996.
- FRÝDLOVÁ, P.: *Ženská vydrží víc než člověk. Dvacáté století v životních příbězích deseti žen*. Nakladatelství Lidové noviny 2006.
- HLAVÁČKOVÁ, K.: *Česká móda 1940–1970. Zrcadlo doby*. Olympia 2000.
- HLAVÁČKOVÁ, K.: „Kytky v popelnici.“ *Společnost a móda v sedmdesátých letech v Československu*. Praha 2007.
- KOSATÍK, P.: *Manželky prezidentů: deset žen z Hradu*. Praha 2009.
- LENDEROVÁ, M., KOPIČKOVÁ, B., MAUR, E.: *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*. Nakladatelství Lidové noviny 2009.
- MÁCHALOVÁ, J.: *Móda 20. století*. Praha 2003.
- Pohnuté osudy*. Lidové noviny 102, 2013.
- ROLEČEK, H.: Animírky a múzy nejen tiché. Ženy pražských kaváren a lokálů první poloviny 20. století. *Dějiny a současnost. Do kavárny! Oázy kumštu, flirtu a zahálky*. 4/2008, s. 36–39.
- UCHALOVÁ, E.: *Česká móda 1918–1939. Elegance první republiky*. Olympia 1996.
- UCHALOVÁ, E.; HLA VÁČKOVÁ, K.: *Sport a móda*. Praha 2004.
- ZÍDEK, P.: *Po boku. Třiatřicet manželek našich premiérů (1918–2012)*. Universum 2012.
- Ženy, které změnilý svět*. Lidové noviny 101, 2013.



Korespondenční úkoly:

1. Vytvořte metodický pracovní list k libovolnému genderovému tématu pro výuku občanské výchovy na ZŠ, resp. základů společenských věd na SSŠ.
2. Zhodnoťte vybranou sadu učebnic občanské výchovy, základů společenských věd nebo dějepisu z hlediska genderové korektnosti.
3. Na základě analýzy genderové tematiky v jedné řadě gymnaziálních dějepisných učebnic sestavte vědomostní test. Prověřte úroveň znalostí u svých spolužáků, budoucích učitelů sociálně humanitních předmětů.
4. Navrhněte dlouhodobý projekt na téma Historie ženské emancipace, integrující znalosti obou předmětů vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Vytvořte k němu mentální mapu či metodický list.



Citovaná a doporučená literatura

1. *Anno 3. Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg.* (Hrsg. von Bernhard ASKANI und Elmar WAGENER) Westermann 1996.
2. *Anno 4. Das 20. Jahrhundert.* (Hrsg. von Bernhard ASKANI und Elmar WAGENER) Westermann 1997.
3. APPELTOVÁ, M. a kol.: *Ženy a česká společnost. Hodnocení implementace Pekingské akční platformy na národní a mezinárodní úrovni.* Otevřená společnost o.p.s. – Centrum ProEquality, Praha 2010. Dostupné z: <http://www.proequality.cz/res/data/007/000852.pdf> (citováno dne 10.5.2013)
4. BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Žába na prameni, Praha 2007.
5. BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média.* MŠMT, Praha 2008, s. 59–67.
6. BENEŠOVÁ, J.: *Problematika gender ve speciální pedagogice.* TU v Liberci, Liberec 2011.
7. BERNARD, H.: *Histoire 2, 1, Terminal,* Magnard, 1996, 1998, 2002.
8. BĚLINA, P., FIDLER, J.: *Osudové ženy.* Fragment, Praha 1996.
9. CTIHODNÝ, B.: *Církevní dějiny národa Anglů.* (Překlad KINCL, J.) Argo, Praha 2008.
10. BLAHETOVÁ, D.: *Historie ženy na stránkách francouzských a britských učebnic dějepisu (ve srovnání s českými učebnicemi),* FF OU, Ostrava 2004 (vedoucí práce B. GRACOVÁ).
11. BLAUDEOVÁ, A.: *Ženská tematika ve výuce společenskovedních předmětů.* Diplomová práce, PdF OU v Ostravě, Ostrava 2012 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).
12. BONKOVÁ, S.: *Srovnání učebnic občanské výchovy z hlediska genderové korektnosti.* Diplomová práce, PdF OU v Ostravě, Ostrava 2012 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).
13. BOUZEK, J.; ONDŘEJOVÁ, I.: *Periklovo Řecko.* Obrazy ze života doby. Mladá fronta, Praha 1989.
14. ČAPKA, F.: *Dějepis. Novověk, moderní dějiny.* Nová škola, Brno 2010.
15. ČAPKA, F., VYKOUPIIL, L.: *Dějepis novověk.* Nová škola, Brno 2009.
16. ČECHURA, J. a kol.: *Dějepis 7. Středověk a raný novověk.* SPN, Praha 1998.
17. ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I., PARKAN, F.: *Dějepis pro gymnázia a střední školy. Středověk a raný novověk.* SPN, Praha 2001.
18. *Das waren Zeiten 3. Geschichte Sekundarstufe I.* (Hrsg. Dieter Brückner) C.C. Buchner 1998.
19. *Das waren Zeiten 4. Geschichte Sekundarstufe I.* (Hrsg. Dieter Brückner) C.C. Buchner 1999.
20. *Data o studentech poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol.* MŠMT 2013. Dostupné z: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f2.html (citováno dne 16.5.2013)

21. *Dějiny a současnost. Přemyslovské princezny. Dcery, manželky, světice.* 3/2013.
22. ENNENOVÁ, E.: *Ženy ve středověku.* Argo 2001.
23. FAFEJTA, M.: *Úvod do sociologie sexuality.* Nakladatelství Jan Piszkiwicz, Věrovany 2004.
24. FRÝDLOVÁ, P.: *Ženská vydrží víc než člověk. Dvacáté století v životních příbězích deseti žen.* Nakladatelství Lidové noviny 2006.
25. GEIST, B.: *Sociologický slovník.* GRADA Publishing, Praha 1992.
26. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* MŠMT 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi?highlightWords=genderov%C3%A1> (citováno dne 16.5.2013)
27. GRACOVÁ, B.: Historie ženy na stránkách současných českých dějepisných učebnic. In: *Acta historica Neosoliensia.* Ročenka katedry historie FHV UMB. Banská Bystrica 2005, s. 243–256.
28. GRACOVÁ, B.: Možnosti a meze multiperspektivního přístupu ve výuce dějepisu. (Výsledky empirických šetření). In: *X. sjezd českých historiků.* Svazek III. Sekce (Eds. B. GRACOVÁ, D. LABISCHOVÁ), Ostrava 2013, s. 49–73.
29. GRACOVÁ, B.: Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise.* Praha 2008, s. 9–30.
30. GRACOVÁ, B.: Ženská tematika na stránkách nejnovějších českých dějepisných učebnic. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování.* FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 27–38.
31. GRACOVÁ, B.: Ženská tematika v současných českých dějepisných učebnicích. In: *Problematika sociálních skupin ve výuce společenskovědních předmětů.* (Red. Jaroslav VACULÍK, J., Jiří NĚMEC) Katedra historie a sociální pedagogiky MU, Brno 2006, s. 144–151.
32. HLAVÁČKA, M.: *Dějepis pro gymnázia a střední školy III. Novověk.* SPN, Praha 2001.
33. HLAVÁČKA, M.: *Dějepis 8. Novověk.* SPN, Praha 1999.
34. HLAVÁČKOVÁ, K.: *Česká móda 1940-1970. Zrcadlo doby.* Olympia 2000.
35. HLAVÁČKOVÁ, K.: „Kytky v popelnici.“ *Společnost a móda v sedmdesátých letech v Československu.* Praha 2007.
36. HORSKÝ, J.; SELIGOVÁ, M.: *Rodina našich předků.* Knihovna Dějin současnosti. Praha 1996.
37. HUBER, G., SCHRÖCKENFUCHS, E.: *Einst und heute 5–8.* E. Dorner, Wien 2000–2002.
38. HOŠEK, R.; MAREK, V.: *Řím Marka Aurelia.* Obrazy ze života doby. Mladá fronta, Praha 1990.
39. CHARVÁT, Petr: *Průvodce všedním životem ve starověku.* SPL-Práce ve spolupráci s ALBRA, Praha 2002.
40. IVERNEL, M. a kol.: *Histoire, Géographie 5, 4, 3.* Hatier, Paris 1997–1999.
41. JANOŠOVÁ, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí.* GRADA Publishing, Praha 2008.
42. JANOŠOVÁ, P.: *Gender v práci se školními dětmi.* TU, Liberec 2011.

43. JARKOVSKÁ, L.: Školní třída pod genderovou lupou. In: JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. a kol.: *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. SLON, Praha – Brno 2010, s. 152–178.
44. JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. a kol.: *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. SLON, Praha – Brno 2010.
45. KALNICKÁ, Z.: Úvod do gender studies. Otázky rodové identity. Fakulta veřejných politik SU, Opava 2009.
46. KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B. a kol.: *Obrazy ženství v náboženských kulturách*. Paseka, Praha – Litomyšl 2008.
47. Kol.: *ABC feminizmu*. NESEHNUTÍ, Brno 2004.
48. KOMÁRKOVÁ, O.: *Genderové stereotypy v reklamních textech*. FF UK, Praha 2006.
49. KOSATÍK, P.: *Manželky prezidentů: deset žen z Hradu*. Praha 2009.
50. KŘIVSKÝ, P., KVAČEK, R., SKŘIVAN, A.: *Věk starý a nový. Dějiny, kultura, život Evropy v 17. a 18. století*. Albatros, Praha 1985.
51. KUKLÍK, J., KOCIAN, J.: *Dějepis 9. Nejnovější dějiny*. SPN, Praha 1999.
52. KUKLÍK, J., KUKLÍK, J.: *Dějepis pro gymnázia a střední školy IV. Nejnovější dějiny*. SPN, Praha 2002.
53. KYBALOVÁ, L.: *Dějiny odívání. Středověk*. Lidové noviny, Praha 2001.
54. LABISCHOVÁ, D.: Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace. In: *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. FF UJEP, Ústí nad Labem 2010, s. 39–57.
55. LABISCHOVÁ, D.: Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, roč. 2, č. 2, 2011, s. 87–101.
56. LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B.: *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. PdF OU, Ostrava 2011, 109 stran.
57. LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. FF OU, Ostrava 2008, s. 174–178.
58. LENDEROVÁ, M.: *A ptáš se, knížko má... Ženské deníky 19. století*. Triton, Praha 2008.
59. LENDEROVÁ, M.: Na obou březích Seiny. Francouzské salony 18. století. *Dějiny a současnost*, 6/2011, s. 30–33.
60. LENDEROVÁ, M., JIRÁNEK, T., MACKOVÁ, M.: *Z dějin české každodennosti*. Karolinum, Praha 2009.
61. LENDEROVÁ, M., KOPIČKOVÁ, B., MAUR, E.: *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*. Nakladatelství Lidové noviny 2009.
62. LIPPA, R. A.: *Pohlaví: příroda a výchova*. Academia, Praha 2009.
63. MACHOVCOVÁ, K.: *Rovné příležitosti mužů a žen v zaměstnání*. In: Kol.: *ABC feminizmu*. NESEHNUTÍ, Brno 2004, s. 29–38.
64. MALANÍKOVÁ, M.: „Věrně se mnú pracovala a statku mého dobytí a vydělati pomáhala...“ Rodinný život v pozdně středověkém městě. *Dějiny a současnost* 11/2012.
65. MÁCHALOVÁ, J.: *Móda 20. století*. Praha 2003.
66. MANDAL, E., BANOT, A. E.: *Kobiecość i męskość...* In: *W kręgu gender* (Red. E. MANDAL), WUŚ, Katowice 2007, s. 66–78.
67. MARSEILLE, J. a kol.: *Le monde de 1939 à nos jours*. Nathan 1998.

68. MENDROKOVÁ, R.: *Historie ženy na stránkách německých a rakouských učebnic dějepisu*, FF OU, Ostrava 2004 (vedoucí práce B. GRACOVÁ).
69. MIKUNDOVÁ, L.: *Gender ve výuce občanské výchovy*. Diplomová práce, Pdf OU v Ostravě, Ostrava 2010 (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ).
70. NIKLESOVÁ, E.: Edukační materiály a korektnost (genderové hledisko). In: BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. (eds.): *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. Pdf JU, České Budějovice 2007, s. 52–59.
71. NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. Pdf JU, České Budějovice 2007.
72. OSVALDOVÁ, B.: *Česká média a feminismus*. Gender sondy, SLON/LIBRI 2004.
73. PARKAN, F., MIKESKA, T., PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus 2011.
74. PETRÁŇOVÁ, L.: *Průvodce všedním životem ve středověku*. ALBRA, Praha 2006.
75. *Pohnuté osudy*. Lidové noviny 102, 2013.
76. POKORNY, A. und Kol.: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Veritas-Verlag, Linz 2000–2002.
77. POPELKA, M., VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis pro gymnázia a střední školy 1. Pravěk a starověk*. SPN, Praha 2001.
78. ROLEČEK, H.: Animírky a múzy nejen tiché. Ženy pražských kaváren a lokálů první poloviny 20. století. *Dějiny a současnost. Do kavárny! Oázy kumštu, flirtu a zahálky*. 4/2008, s. 36–39.
79. SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole*. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Otevřená společnost 2006.
80. SMETÁČKOVÁ, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost 2007.
81. SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K.: *Gender ve škole*. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Otevřená společnost 2005.
82. STANĚK, A., LABISCHOVÁ, D., MEDVEĎOVÁ, G.: Multikulturní výchova. In: *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Národní ústav pro vzdělávání. Praha 2011, s. 26–35.
83. STANĚK, A., LABISCHOVÁ, D., MEDVEĎOVÁ, G.: Multikulturní výchova. In: *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. VÚP, Praha 2011, s. 43–52.
84. ŠVARÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, R., KOHOUTOVÁ, J., PAVLÍČKOVÁ, R., HUTEČKA, J. a kol.: *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti. koncepty, metody, perspektivy*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2012.
85. TENGLEROVÁ, H.: *Postavení žen v české vědě a aktivity na jejich podporu*. Monitorovací zpráva za rok 2010, Sociologický ústav AV ČR, Praha 2011.
86. UCHALOVÁ, E.: *Česká móda 1870–1918. Od valčíku po tango*. Olympia 1997.

87. UCHALOVÁ, E.: *Česká móda 1780–1870. Pro salon i promenádu*. Olympia 1999.
88. UCHALOVÁ, E.: *Česká móda 1918–1939. Elegance první republiky*. Olympia 1996.
89. UCHALOVÁ, E., HLAVÁČKOVÁ, K.: *Sport a móda*. Praha 2004.
90. VALDROVÁ, J., SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, I., KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B.: *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů? Praha 2004.
91. VALENTA, M.: *Občanská výchova pro 6. ročník*. SPL Práce – ALBRA, Praha 2007.
92. VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 6. Pravěk a starověk*. SPN, Praha 2001.
93. VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 8 novověk*. SPN 2008.
94. VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 9 nejnovější dějiny*. SPN 2009.
95. VAVŘINOVÁ, V.: *Průvodce svátečním časem*. ALBRA, Praha 2010.
96. VILLARRI, R.: *Barokní člověk a jeho svět*. Praha 2004.
97. VOŠAHLÍKOVÁ, P.: *Jak se žilo za časů Františka Josefa I*. Svoboda, Praha 1996.
98. VOŠAHLÍKOVÁ, P.: *Průvodce všedním životem v novověku*. ALBRA, Praha 2009.
99. ZÍDEK, P.: *Po boku. Třiatřicet manželek našich premiérů (1918–2012)*. Universum 2012.
100. *Ženy, které změnily svět*. Lidové noviny 101, 2013.
101. *Ženy spisovatelky*. Karolina světlá a její následovnice. In: *Dějiny a současnost*, 9/2009, s. 28–43.