

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ – HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní zaměření: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Český jazyk – občanská výchova

Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež
Gender stereotypes in the literature for children and
teenagers

Diplomová práce: 08–FP–KPP–021

Autor:

Barbora Šubertová

Podpis:

.....

Adresa:

Drozdov 238
267 61, Cerhovice

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
97	9	0	48	30	8

V Liberci dne:

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2

Tel.: 485 352 515

Fax: 485 352 332

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Barbora Šubertová

adresa: Drozdov 238, Cerhovice 267 61

obor (kombinace): český jazyk - občanská výchova

Název DP: Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež

Název DP v angličtině: Gender stereotypes in the literature for children and teenagers

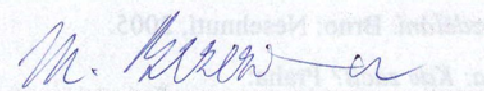
Vedoucí práce: PhDr. Josífková Jitka

Konzultant:

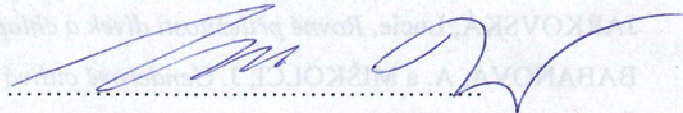
Termín odevzdání: květen 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 17-04-2008



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): BARBORA ŠUBERTOVA

Datum: 23. 4. 2008

Podpis: Šubertová

Název DP: Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež

Vedoucí práce: Josífková Jitka, PhDr.

Úvod: Téma jsem si zvolila pro jeho nynější aktuálnost. Dnešní společnost si zakládá na dodržování genderových rovností mezi muži a ženami. Obě pohlaví mají právo nejen na rovné příležitosti ve vzdělání, ale i na rovné příležitosti v pracovní sféře a soukromém životě. Rovné příležitosti ke vzdělání jsou velice důležitým bodem i současného kurikula. O aktuálnosti také svědčí i to, že se na toto téma píše hodně, knih, odborných studií a článků. Jako příklad bych uvedla dvě autorky, které se u nás tímto tématem zabývají. Jsou to L. Jarkovská a I. Smetáčková. Důležitým vzorem pro utváření genderu je literatura pro děti a mládež. Dodnes není mnoho průzkumů na toto téma, byla vydána pouze studie Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností od Lucie Jarkovské.

Cíl: Cílem teoretické části je vysvětlit a porovnat pojmy (pohlaví, rod, rodová role a identita), vysvětlit teoretické základy, stručně zmapovat hlavní problémy genderu ve škole a zmapovat současné průzkumy genderu v literatuře pro děti a mládež. Cílem praktické části je provést průzkum genderových stereotypů v literatuře pro děti a mládež. Zmapovat četnost mužských a ženských postav v literatuře pro děti, porovnat jejich aktivitu a pasivitu, zmapovat vzory pro rodičovství, vzory pro partnerské role a pro pracovní role.

Požadavky: Prostudování dostupné odborné literatury i beletrie.

Analýza autorů a textů.

Zpracování teoretické části práce.

Příprava metod a hodnotících kategorií průzkumu.

Literatura:

OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000.

CURRAN, Daniel, J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2005.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, 2006.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí, 2005.

BABANOVÁ, A. a MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha:

Žába na prameni, 2007.

MAESOR, Lynda a SIKES, Patricia. *Gender and school*. London: Cassel, 1992.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. (dětství, dospívání)*. Praha: Karolinum, 2005.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

Poděkování

Děkuji za cenné rady a připomínky vedoucí mé diplomové práce PhDr. Jitce Josífkové, mé poděkování patří i PhDr. Boženě Kuhnové za pomoc s překladem anotace do německého jazyka.

Anotace

Moje diplomová práce se zabývá rozdíly mezi dívkami a chlapci z hlediska genderu, je rozdělena na dvě dílčí části. V první, teoretické části se zabývá genderem jako takovým – nejprve je to historie tohoto pojmu, poté jeho bližší vysvětlení na několika definicích. Teoretická část práce dále zachycuje různé psychologické teorie (Identifikační teorie, Kognitivně vývojové teorie, Teorie sociálního učení), podle nichž se utváří pohlavní identita u dětí. Hned poté je teoretická část práce směřována na určité vývojové etapy (mladší školní věk a období dospívání – puberta), které pro vývoj pohlavní identifikace hrají důležitou roli. Práce nahlédne i do kapitoly, která se týká spojitosti genderu a školy (Komunikace mezi žáky a vyučujícími, Podíl žen a mužů v učitelském sboru a Korektnost učebnic). V poslední kapitole teoretické části je prozkoumána role muže/chlapce a ženy/dívky ze sociologického hlediska. Je blíže specifikována na tato podtémata (Obraz genderu v literatuře či Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež). Praktická část je zaměřena na průzkum knih pro děti a mládež – je zde zmapována četnost mužských a ženských postav v literatuře pro děti, porovnána jejich aktivita a pasivita. V neposlední řadě je průzkum zaměřen i na zobrazované ilustrace – četnost zobrazování mužských a ženských postav v knihách.

Klíčová slova: gender, pohlaví, rod, rodová identita, rodová role, stereotypy související s pohlavím, literatura pro děti a mládež

Annotation

Meine Diplomarbeit befasst sich mit Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen was Geschlecht betrifft. Sie besteht aus zwei Teilen. Im ersten theoretischen Teil befasst sie sich mit Geschlecht an sich. Erstens ist das die Geschichte dieses Begriffes, zweitens seine nähere Erklärung in ein paar Definitionen. Der theoretische Teil betrifft weiter mit verschiedenen psychologischen Theorien (Identifikationstheorie, kognitive Entwicklungstheorien, Theorie von Soziallernen), laut denen die Geschlechtsidentität bei Kindern gebildet wird. Gleich danach wird der theoretische Teil der Arbeit auf bestimmte Entwicklungsstadien hingezielt. Es handelt sich um jüngeres Schulalter und Pubertät, die für die Entwicklung von Geschlechtsidentifikation eine wichtige Rolle spielen. Die Arbeit gibt auch Einblick in das Kapitel, das einen Zusammenhang von Geschlecht und Schule betrifft (Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern, Anteil von Männern und Frauen im Lehrerkollegium, Korrektheit von Lehrbüchern). Im letzten Kapitel des theoretischen Teiles wird die Rolle von Mann/Junge und Frau/Mädchen vom soziologischen Gesichtspunkt aus untersucht. Sie ist

näher in folgende Unterthemen spezifiziert (Das Geschlecht in der Literatur, Geschlechtsstereotype in Literatur für Kinder und Jugendliche). Der praktische Teil wird auf die Untersuchung von Büchern für Kinder und Jugendliche hingezielt. Dieser Teil kartiert die Häufigkeit der männlichen und weiblichen Gestalten in der Literatur für Kinder und vergleicht ihre Aktivität und Passivität. Nicht zu guter Letzt ist die Untersuchung auch auf Illustrationen konzentriert - die Häufigkeit von Abbildung der männlichen und weiblichen Gestalten in den Büchern.

Schlüsselworte: das Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die Geschlechtsidentifikation, die Geschlechtsrolle, Stereotype, Literatur für Kinder und Jugendliche

Annotation

My diploma work contains differences between girls and boys in respect gender, it divides into two partial parts. In the first, theoretical part it engages gender – at first it is history of this concept, thereafter it is his nearer explanation. Theoretical part of work portrays different psychological theories (Identification theory, Kognitive theory, Theory of social learning) accordingly is formed gender identity with children. Immediately theoretical part of work is directed to developments periods (the early years of the primary school and time of adolescence), that it plays for development of gender identity very important role. The work looks at chapter called gender and school (Communication between pupils and teachers, Representation of women and men in teachers staff and Correctness of textbooks). In the last chapter of theoretical part the role of men/boys and women/girl is explored from social standpoint. It is nearer specified for this subjekt (Picture of gender in literature, Gender stereotypes in the literature for children and teenagers). Practical part is aimed at research of books for children and teenagers – here it is mapped out the frequency of men and women in literature for children (main character), it is compared their activity and passivity and so it is aimed at illustrations – frequency women and men in the books.

Keywords: gender, sex, gender identity, gender role, stereotypes, literature for children and teenagers

Obsah

1 Úvod do problematiky.....	10
1.1 Vymezení základních pojmů	11
1.1.1 Pohlaví.....	12
1.1.2 Rod (Gender).....	12
1.1.3 Rodová role (Gender role).....	12
1.1.4 Rodová identita (Gender identity).....	13
1.1.5 Lidská sexualita.....	14
1.2 Historie pojmu „Gender“	14
2 Jak se učíme genderu – teorie vzniku pohlavní identity.....	16
2.1 Identifikační teorie	16
2.2 Teorie sociálního učení	17
2.3 Kognitivně vývojové teorie	19
2.4 Jak dítě vyrůstá jako dívka či chlapec	20
3 Gender ve škole.....	22
3.1 Několik slov o rovné příležitosti ve vzdělání.....	22
3.2 Učitelé a učitelky, jejich zastoupení v učitelském sboru.....	24
3.3 V čem je škola femininní a v čem maskulinní	26
3.4 Komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi	27
3.5 Korektnost učebnic z hlediska genderu.....	29
3.6 Stereotypy týkající se školského učiva.....	32
4 Mladší školní věk z hlediska vrstevnických vztahů.....	34
4.1 Rozdíly v sociálním chování a ve verbálním vyjadřování dívek a chlapců	34
4.2 Dívčí skupiny	36
4.3 Chlapecké skupiny	36
4.4 Interakce chlapců a dívek	37
5 Mladší školní věk, rozdílné výkony dívek a chlapců.....	39
5.1 Sebepojetí dívek a chlapců mladšího školního věku.....	39
5.2 Jak tráví volný čas děti mladšího školního věku	40
5.3 Význam rodiny pro děti mladšího a středního školního věku.....	41
5.4 Sexualita dětí mladšího a středního školního věku	43
6 Dospívání.....	44
6.1 Biologické změny u dívek a chlapců.....	45
6.2 Sebepojetí dospívajících dívek a chlapců.....	46

6.3 Význam vrstevníků pro dospívajícího.....	48
6.4 Vztah k rodičům během dospívání.....	49
6.5 Vznik partnerství	50
7 Role muže a ženy ze sociologického hlediska.....	52
7.1 Kulturní rozdíly rodových rolí	52
7.2 O rozdílech mezi dívkami a chlapci	53
7.3 Genderová socializace a hračky	54
7.4 Několik slov k obecnému vývoji rodových schémat a role	55
7.5 O stereotypch.....	57
7.6 Obraz genderu v literatuře pro děti a mládež	59
7.7 Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež.....	60
8 Praktická část.....	63
8.1 Cíl průzkumu.....	63
8.2 Způsob sběru dat, podmínky průzkumu	64
8.3 Realizace průzkumu, použité metody	65
8.4 Předběžné hypotézy.....	66
8.5 Výsledky průzkumu	67
8.6 Provedený průzkum.....	68
8.7 Ověření platnosti stanovených hypotéz.....	85
8.7.1 Ověření hypotézy 1 (H1).....	85
8.7.2 Ověření hypotézy 2 (H2).....	86
8.7.3 Ověření hypotézy 3 (H3).....	87
8.7.4 Ověření hypotézy 4 (H4).....	89
8.7.5 Ověření hypotézy 5 (H5).....	90
8.8 Shrnutí průzkumu – diskuse	92
9 Závěr.....	94
10 Seznam literatury.....	96
10.1 Internetové zdroje.....	99
10.2 Seznam příloh.....	99

1 Úvod do problematiky

Pojem gender není v naší společnosti sice zakotven hluboko v minulosti, ale samotné rozdíly mezi mužem a ženou přetrvávají už celou věčnost. Dnes tento pojem slýcháme velice často, píše se velké množství studií, odborných článků a knih na toto téma, což samozřejmě svědčí i o aktuálnosti tohoto tématu. Dříve než si blíže specifikujeme význam tohoto pojmu, tak bych chtěla říci, proč jsem si zvolila pro svoji práci právě toto téma.

Myslím si, že toto téma je velice zajímavé a pro mne velice přínosné. Jako budoucí učitelka českého jazyka a občanské výchovy bych měla mezi dětmi dodržovat genderovou rovnost, což není vůbec jednoduchý úkol. Měla bych umět posoudit, zda se v učebnicích či knihách neobjevují rodové rozdíly či stereotypy. Domnívám se, že zvláště mladší děti jsou citlivé na nerovné zacházení a jednání. Doufám tedy, že mi tato práce umožní více toto téma poznat a prostudovat.

Celé téma mé práce zní Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež. V první – teoretické části svojí práce bych se chtěla věnovat genderu, rodovým stereotypům, vývoji genderu a rodové identity, dodržování rovnosti ve škole mezi chlapci a dívkami a v neposlední řadě i obrazu genderu v literatuře pro děti a mládež. Cílem praktické části je provést průzkum genderových stereotypů v literatuře pro děti a mládež. Zmapovat četnost mužských a ženských postav v literatuře pro děti, porovnat jejich aktivitu a pasivitu, zmapovat vzory pro rodičovství a vzory pro partnerské role. Dále se zaměřím i na ilustraci, pokud kniha nějakou vůbec nabízí.

A nyní už k samotnému pojmu. Gender je kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny – ženy a muže, které jsou definovány protikladně, hierarchicky a jsou jim přisuzovány odlišné charakteristiky.¹ Společnost si vytváří obraz ideálního muže a ideální ženy. Podle těchto společenských ideálů mají být muži silní, dominantní, racionální, aktivní, agresivní, se zájmem o pracovní uplatnění a starostí o příjem v rodině se zajištěním sociálního standardu. Ženy mají být naopak podle společenských ideálů fyzicky atraktivní, emocionální, spíše pasivní, pečující a orientované především na mateřství a na rodinu.² Touto malou ukázkou jsme doložili první úvodní definici.

¹ Smetáčková, I. : *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 7

² Smetáčková, I. a Vlková, K.: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2005. s. 10

Pro porovnání si uvedeme ještě jednu kratičkou definici, se kterou nás seznamuje Lucie Jarkovská ve své práci. „*Toto slovo má původ v řečtině, kde znamená rod. V dnešní době se používá k tomu, abychom v diskusích o mužích a ženách ve společnosti uměli odlišit biologickou podstatu lidí (sex – což česky znamená pohlaví) od dalších vlivů např. společenských, kulturních, historických, které formují dnešní podobu postavení žen a mužů. Zatímco pohlaví odkazuje k fyzickým rozdílům lidského těla, gender se týká psychologických, kulturních a sociálních rozdílů mezi muži a ženami.*“³

Obě definice nás uvádějí do problematiky, která se týká rodu neboli genderu. Úvodní definice nám přináší informaci o sociálních a kulturních odlišnostech mezi ženami a muži, pro představu jsme uvedli i několik konkrétních příkladů. Druhá definice nás zavádí k rozdílu mezi biologickým rodem a rodem společenským či kulturním. Nezbyvá než dodat i některé další důležité pojmy, týkající se tématu této práce, a jejich vysvětlení. Tomu se budeme blíže věnovat hned v následující části.

1.1 Vymezení základních pojmů

Pojmy a termíny, které zmíníme v této kapitole, jsou dnes velice rozšířené a používané v sociologických publikacích, stejně tak i ve vývojové psychologii. Vyskytuje se zde ale docela zásadní problém, který se týká terminologie popisované problematiky. Neexistuje totiž ucelená a jednotná terminologie. Je zajímavé, že rozdíly v terminologii jsou i v publikacích, které pocházejí přibližně ze stejného období. Tento problém raději zmiňujeme hned na samém počátku této kapitoly, aby nedošlo k případnému nedorozumění. Je tedy možné, že následující termíny mohou být uvedeny v jiném znění, než jak je znáte, nebo jste o nich četli.

³ Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. 2005. s. 13

1.1.1 Pohlaví

Tento pojem pochází z anglického slova sex a týká se biologických rozdílů mezi samcem a samicí stejného druhu – viditelných rozdílů v pohlavních orgánech a z toho vyplývajících rozdílů v reprodukční funkci. S touto jednoduchou definicí přišla Ann Oakleyová, autorka knihy Pohlaví, gender a společnost. Dále ještě poznamenává, že k hlavním rozdílným znakům patří vnitřní genitálie (tj. vaječníky a varlata), vnější genitálie, sekundární pohlavní znaky, rozdíly v hormonální produkci a v neposlední řadě i v chromozomálním vybavení mužů a žen.

1.1.2 Rod (Gender)

O tomto pojmu se již zmiňuji v předchozí podkapitole. Pouze doplním, že v současnosti u nás anglická podoba termínu gender zdomácněla a často se užívá i v českých dílech, patrně díky pražské Nadaci "Gender studies", jež se na tuto problematiku blíže specializuje. I tak si někteří lidé myslí, že by se raději měl používat český ekvivalent. Odborníci v této oblasti studia se ale shodují, že gender je výraz, který byl do češtiny přijat proto, že v češtině neexistuje slovo s ekvivalentním významem. Byly zde sice pokusy české slovo „rod“ používat, ale jeho prvotní význam má souvislost s lingvistickým pojetím. Většina badatelek a badatelů tento pojem proto raději nepoužívá.⁴

1.1.3 Rodová role (Gender role)

Rodová role je sociálním očekáváním toho, jací by měli muži a ženy být. Rodová role se tedy týká projevů a zájmů, které odpovídají vnitřnímu ztotožnění s vlastním rodem; je tedy do značné míry vnějším vyjádřením rodové identity. V této roli jedinec vyjadřuje to, kým se cítí být, i to, jak chce být vnímán druhými.⁵

Stereotypy a normy rodové role se netýkají jednotlivce, ale celé skupiny. Míra a druh mužských nebo ženských znaků mohou být u daného jedince nejen vyvážené, ale i zcela v rozporu s jeho biologickým pohlavím. Jejich podoba a rozložení však samy o sobě nic nevypovídají o jeho sexuální identitě či orientaci apod.⁶

Od chlapce a od dívky společnost očekává různé chování např.: „Už od narození jsou děvčátka oblékány do růžových oblečků a chlapci naopak do modrých dupaček. Přiřazování

⁴ Smetáčková, I. : *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 7

⁵ Costin, F., Draguns, J. G.: *Abnormal Psychology - Patterns, Issues, Interventions*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1979. s. 214-215.

⁶ Viz citace tamtéž.

k ženskému rodu nebo k mužskému rodu se odehrává prostřednictvím způsobu komunikace, hodnocení, jiné oblečení, jiný výběr her a hraček. Rozhodnutí panenka nebo autíčko nevyplývá z biologického pohlaví dítěte, ale ze společenského hodnocení hračky jako vhodné či nevhodné pro chlapce či pro dívku“.⁷

1.1.4 Rodová identita (Gender identity)

Rodová identita je patrně jednou z prvních složek celkové identity jedince. Z oblasti role je podstatné to, co z jeho vlastních projevů je v souladu s jeho vnitřním prožíváním, co jedinec prožívá jako seberealizující. V tomto momentě se překrývá rodová identita s rodovou rolí. Každá z nich má však svou vlastní oblast - identita, tj. vnitřně zpracované a přijaté sebepoznání, se nemusí projevit navenek, a role, tj. vnější projevy jedince včetně těch, které vznikaly za účelem uspokojit očekávání, nemusí být výrazem identity. Lze předpokládat, že rodová identita, podobně jako identita sama, má v případě každého jedince specifický a jedinečný obraz. To se však týká pouze té společnosti, která je k socializaci do jisté míry benevolentní, aby umožnila vytvořit identitu jedince na základě svého sebepoznání, jde o tzv. společnost moderní. Otázky rodu neboli genderu se patrně nemohly stát problémem, dokud společnost nedosáhla určitého stupně individualizace.⁸

U dětí má rodová identita podobu vědomí sounáležitosti se skupinou příslušníků stejného pohlaví. Později se toto vědomí rozšiřuje o zjištění, že tato příslušnost je nevyhnutelná, celoživotní a že je založena na primárních a sekundárních pohlavních znacích.⁹

⁷ Cviková, J., Juráňová, J.: *Růžový a modrý svět. Imperatív ružovej a modrej*. Bratislava: Aspekt. 2003. s. 18.

⁸ Brooks-Gunn, J., Matthews, W. S.: *He and She, How Children Develop Their Sex-Role Identity*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc. 1979. s. 43 - 44

⁹ Viz citace tamtéž. s. 44

1.1.5 Lidská sexualita

Podle Ann Oakleyové se jedná o chování vztahující se k pohlavnímu sebepojetí. Je zde důležitá i souvislost s vyšší agresivitou. Muž je od přírody agresivnější než žena, a tak i iniciuje sexuální styk a přebírá na sebe agresivní krok – vstup do vagíny. Muži na sebe berou v pohlavním styku dominantní úlohu. V naší kultuře je zvykem, že o milování a o ruku žádají muži ženy – nikoli naopak. Sexualita ženy spočívá především v její receptivitě - připravenosti přijmout. Vztahuje se na celou strukturu ženské osobnosti jako závislé, neagresivní, pasivní a submisivní bytosti.¹⁰

1.2 Historie pojmu „Gender“

Zájem o proměnu genderového uspořádání společnosti souvisí s ženským hnutím. Myšlenky na zlepšení postavení žen se postupně objevovaly v různých historických obdobích. Záznamy o nich však nejsou nijak uceleny, neboť ženy netvořily historii a nepodílely se na tvorbě historických textů a dokumentů. Ani doba osvícenství nepřinesla výrazné změny týkající se lepšího postavení žen. Osvícenství byl pokrokový směr, který v 17. století propagoval nadvládu rozumu a svobodu každého jednotlivce. Nejznámější autor a myslitel tohoto období J. J. Rousseau ve svém díle *Emil* čili o výchově vyzdvihuje význam vzdělání, ale hned v zápětí zdůrazňuje nedůležitost vzdělání pro dívky. K osvícenským myšlenkám se ale hlásili i lidé, kteří v teoretické i praktické rovině prosazovali změny ženského postavení, např. v rámci Velké francouzské revoluce. Tyto návrhy však tehdy neměly velký úspěch.¹¹

Změnu v postavení žen přinesla až první polovina 19. století, a to zejména ve Spojených státech amerických. V tomto období už zazněl i požadavek volebního práva pro ženy a také zlepšení sociálního postavení žen, konkrétně právo na vzdělání a právo vlastnit majetek. Ženskému hnutí se postupně dařilo prosazovat své pokrokové myšlenky a už po první světové válce ženy získaly v řadě zemí volební právo a došlo ke změně i v přístupu ke vzdělání.¹² V českém prostředí byl v roce 1890 spolkem Minerva otevřen první ročník dívčího gymnázia, kde mohly dívky dosáhnout vyššího vzdělání a také byl zrušen zprvu omezený přístup dívek na univerzity.¹³ Velký dík v této oblasti patří spisovatelce Elišce Krásnohorské

¹⁰ Oakleyová, A.: *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. 2000. s. 79 – 80.

¹¹ Smetáčková, I. a Vlková, K.: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2005. s. 11

¹² Viz citace tamtéž. s. 11.

¹³ Smetáčková, I. : *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 37

1847-1926, která k tomuto činu přispěla a aktivně se zapojila do ženského emancipačního hnutí.

Volební právo žen však nepřineslo očekávané změny. Účast žen ve volbách byla nízká a ženy se svou volbou většinou shodovaly s muži. Situace dvacátých let 20. století s sebou navíc přinesla hospodářskou krizi a nebezpečí nacismu, v jejichž světle se postavení žen jevílo jako nedůležité téma. Společenský vývoj tedy směřoval k odklonu od feministických myšlenek. Rokem 1920 – 1930 končí první vlna vývoje feminismu, která byla započata přibližně rokem 1830. Hlavními představitelkami první vlny feminismu byly např. Mary Wollstonecraft nebo Virginia Woolf.¹⁴

Pro konec druhé světové války byl charakteristický příklon ke konzervativním hodnotám a vytvoření kultu domácnosti. V této nelehké době se objevila tzv. druhá vlna feminismu. Její počátek bývá datován do 50. - 60. let 20. století. Ženské hnutí dosáhlo v této době velkého rozvoje a podařilo se prosadit i legislativní normy zakazující diskriminaci žen ve společnosti. Mezi nejznámější feministky této doby patřily Simone Beauvoir a Betty Friedan, které především usilovaly o zpochybnění přirozenosti role žen ve světě ovládaném muži.¹⁵

Dnes žijeme již ve třetí vlně feminismu. Představitelkami jsou mladé ženy a dívky, které vyrostly v osmdesátých a devadesátých letech a které v celém rozsahu užívají práv a výhod vybojovaných ženami předchozích generací. Jejich úkolem je zasadit se o jejich udržení, popřípadě i o jejich rozšíření. Dnešní feminismus se rozvíjí v celé řadě směrů a je tedy velice obtížné hovořit o feminismu jako o celku. Lze však nalézt některé společné teze. Např. stejné příležitosti a stejný přístup ke vzdělání mužů a žen, společné formy péče o děti, stejné mzdy mužů a žen a za stejnou práci, právní a finanční nezávislost pro všechny ženy, ochrana žen před jakýmkoliv formami násilí. Třetí vlna feminismu také nastolila témata různých sociálně znevýhodňujících znaků, jako je např. rasa nebo sociální třída. Zdá se však, že postupně dochází k pozvolnému obratu a myšlenky o rovnosti žen a mužů jsou promýšleny bez předsudečných emocí.¹⁶

¹⁴ Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. 2005. s. 14

¹⁵ Smetáčková, I. a Vlková, K.: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2005. s. 11

Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. 2005. s. 14

¹⁶ Viz citace tamtéž. s. 14

2 Jak se učíme genderu – teorie vzniku pohlavní identity

Po krátkém úvodu a seznámení s důležitými termíny, kterými se tato práce zabývá, se nyní zmíníme o tom, jak se učíme naše genderové role.

Opakované výzkumy prokázaly, že děti začínají dávat přednost určitým hračkám v souladu s genderovými stereotypy již ve věku kolem osmnácti měsíců. Už dvouleté děti jsou si vědomy vlastního genderu i genderu jiných lidí a během třetího roku života začínají hodnotit určité vlastnosti a typy chování genderově stereotypním způsobem, jak ve své knize poznamenávají Daniel Curran a Claire Renzetti. Hned vzápětí si pokládají několik otázek: Jak se malé dívenky dozvídají, že jsou dívky, a malí chlapečkové, že jsou chlapci? A jak se děti obou pohlaví naučí, že určité věci (ty „*mužské*“) dělají jen chlapci a jiné věci (naopak ty „*ženské*“) jen dívky? Jako odpověď na tyto otázky nám snad postačí tři obecné typy teorií, které uvedeme v této části, jsou to: teorie identifikační, při níž dochází k identifikaci dítěte s rodičem stejného pohlaví a která je časově nejstarší, teorie sociálního učení, jejímž výsledkem je přijetí příslušné rodové role a teorie kognitivně vývojové.¹⁷

2.1 Identifikační teorie

Během prvních let života dítěte se mezi ním a jeho blízkými, zpravidla je to matka a otec, vytvoří intenzivní emocionální vztah a vazba. Děvčátko se identifikuje s matkou a chlapec s otcem. Vznikající pocit totožnosti poté vede děti k tomu, aby od svých rodičů (dívka od matky a chlapec od otce) přejímaly hodnocení, postoje i schémata chování vůči světu. Je zřejmé, že děti mívají zpočátku vypěstovaný silný citový vztah s matkou, neboť matka je pro syny i dcery hlavní osobou, pokud jde o péči a výchovu. Z čehož vyplývá, že identifikační teorie je obtížnější zejména pro chlapce, protože chlapec či syn se musí nejprve odpoutat od matky, která byla zároveň jeho identifikačním objektem, a přiklonit se k otci, který bývá méně starostlivý a láskyplný, ale za to více autoritářský a přísný. Identifikační teorie je pro chlapce sice obtížnější, ale mnohem dříve než dívky si poté zvládnou vytvořit stabilní role.¹⁸

Tato teorie je spjata se jménem Sigmunda Freuda (1856 – 1939), autora psychoanalýzy, který také uvedl, že přijetí mužské a ženské identity spadá do předškolního

¹⁷ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003. s. 94

¹⁸ Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006. s. 39 - 40

věku, kdy dochází v psychice dítěte k zásadním změnám hned na několika rovinách. Za prvé jde o úroveň chování: dítě je přímo fascinováno genitáliemi a libými pocity spojenými s masturbací. Za druhé stoupá úroveň vědomostní: v tomto období si děti začínají všimnout biologických rozdílů mezi dívkami a chlapci. Tou poslední a nejvýznamnější rovinou je patrně úroveň prožívání: zjištěním zásadní odlišnosti mužů a žen u nich dojde k emoční krizi, která se odehrává ve vztahu k oběma rodičům.¹⁹ A nyní zmíníme Freudovy výsledky: „identifikace chlapce s mužskou rolí je silnější než identifikace dívčí s rolí ženskou, se kterou se dívka musí spíše smířit jako s nepříliš uspokojivým faktem, protože identifikační vzor matky a žen obecně pro ni není tolik atraktivní jako vzor otce a ostatních mužů pro chlapce. Freud dokonce dospěl k závěru, že z tohoto důvodu se u dívek nevyvine Superego tak plně jako u chlapců a že ženy nemají vyvinuty morální zásady do takové míry jako muži. Dále také naznačil, že u mnoha žen dojde k úplnému přijetí ženské identity až prostřednictvím porazení potomka mužského pohlaví.“²⁰

Freudovo dílo podle autorů knihy *Ženy, muži a společnost*, Claire Renzetti a Daniela Currana dokázalo obrátit pozornost vědců k významu prožitků v dětství a přimělo tehdejší vědeckou obec zabývat se otázkou dětské sexuality či možností trvalých následků průběhu dětství na lidský život. Z opačného hlediska je třeba také připomenout, že teorie identifikace byla a je i předmětem značné kritiky.²¹ Kritika byla ve velké míře zaměřena na protiženské vyznění freudovské teorie identifikace. Ženy jsou v ní popisovány jako méněcenné, přičítá se jim řada nepěkných vlastností jako například pasivita a masochismus. Ženy jsou jednoznačně kladeny na nižší stupeň oproti mužům. Daniel Curran a Claire Renzetti poznamenávají, že Freudova teorie přinejmenším legitimizuje genderovou nerovnost a v tom horším případě ji lze vnímat jako vysloveně misogynní a ženy poškozující. Právě díky těmto nedostatkům provedli někteří Freudovi následovníci (Karen Horney, 1967 či Erik Erikson, 1968) podstatné revize či reinterpretace původního Freudova výkladu.²²

2.2 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení, jak uvádí D. Curran a C. Renzetti, jsou jednodušší a průhlednější v tom smyslu, že se zaměřují na empiricky pozorovatelné události, a nikoli na

¹⁹ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Vývoj a úskalí. Praha: Grada. 2008. s. 110

²⁰ Viz citace tamtéž. s. 113

²¹ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003. s. 95

²² Viz citace tamtéž. s. 96

nevědomé pohnutky a pudy. Přestože těchto teorií existuje velký počet, mají několik společných základních principů, které čerpají z psychologického směru, který se uchytil pod názvem behaviorismus. Jedná se o myšlenku tzv. posilování. Jednoduše řečeno – „*následuje-li po určitém typu chování či činnosti odměna, tak se zvyšuje pravděpodobnost, že se takové chování bude opakovat – pokud ale bude následovat trest, pravděpodobnost dalšího opakování se snižuje.*“²³

Teorie sociálního učení tedy obecně říká, že děti získávají jim odpovídající genderové identity proto, že jsou odměňovány za chování odpovídající genderu a trestány za chování, které mu neodpovídá.²⁴ Toto tvrzení si podložíme běžnými příklady ze života. Pokud bude malá holčička chtít po svých rodičích, aby jí koupili auto. Jistě se dočká pokárání a odpovědi: „*Holčičky si s auty přeci nehrají! To je pro kluky.*“ Zajímavý je však fakt, který opět ve své knize zmiňují D. Curran a C. Renzetti, že u chlapců budí chování připisované opačnému pohlaví ještě mnohem ostřejší projevy nesouhlasu, než je tomu tak u dívek. Pro naši představu zde uvedeme příklad, který to přesně vystihuje: „*Když jsem byl malý, sledoval jsem maminku, jak si lakuje nehty. Moc se mi líbilo, že si na sebe může malovat. Začal jsem maminku přemlouvat a maminka mi tedy jeden nehet nabarvila. Odpoledne přišli na návštěvu příbuzní. Strýc uviděl můj nalakovaný nehet a začal se mi smát a dobírat si mě. Teta kroutila hlavou a říkala: NO, FUJ!*“²⁵

Děti se však mohou učit například také pouhým pozorováním jiných. Dívky si pak hrají s panenkou, protože i ostatní holčičky vyhledávají podobné hračky a můžou si pak hrát společně. Dalším důležitým principem teorií sociálního učení, který navazuje na metodu pozorování, je tzv. nápodoba či modelování.²⁶ Oba procesy – posilování a modelování – nejsou nijak izolované a probíhají spolu ruku v ruce. Renzetti a Curran k tomuto problému poznamenávají: „*Děti jsou odměňovány za nápodobu některých druhů chování a trestány za nápodobu jiných; nejčastěji přitom napodobují právě ty osoby, které vnímají jako vlídné, přátelské a zároveň i mocné.*“²⁷ Mezi nejčastěji napodobované osoby patří přirozeně především rodiče stejného pohlaví, starší sourozenci a vrstevníci, ke kterým dítě shlíží a také bývají dětskými vzory pedagogové a známé mediální osobnosti.

²³ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003. s. 99

²⁴ Viz citace tamtéž. s. 99

²⁵ Babanová, A. a Miškolci, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni. 2007. s. 20

²⁶ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003. s. 99

²⁷ Viz citace tamtéž. s. 99

I tato teorie podle D. Currana a C. Renzetti naráží na jisté obtíže. Výzkumy totiž potvrdily, že dívky mnohem častěji napodobují mužské vzory než obráceně, což může být podle autorů knihy *Ženy, muži a společnost* způsobeno tím, že muži jsou stále vnímáni jako mocnější než ženy. A konečně, teorie sociálního učení popisuje děti pouze jako pasivní příjemce socializačních signálů: „socializace je chápána jako jednosměrný proces, v němž jsou děti utvářeny a přetvářeny dospělými.“ S touto kritikou se snaží vypořádat kognitivně vývojová perspektiva, kterou si v souvislosti s procesem získávání genderové identity představíme hned vzápětí.

2.3 Kognitivně vývojové teorie

Kognitivní teorii vývoje pohlavních rolí formuloval v šedesátých letech minulého století Lawrence Kohlberg. Kohlberg ve své práci rozvinul základní předpoklady všeobecné teorie kognitivního vývoje, kterou jako první ustavil švýcarský psycholog Jean Piaget. Piaget vycházel z toho, že duševní vývoj člověka je řízen zevnitř a děje se zákonitě v řadě na sebe navzujících stupňů. Dítě tak podle J. Piageta postupně získává schopnost rozlišit a přiřadit jednoznačně k jednomu nebo druhému pohlaví nejen sebe, ale i osoby ve svém okolí. Jako pomyslné záchytné body mu v raném dětství slouží především vnější znaky, například oděv, délka vlasů, tělesná stavba, později i způsob chování, záliby, postoje a názory a dokonce i druh zaměstnání.²⁸

Podle Kohlberga se vývoj diferenciacce pohlavních rolí děje následujícím způsobem. Kolem třetího roku začíná dítě chápat, ke kterému pohlaví náleží. Už ví, že je chlapeček, nebo holčička. Není si však zcela jisto, zda je tato příslušnost k pohlaví trvalá a neměnná. Přibližně asi o rok později dochází k částečnému upevnění pohlavní identity a dítě už ví, že z chlapců se stávají muži a z dívek ženy. Až mezi 6. – 8. rokem života se teprve ustavuje neměnnost vlastní pohlavní příslušnosti a pohlaví se pro děti stává nezměnitelným znakem. Kohlberg se také domnívá, že dětem definitivně přesvědčeným o nezměnitelnosti pohlaví velice záleží na tom, aby se chovaly tak, jak to určuje jejich pohlaví. Snaží se vždy vytvářet a vyhledávat takové situace, aby mohly samy sobě potvrdit svoji pohlavní příslušnost. A tudíž i aktivity, které souzní s pohlavím dítěte, ty prý automaticky oceňuje výše než aktivity opačného pohlaví.²⁹

²⁸ Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006. s. 41

²⁹ Viz citace tamtéž. s. 42 - 43

Kritika se samozřejmě nevyhnula ani kognitivně vývojové teorii. „Jedna se týká věku, v němž si děti údajně vytvářejí genderovou identitu. Kognitivně vývojové teorie tuto fázi vývoje kladou do období věku od tří do pěti let. Poslední výzkumy však naznačují, že ve skutečnosti nastává již mnohem dříve, možná už kolem dvou let. Druhá, která je ještě závažnější – a to tím, že učení genderu popisuje jako proces, jenž děti v podstatě realizují samy, a že vysvětlují prvořadou roli dichotomie žena – muž ve smyslovém vnímání a emocionálním prožívání dětí její přirozeností a snadnou rozpoznatelností, znevažují kognitivně vývojové teorie zásadní úlohu, kterou hraje v genderové socializaci kultura.“³⁰

2.4 Jak dítě vyrůstá jako dívka či chlapec

V této podkapitole budeme především vycházet z knihy Ženy, muži a společnost, kde se toto téma samostatně objevuje u teorií vzniku pohlavní a genderové identity, a proto jsme ho zařadili do této části práce.

Když se zeptáte rodičů, kteří očekávají v brzké době narození potomka, zda si více přejí chlapečka nebo holčičku, většina prý podle provedených výzkumů odpoví, že jim na pohlaví jejich dítě nezáleží, hlavně když bude dítě zdravé. Tento postoj, prý ale podle D. Currana a C. Renzetti převládá v naší společnosti teprve velmi krátce. V dřívějších dobách dávala většina Američanů přednost chlapcům a v některých oblastech světa jsou synové dodnes preferovanější než dcery. Dnešní rodiče v USA sice neprojevují výraznou preferenci dětí na základě jejich pohlaví, z výzkumů ale vyplývá, že vůči dětem chovají odlišná očekávání, a to právě v závislosti na jejich pohlaví. Výzkumy dále například prokazují, že naprostá většina rodičovských výroků týkajících se dítěte bezprostředně po porodu se týká právě jen pohlaví dítěte. Jsou-li rodiče vyzváni, aby své čerstvě narozené dítě popsali, jen zřídka se nedopustí genderových stereotypů. Malí chlapci jsou obvykle popisováni jako velcí, pohybliví, silní „siláci“; malé dívky zase naopak jako malé, jemné, hezké a roztomiloučké.³¹

Rodiče velice často také vynakládají velké úsilí, aby ostatní lidé hned na první pohled rozeznali, že jde o dívku či o chlapce. K tomu, aby zabránili nepatřičné mýlce, rodiče používají především dětské oblečení. U chlapců se dává přednost oblečení tmavých odstínů, či základních barev, jako je zelená nebo modrá. Obvykle nosí kombinézy s obrázky

³⁰ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003. s. 102

³¹ Viz citace tamtéž. s. 108

sportovního či bojovného charakteru, aut a jiných dopravních prostředků nebo dětských filmových hrdinů. Dívky jsou oblékány nejčastěji do pastelových barev, ze kterých do popředí vystupuje barva růžová či žlutá. Šaty a kalhotové soupravy mají dekorované volánky, mašlemi, obrázky srdíček nebo květin. Maminky svým maličkým dcerkám také nasazují různé čelenky, i přestože ještě nemají téměř žádné vlásy. Oblečení tak obvykle skýtá hlavní vodítko pro určení pohlaví u malých dětí.³²

U oblečení ještě chvíličkou zůstaneme a podíváme se na něj z jiného pohledu. Jak zvolené oblečení rozvíjí pohybové schopnosti dítěte, i zde se samozřejmě objeví genderové stereotypy. Dívky v šatech plných volánků si nemohou dovolit účastnit se fyzicky náročných her, na opačnou stranu chlapci jsou jen málokdy oblékáni způsobem, který by jim znemožňoval fyzický pohyb. Od chlapců se zkrátka očekává větší fyzická aktivita než od dívek a navyklý způsob odívání tomu nemalou mírou přispívá.³³

Výzkumy také odhalily, že mnozí rodiče mají sklon hrát si s malými syny drsnějším, fyzicky náročnějším způsobem než s malými dcerami. Bylo zjištěno, že svou úlohu zde sehrává i pohlaví rodiče. Především otcové se se svými syny batolecího věku obvykle věnují interaktivním hrám a více je podporují ve vizuálním, hmatovém či motorickém zkoumání okolního světa, zatímco dcery povzbuzují zejména k řečové interakci. Zároveň se také ukazuje, že u malých dcer otcové více podporují tělesnou blízkost než u malých synů. Převážná část otců a matek se přitom domnívá, že dcery častěji potřebují pomoc než synové, a podle této domněnky také jednají. Tento přístup obou rodičů vede k úplné nezávislosti chlapců a dívek naopak k závislosti.³⁴

V této kapitole jsme se tedy dozvěděli o tom, jak jako malí získáváme první zkušenosti týkající se našeho pohlaví – kdy už rozpoznáme, k jakému genderu náležíme a jak se mu učíme. V nadcházející části se přesuneme od našich prvních krůčků a slov do školních lavic. Uvedeme si několik zajímavostí o genderu a škole. Jak škola působí na obě pohlaví a jaké výhody či nevýhody mužskému a ženskému pohlaví přičítá. V neposlední řadě se zmíníme i o tom, jak vzdělání na školách zrovnoprávnit.

³² Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003 s. 108-109

³³ Viz citace tamtéž. s. 110

³⁴ Viz citace tamtéž. s. 112

3 Gender ve škole

Hned v úvodu této kapitoly použiji slov Lucie Jarkovské, podle níž se nerovnosti mezi dívkami a chlapci začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému – v mateřských a základních školách. „Četné výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání v institucích mimo rodinu. Není tedy divu, že dívky zásobované od dětství hračkami kufříčků zdravotnic a chlapci obdařené různými konstrukčními stavebnicemi se i v budoucnu ubírají rozdílnými cestami. Proto je třeba politiku rovných příležitostí mezi dívkami a chlapci uplatňovat již při výuce a výchově nejmladších dětí a zvláště pak především při vzdělávání posledních ročníků základních škol a poté samozřejmě i na školách středních, kdy se rozhoduje o budoucím povolání dospívajících. Politika rovných příležitostí ve vzdělávání se zaměřuje na odhalení a podporu individuálních schopností dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či pro dívky, dále také na podporu alternativních vzorů, které rozšiřují obzory pro volbu budoucího zaměstnání (např. zdravotní bratr, strojný inženýrka apod.) a v neposlední řadě na vyrovnávání již vytvořených a zažitých genderových nerovností.“³⁵

3.1 Několik slov o rovné příležitosti ve vzdělání

Škola je po rodině druhým nejvýznamnějším prostředím, kde děti tráví většinu svého času, a tak by měla velmi výrazně přispět k uplatňování politiky rovných příležitostí ve vzdělání. Lucie Jarkovská ve své práci Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání poznamenává, že k účinnému a spokojenému uplatňování rovných principů samozřejmě patří vzdělávat se v problematice gender. Tímto tedy nabádá pedagogy k prostudování tohoto problému, protože někteří vyučující se domnívají, že genderovou perspektivu pro svoji výuku nepotřebují, a proto se velmi lehce stanou obětí genderově stereotypního myšlení a zcela nevědomky budou reprodukovat nerovnost. Naopak ti, kdo si nerovných šancí v dětském kolektivu všímají a dokážou mnohé bariéry mezi pohlavími odstraňovat, mohou ze získaných zkušeností těžit i velice zajímavá témata pro přípravu svých hodin.³⁶

Nyní si uvedeme zajímavý příklad nerovnosti ve vzdělání, vyšel najevo z výzkumu Američanky Dale Spenderové. Ta zjistila, že školní výuka je zaměřena mužsky a to z toho důvodu, že vyučující věnují o jednu třetinu času více chlapcům než dívkám. Chlapci také bývají častěji vyvoláváni nebo pověřováni složitějšími úkoly, aby byla zvládnuta jejich

³⁵ Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ. 2005. s. 3

³⁶ Viz citace tamtéž. s. 7

neposednost a zamezilo se tak jejich případnému vyrušování. Jarkovská dále ve své práci dodává, že výsledky chlapců a dívek ve vyučování jsou taktéž posuzovány rozdílně. A to především z těchto důvodů: Dívky jsou ve škole snaživější, pečlivější a i hodnější než chlapci. Pokud se však ve třídě vyskytne dívka, která vyrušuje, je neposedná nebo dokonce projeví agresivitu, dostává se jí mnohem důraznějšího napomenutí a větších trestů, než by se ve stejném případě dostalo chlapci. K chlapcům naopak vyučující bývají v takovém případě mnohem vstřícnější, protože zlobení se od nich často očekává. K čemuž je poté velice často ze strany vyučujícího dodána tato větička – „*Kluci jsou prostě takoví.*“ Podobně diskriminační je např. i jazyk, protože studijní řady jsou psány pouze v mužském rodě a mnohé další.³⁷

Diskriminaci obou pohlaví si můžeme demonstrovat na velice povedených ukázkách, které budeme čerpat z knihy *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Jde o skutečné příběhy, které se staly mladým studentům středních škol (str. 9-10).

(1) „*Třída se rozdělovala do volitelných předmětů. Studenti a studentky si mohli vybrat mezi literárním seminářem a seminářem informatiky. Do semináře informatiky se přihlásilo příliš mnoho lidí, a proto byly dívky požádány, aby přešly do semináře literárního, protože to pro ně nebude tak nepříjemné, jako by to bylo pro kluky.*“

(2) „*Do volitelného předmětu etika na jednom nejmenovaném gymnáziu se přihlásily samé dívky a jen jeden chlapec. Na úvodní hodině si učitel povzdechl, že je mu líto, že vidí jen samé dívky, protože etika je podobně jako filosofie předmětem spíše mužským.*“

(3) „*Na stejném gymnáziu jako v předchozí ukázce si dívky stěžovaly, že učitel biologie se chová přívětivěji k atraktivním dívkám a pokud si oblečou minisukni a nechají se vyzkoušet, zkouší je pan učitel velmi krátce a dostanou jedničku. Třídní učitelka, na kterou se dívky s tímto problémem obrátily, řekla: „Ale děvčata to určitě přeháníte!“*“

Na závěr této podkapitoly ještě zmíníme některé zásady, které jsou důležité pro genderově pozitivní výuku. Vyučující by měli respektovat rozdíly mezi pohlavími a usilovat o rovný přístup k chlapcům a dívkám. Měli by se vyvarovat genderově stereotypním výrokům jako např. „*Na dívku je to slušný výkon*“; „*Přeci se, Michale, nenecháš zahanbit holkou.*“; „*No je pravda, Haničko, že tohle u plotny potřebovat nebudeš.*“ Učitele by také měli vyhledávat genderově nestereotypní studijní materiály, a pokud už se v učebnici objeví

³⁷ Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ. 2005. s. 7- 9

genderové stereotypy, tak s nimi umět vhodně pracovat. K tomuto problému se ještě vrátíme v další části této kapitoly.

Dalším neméně důležitým bodem je i to, že dobrý učitel by měl pro dívky a chlapce vyhledávat i alternativní genderové vzory jako např. ženy kosmonautky či muži na mateřské dovolené apod. – těmito příklady pak mohou rozšířit dětem možnost volby svého budoucího povolání. A v neposlední řadě nezadává dětem genderově stereotypně rozdělené úkoly, např. holky vyšívají a kluci zatloukají hřebíky, nebo na školních výletech holky uklízí a kluci jdou do lesa na dříví.

Lucie Jarkovská k tomuto problému dodává, že u některých předmětů se osvědčila oddělená výuka. Jedná se především o technické předměty, ve kterých se většina dívek cítí nejistě, a neodvažují se příliš projevovat, aby se nezesměšnily. Proto se v poslední době doporučuje pro hodiny matematiky, fyziky či informatiky sloučit dívky a chlapce z různých tříd tak, aby se vytvořily stejnopohlavní skupinky.³⁸

V další podkapitole se budeme věnovat těm, kteří jsou hlavními činiteli vzdělání a výchovy na školách. Zmíníme se o zajímavých výzkumech, které se týkají tématu – počtu mužů a žen v učitelském sboru.

3.2 Učitelé a učitelky, jejich zastoupení v učitelském sboru

Učitelské povolání bylo v době svého vzniku výhradně mužskou doménou, neboť koncem 19. století většina žen byla v domácnosti a život rodiny bylo převážně starostí mužů. Celková zaměstnanost ale postupně rostla, k nejvýraznějším změnám došlo zejména díky první a druhé světové válce, kdy muži odcházeli na frontu, a ženy začaly pracovat. Už po první světové válce stoupl zastoupení žen ve školství zhruba na 30% a po druhé světové válce se ještě počet žen ve školách, zvláště základních, zněkolikanásobil. Zvýšení zastoupení žen v pracovní sféře však nezpůsobilo žádnou změnu postavení žen v rodině. Ženy musely vedle svých domácích povinností zvládat i povinnosti zcela nové – povinnosti pracovní. Proto se určitá povolání začala profilovat jako povolání čistě ženská. A to jednak z hlediska lepší možnosti fyzicky i časově sloučit zaměstnání s péčí o rodinu a zvláště z hlediska naplnění přirozenosti žen – ženy jako matky či vychovatelky a pečovatelky. Učitelství tedy z obou uvedených důvodů začalo být vnímáno jako ženské povolání. Jde tedy podle slov Ireny Smetáčkové o tzv. feminizaci školství, feminizované povolání ale obvykle ztrácí

³⁸ Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ. 2005. s. 11

společenskou prestiž a také se snižuje množství finančních prostředků, které jsou dané oblasti poskytovány, včetně průměrné mzdy učitelů.³⁹

Podle posledních výzkumů tvoří ženy více než dvě třetiny vyučujících na základních školách. Vysoké zastoupení žen má i mimo jiné vliv na to, jaké vztahy mají vůči vyučujícím sami žáci a žákyně. Podíl žen ve školství však není podle mnohých výzkumů, které ve své práci Gender ve škole uvádí Irena Smetáčková, rovnoměrný. Nejvyšší podíl žen je v mateřských školách a postupně klesá přes školy základní, střední až po vysoké školy, kde už převažují muži. Podobný stav je i na školách s technickým zaměřením, ženy naopak převažují na takových typech škol, které jsou zaměřeny na humanitní předměty. To do jisté míry souvisí i s rozdílným zastoupením žen a mužů podle různých aprobací – v předmětech odvozených od vědeckých disciplín (matematika, fyzika či chemie) je tradičně zastoupení mužů vyšší, než v předmětech ostatních.⁴⁰

Jak jsme již zmínili výše, ženy tvoří více než dvě třetiny vyučujících na základních školách, ale jejich zastoupení ve vedení škol je relativně nízké. Pravděpodobnost, že se žena stane ředitelkou je mnohonásobně menší než je tomu tak u mužů. Řečeno jednodušeji, pokud bude v učitelském sboru muž s vysokoškolským vzděláním a několikaletou pedagogickou praxí, dostane vždy přednost před ženou stejných kvalit.

Z předchozího odstavce je opět patrná diskriminace žen, která je zde spjata s předsudky společnosti. Většina lidí je totiž toho názoru, že ženy do vedoucích pozic nepatří a že muži mají lepší schopnosti vést a řídit druhé lidi než ženy (graf – zastoupení žen a mužů na ZŠ, Gender ve škole – viz příloha č. 2).

Irena Smetáčková k tomuto problému ve školství ještě dodává: „*Stojí-li v současnosti ve vedení školy tým lidí stejného pohlaví, mohou jejich rozhodnutí značně znevýhodňovat vyučující a žáky/žákyně opačného pohlaví. Příkladem může být podpora zájmových činností – např. je-li ředitelem i zástupcem školy muž, navíc sportovní fanoušek, může neúměrně velké finanční částky věnovat podpoře fotbalového družstva, a škole již nezbývají finance na podporu aktivit, kterým se častěji věnují dívky.*“⁴¹ Řešením tohoto úskalí je jednak rovnoměrné zastoupení žen a mužů ve vedení škol a dále tzv. gender mainstreaming – který jak poznamenává Smetáčková je podstatně důležitější. Pod vysvětlením tohoto pojmu se objevuje uvažování o výhodách či nevýhodách, které budou plynout z určitého rozhodnutí pro

³⁹ Smetáčková, I.: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost. 2006. s. 73

⁴⁰ Viz citace tamtéž. s. 73-74

⁴¹ Viz citace tamtéž. s. 75

dívky a pro chlapce. A právě v následující podkapitole se zaměříme na to, v čem škola více vychází vstříc chlapcům a v čem zase naopak dívkám.

3.3 V čem je škola femininní a v čem maskulinní

Gender, jak uvádí ve své práci Pavlína Janošová, je faktorem, který ovlivňuje nejen školní úspěšnost dítěte, ale i jeho celkový vztah ke škole jako k určité instituci, jež je pro jeho profesní stránku v příštích letech rozhodující a velice důležitá. V této podkapitole budeme vycházet z knihy Pavlíny Janošové *Dívčí a chlapecká identita*, autorku již cituji hned v úvodu.

V současnosti většina pedagogů zastává požadavek optimálního rozvoje dívek a chlapců. Přesto se však v jednání s žáky a studenty či žákyněmi a studentkami nadále objevují pozorovatelné rozdíly. Ještě na základních školách nejsou rozdíly tak viditelné, na základní škole převládá podle Janošové teoretický postoj nestrannosti. Střední a vysoké školy už ale mají k nestrannosti daleko. Je to způsobeno především tím, že i převážná část profesí je do určité míry genderově stereotypní. Janošová dodává, že o některé profese je již tradičně větší zájem ze strany chlapců nebo naopak dívek – např. školy ekonomické, zdravotní, průmyslové, rodinné a zvláště téměř všechna učiliště.⁴²

A nyní už se přímo zaměříme na to, v čem je škola femininní, aneb v čem vychází více vstříc dívkám. Škola a společnost hodnotí pozitivně u dívek takové chování, pro které je příznačná nenápadnost, poslušnost, pečlivost při plnění úkolů. Toto chování je také více podporováno a posilováno učiteli. Naproti tomu určitá rušivost a nezávislost je spjata zase s chlapeckým pohlavím.⁴³ Pro chlapce je také značně nepříjemný poměr mužů a žen v učitelském sboru, tímto tématem se podrobněji zabýváme v předchozí podkapitole. Je třeba ale i zde připomenout, že přítomnost mužů ve škole pro chlapce znamená zprostředkování dalších mužských vzorů. Chlapci vnímají podle mnohých výzkumů školu více jako cizorodé prostředí. Důležitou roli zde, jak uvádí Pavlína Janošová, také hraje skutečnost, že chlapci prožívají častěji jednání učitelů vůči sobě jako nespravedlivé. Chlapci bývají během výuky napomínáni až třikrát více než dívky. Pokud už učitelé dívky kárají, děje se tak v ústraní, nikoliv nahlas před celou třídou.

⁴² Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 147- 148

⁴³ Viz citace tamtéž. s. 149

Z opačného pohledu, tedy výhody, které přináší škola chlapcům, aneb v čem je škola maskulinní. Výzkumy prováděné převážně na amerických školách přinesly zprávy o tom, že dívky jsou ve škole v mnoha ohledech znevýhodněnou skupinou. Především ve způsobu jednání s nimi – Janošová k tomuto problému uvádí, že učitelé a mnozí rodiče se chovají k dívkám spíše ochranně. Průbojné dívky byly zároveň učiteli považovány za bystré a také se jim dostávalo i vyššího ocenění. Dokonce je prokázáno, že chlapci projevují při řešení individuálních úkolů větší samostatnost, zatímco dívky v těchto situacích cítily silnější potřebu vyhledat pomoc druhých.⁴⁴

Závěrem je třeba zmínit, že femininní vlastnosti zůstávají jistou výhodou i na středních a vysokých školách – jde především o konformitu s požadavky, o píli a pečlivost. Ke slovu se tu ovšem podle P. Janošové dostávají převážně vlastnosti maskulinní – snaha o sebeprosazení, samostatnost, originalita a tvořivost, či odvaha zvolit si úkoly a témata riskantní z hlediska případné neúspěšnosti, ale s velkou příležitostí k výraznějšímu úspěchu.⁴⁵

3.4 Komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi

Komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi dále jen pedagogická komunikace zahrnuje nejen způsob, jakým jsou žáci i žákyně vyučovány, ale také komunikaci o probírané látce, dotazy dětí k vyučujícím, zodpovídání otázek žáků a reakce na podněty, hodnocení žákovských výkonů, pochvaly, pokyny a způsob oslovování či označování. V této podkapitole si více přiblížíme poslední čtyři zmiňované způsoby komunikace a řekneme si i něco o generickém maskulinu. A také si předvedeme na několika ukázkách, jak se do pedagogické komunikace mezi učiteli/kami a žáky/němi promítají genderové stereotypy a rovněž si ukážeme, jaké negativní důsledky může přinést genderově zatížená komunikace. Vycházím zde z práce Jany Valdrové Komunikace mezi vyučujícími a studujícími.⁴⁶

Na úvod ještě ve zkratce zmíníme zajímavý objev, který ukazuje, že chlapci ve škole dostávají více prostoru ke komunikaci než dívky. To potvrdilo mnoho výzkumů, které byly provedeny v 70. letech. Výzkumy mimo jiné prokázaly, že chlapci jsou častěji vyvoláváni, ačkoli se dívky více hlásí. Vyučující také reagují rychleji na otázky a poznámky chlapců než dívek, rozvíjejí témata, která chlapci nastolují a obvykle nechávají chlapce přerušit dívky a dopovědět myšlenku. Například již uváděný výzkum, který provedla D. Spender. Ta právě

⁴⁴ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 153

⁴⁵ Viz citace tamtéž. s. 151 - 152

⁴⁶ Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 23-29

konstatovala, že vyučující věnují až 2/3 času chlapcům na úkor dívek. A podle zjištění J. Sunderland vyučující podvědomě poskytují chlapcům více času na zodpovězení otázek než dívkám. Mohli bychom samozřejmě provést větší výčet jmen různých badatelů a výzkumů, ale myslím si, že tato dvě jména nám zcela postačí.

A nyní již přejdeme k problémům, o kterých jsme se zmiňovali v úvodu. Nejprve tedy pár slov ke generickému maskulinu. Jednoduše řečeno je generické maskulinum mužský tvar názvu osoby – žák, student, politik, je-li míněn jako označení mužů i žen, např. ve známé větě „*Naši žáci se zúčastnili sportovní soutěže.*“⁴⁷ Tato funkce už se vyvinula před dvěma stoletími, kdy nebyly ženy ani žáky, natož studenty či politiky a maskulinum tak označovalo jen muže. „*Generické maskulinum tedy podává obraz světa, v němž prestižní veřejný prostor patří mužům. Vůči ženám má silný diskriminační účinek – navyká je již od dětství, že jsou v jazyku zahrnuty pod mužským tvarem, což symbolicky znamená, že jsou méně důležité než muži. Zvláště paradoxně to působí ve sférách, kde je naprostá převaha žen, jako je základní školství. Generické maskulinum však používá bez většího pozastavení většina lidí, včetně žen. Ženy dokonce mnohdy preferují označení sebe sama v mužském rodě, neboť jim to přináší pocit většího uznání. Zároveň tím ale užívají jazyka nerovného společenského uspořádání.*“⁴⁸ Je tedy docela nezbytné se použití generického maskulina vyvarovat, nejsnadnější možností je užívat vždy oba tvary, mužský a ženský, přičemž pořadí tvarů by se mělo průběžně měnit, např. učitelé a učitelky nebo dívky a chlapci...

Důležitým bodem školní komunikace je oslovování a označování žákyň a žáků. Jak bylo již řečeno, nemělo by se užívat generického maskulina, ale oslovovat obě pohlaví jasně a zřetelně. Podobné je to i u užívání jmen a příjmení. Velice často se stává, že dívky jsou častěji a déle oslovovány a označovány křestními jmény, což někdy přispívá k snížení statusu dívek ve skupině.

Dalším nástrojem, jímž vyučující spoluutvářejí mužství a ženství svých žáků a žákyň, je způsob rozdělování pokynů a různých úkolů spojených s procesem výuky. Vyučující, byť ne zcela záměrně, často přidělují dívkám takové úkoly, které vyžadují spolehlivost, pečlivost, trpělivost a čistotu. Chlapci jsou naopak vždy pověřováni úkoly vyznačujícími se vyšší prestiží, vyžadující fyzických a sil a intelektu. Při zadávání těchto pokynů či úkolů jsou mnohdy dívky a chlapci vystavováni nekorektním formulacím z hlediska genderové rovnosti a učitelé tak, i když nevědomky, budují těmito výroky dva úplně odlišné světy: „*Dívky, dohlédněte tu na pořádek, vy jste přece jen svědomitější; Potřebuji gentlemana, který mi*

⁴⁷ Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 25

⁴⁸ Viz citace tamtéž. s. 25

pomůže s tou mapou; Martine, poprosila bych tě, abys obsluhoval promítač, ty přece technice rozumíš.“⁴⁹

Problematický podle Jany Valdrové bývá i způsob, jak vyučující hodnotí, chválí či napomínají své žáky a žákyně. U dívek se opět oceňuje především jejich píle, svědomitost, přizpůsobivost než např. originalita, odvaha a nápad, které bývají hlavní doménou chlapců. Dívky jsou už od raného dětství vedeny k úloze „*hodnějšiho pohlaví*“ – vícekrát a dříve než chlapci ve stejných situacích bývají napomenuty za nevhodné chování nebo za použití vulgárního výrazu.⁵⁰ Pro chlapce na základní škole bývá velice často trestem za nevhodné chování přesazení do lavice k dívce, podstatně řidčeji tomu bývá naopak. Výsledkem je poté posilování bariér mezi dívkami a chlapci, což samozřejmě nepřispívá k dobré atmosféře ve třídě.⁵¹

A na závěr této podkapitoly je třeba ještě zmínit několik slov o školním hodnocení, neboť i v něm se mohou objevit genderové nerovnosti či stereotypy. V současné době získává na oblibě tzv. slovní hodnocení a i v něm by mělo být dodrženo několik důležitých pravidel. Např. nevytýkat dívkám, že nemají vlohy na matematiku či fyziku a spíše je povzbudit k lepším výsledkům, neboť to je pravým smyslem slovního hodnocení. Nebo na druhou stranu nechválit a vyzdvihovat chlapce za to, že ačkoli je to chlapec, tak je nejlepší z celé třídy na větné rozbory. Chlapec by se mohl začít stydět před ostatními chlapci a přestal by se o probíranou látku či předmět zajímat. Proto je vždy třeba každé hodnocení dobře zvážit a nedopouštět se podobných chyb. A u zvažování ještě chvíličkou zůstaneme a pokusíme se zamyslet nad tím, zda i některé školní pomůcky – konkrétně školní učebnice nepodporují podobné stereotypy. Následující podkapitola se pokusí nastínit několik zásadních problémů týkajících se korektnosti školních učebnic z hlediska genderu.

3.5 Korektnost učebnic z hlediska genderu

Učebnice pro děti by měly zahrnovat dostatek informací i o významných ženách, dostatek údajů o postavení žen a mužů a také dostatek podnětů k rovnosti žen a mužů. Vše by přitom mělo být představováno z genderové perspektivy, která ukazuje kulturní a historickou podmíněnost. Genderové obsahy totiž často mohou zůstat zcela stranou pozornosti vyučujících.⁵²

⁴⁹ Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 26

⁵⁰ Viz citace tamtéž. s. 27

⁵¹ Viz citace tamtéž. s. 27

⁵² Babanová, A. a Miškolci, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni. 2007

Genderové stereotypy mohou do učebnic pronikat v několika rovinách. Jejich vlivy se vzájemně kombinují a prohlubují. Pokud chceme učebnice rozebírat z genderového hlediska a případně je upravovat, je cenné v rámci prvního kroku vnímat tyto roviny jako samostatné a oddělené. Osvojit si genderově citlivý pohled na učebnice je důležité i proto, že vyučující v českých školách mají možnost výběru z několika alternativních učebnic. I pro český jazyk a občanskou výchovu – jde o předměty, které mám v aprobaci, máme na výběr hned několik kvalitních řad učebnic. Při výběru bychom měli podle slov Ireny Smetáčkové a Jany Valdrové zvažovat nejen pedagogickou kvalitu učebnice, ale také to, zda učebnice nevychází z genderových stereotypů, a dokonce zda se je snaží aktivně nabourávat.⁵³

Tou nejobecnější rovinou, na které se učebnice může stát genderově zatíženou, je koncepce a povinný obsah vyučovacího předmětu, k němuž byla učebnice připravena. Učebnice, které jsou v současné době obchodním produktem, a musí se proto orientovat na komerční úspěch, často odpovídají pedagogickým dokumentům a převládajícímu pojetí předmětů. Většina vyučovacích předmětů přináleží ke skupině humanitních nebo technických předmětů. Humanitní předměty jsou pak z genderového hlediska obvykle spojovány převážně s dívkami, technické předměty naopak s chlapci. Toto spojení bývá v učebnicích mnohdy respektováno a promítá se jak do celkového zaměření učebnice, tak i do detailů, kterými jsou učebnice naplněny.⁵⁴

Další rovinou učebnice, na níž může dojít k ovlivnění genderovými stereotypy, je samotný výběr učiva, jak uvádí autorky Irena Smetáčková a Jana Valdrová. „*Učebnice nikdy nejsou zcela vyčerpávajícím převedením povinného učiva z dokumentů, nýbrž naopak prezentují pouze určité povinné učivo, které dále doplňují učivem doprovodným. Které učivo to je, záleží na autorském týmu. Výběr učiva tedy vždy souvisí s tím, kdo učebnici vytváří – jak poučený a názorově otevřený je autorský tým. Aby vzniklé učebnice byly genderově citlivé, měli by autorky a autoři uplatňovat princip tzv. gender mainstreamingu (vysvětlení tohoto termínu viz podkapitola nazvaná Učitelé a učitelky, jejich zastoupení v učitelském sboru).*“⁵⁵

Třetí rovinu genderového zatížení učebnic představují příklady, které slouží jak k výkladu nového učiva, tak k opakování již osvojeného učiva. Používání příkladů vychází z potřeby názornosti. Předpokládá se, že pochopení a osvojení nového učiva proběhne rychleji a snadněji, pokud žákům/yním učivo přiblížíme na jim blízké životní zkušenosti. Otázkou ale

⁵³ Smetáčková, I. a Valdrová, J.: *Učivo a učebnice*. s. 28

(dostupné na: <http://www.osops.cz/download/files/gender1/gvs-2-4-ucivo-a-ucebnice.pdf>)

⁵⁴ Viz citace tamtéž. s. 28

⁵⁵ Viz citace tamtéž. s. 28

zůstává, na čí životní zkušenosti obvykle stavějí příklady používané v učebnicích? Na společné dětské zkušenosti, nebo na zkušenosti chlapců či dívek? Z genderového hlediska existuje nebezpečí, že v příkladech, které slouží k výkladu a procvičení učiva, bude preferována životní zkušenost, kterou disponují ženy nebo muži. Pokud příklady vycházejí z obvyklé dívčí zkušenosti, může být učivo obtížně přístupné chlapcům a naopak. Podle Smetáčkové a Valdrové je důležité, aby příklady pracovaly s tím, co je žákům a žákyním společné, nebo aby se uvádělo větší množství příkladů, z nichž některé budou stavět na dívčí a jiné na chlapecké zkušenosti. Pokud využíváme neobvyklé a pestré příklady k vysvětlení učiva s cílem přiblížit jej té skupině, u které očekáváme, že je vůči danému učivu vzdálenější, je ovšem velmi důležité nepoužívat žádné uvozující komentáře typu „*nyní jeden příklad pro dívky*“ či „*zejména chlapci ocení*“. Podobné poznámky posilují genderové rozčlenění školních poznatků. Učebnice by dále také měla citlivě nakládat se zobrazováním ženských a mužských postav. Je nezbytné, aby ženy a muži byli prezentováni v širokém rozpětí sociálních rolí tak, aby si studující z učebnice neodnášeli stereotypní spojení žen s péčí o domácnost a mužů s veřejnou sférou. To se přitom může dít velmi skrytě v rámci příkladů, které se týkají naprosto odlišných témat. „*Například k prověřování shody přísudku s podmínkem může být zcela nevhodně použit text, který popisuje život v jedné rodině, kde žena se stará výlučně o domácnost, zatímco muž se věnuje svému zaměstnání a koníčkům. Příkladem genderového zatížení může být i jedna stránka v Slabikáři (Žáček, Zmatlíková; 1992) s nadpisem „Máma umí“, která obsahuje pět obrázků s ženskou postavou: žena vaří, žena šije, žena cvičí, žena jede na kole a žena maluje obraz. Dvě aktivity jsou výrazně vázány na domácnost. Stránka s nadpisem „Táta umí to i to“ obsahuje pět obrázků s následujícími aktivitami muže: muž jede v autě, muž chytá ryby, muž hraje na kytaru, muž sedí u pracovního stolu a píše, muž jako lékař. Žádná z aktivit připisovaných muži není spojena s domácností či rodinou.*“⁵⁶ Tyto příklady můžeme ještě rozšířit o velice známé věty, které si určitě dobře všichni pamatujeme: „*Máma má mísu nebo máma mele maso, ale táta chytá lupiče atd.*“⁵⁷

S právě popsanou rovinou úzce souvisí i grafické ilustrace. Asi každá učebnice pro ZŠ obsahuje obrázky, které mají jednak motivovat pro práci s učebnicí, a jednak názorně doprovázet a doplňovat výklad učiva. Ilustrace jsou často genderově zatížené z hlediska množství obrázků, které se věnují chlapcům/mužům na úkor dívek/žen. Kromě počtu ilustrací zobrazujících ženy a muže je podstatné také to, jakým způsobem jsou ženy a muži prezentováni. Ilustrace mohou postihovat tradiční role žen a mužů – to znamená, že ženy

⁵⁶ Viz citace tamtéž. s. 28

⁵⁷ Žáček, J. a Zmatlíková, H.: *Slabikář*. Praha: Alter. 1992

obvykle pečují o druhé či se starají o domácnost, a muže pracující v zaměstnání či provozující své záliby. Jemnější rozdíly v zobrazování žen/dívek a mužů/chlapců lze postihnout v míře aktivity. Ženské postavy jsou často ukazovány jako pasivní, vyžadující pomoc, zatímco muži jsou na druhou stranu zdrojem aktivity, organizují a nabízejí radu druhým.⁵⁸

Poslední rovinou, jak do učebnic mohou pronikat genderové stereotypy, je jazyk. Genderově zatížené jazykové postupy se týkají jednak označování osob, jejich oslovení, a dále používání ustálených výrazů vztahujících se k ženství a mužství. V souvislosti s oslovením a označováním osob je předním problémem používání tzv. generického maskulina. O generickém maskulinu se již zmiňujeme ve výše uvedené podkapitole nazvané Komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi.

Shrneme-li vše slovy Ireny Smetáčkové a Jany Valdrové, pak všechny uvedené roviny, v rámci kterých mohou do učebnic pronikat genderové stereotypy, se vzájemně prolínají, kombinují a posilují. Studující si pak z učebnic mohou odnést vědomí, že existuje jakási hranice mezi světem žen a světem mužů. Jak bylo doloženo, i didakticky a odborně kvalitní učebnice může z genderového hlediska zahrnovat řadu rizik a nebezpečí. Vždy když začínáme pracovat s novou učebnicí, měli bychom provést její genderový rozbor. A pokud je učebnice silně genderově zatížená, bylo by zřejmě nejlepším řešením podívat se po jiné. Identifikujeme však jen několik pochybení, můžeme se pokusit je napravit v rámci výuky. A to například tím, že k daným pasážím v učebnici připravíme vlastní materiály, které žáci a žákyně budou konfrontovat a tím si prohlubovat vlastní genderovou citlivost.⁵⁹

3.6 Stereotypy týkající se školského učiva

Nyní ještě několik obecných slov k výběru školského učiva, protože i zde se objevují viditelné genderové rozdílnosti. O některých problémech souvisejících s touto podkapitolou se průběžně zmiňujeme v celé této kapitole. Myslím si, že jde o zcela běžný jev, který je zřejmý i úplným laikům, kteří o tomto tématu nic nevědí, ale i tak zde uvedeme několik zajímavých příkladů.

Výzkumy u žáků staršího školního věku potvrdily, že dívky mají raději český jazyk a i v něm lépe prospívají. Chlapci mají zase lepší vztah k matematice, ačkoli se jejich výkon

⁵⁸ Smetáčková, I. a Valdrová, J.: *Učivo a učebnice*. s. 29
(dostupné na: <http://www.osops.cz/download/files/gender1/gvs-2-4-ucivo-a-ucebnice.pdf>)

⁵⁹ Viz citace tamtéž. s. 29

v tomto předmětu od výkonu dívek neliší – Pavlína Janošová ve své knize uvádí, že v 9. ročníku v matematice dosahují lepších výsledků děvčata (až o půl stupně známky). Výzkumy potvrdily, že chlapci dosahují také horšího prospěchu než děvčata v angličtině a němčině. Oblíbenější je u nich naopak fyzika, chemie, přírodopis a dokonce i dějepis, což samozřejmě souvisí i s tématem probírané látky, neboť chlapce více zajímají válečné konflikty nebo strategie války. V postojích k výchovám se dívky a chlapci liší mnohem výrazněji. Chlapci podle Janošové mají lepší vztah k tělesné výchově, dívky zase lépe hodnotí hudební a výtvarnou výchovu.⁶⁰ Pro obecné shrnutí jasně platí, že dívky mají blíže spíše k humanitním předmětům a chlapci k technicky zaměřeným předmětům. Tyto stereotypy by ale v žádném případě neměly být podporovány pedagogy. I když i dnes nalezneme řadu příkladů, že se tak neustále děje. Jedním z velice známých výroků, se kterým jsme se jistě všichni setkali, je výrok: „*Děvčata na matematiku prostě nemají buňky!*“⁶¹ Tento a mnoho podobných výroků může mít za následek, že dívky, které by v matematice či fyzice vynikaly, by poté mohly vyčnívat ve skupině ostatních dívek, a zároveň se stát méně atraktivními pro chlapce. To potom může vést ke zhoršení jejich výkonnosti. Fakt, že jde o výrok zcela běžný a známý potvrzují i další publikace, podobný problém si tentokrát ukážeme na krátkém příběhu ze školního prostředí: „*Tuhle jsem na chodbě potkala žákyni ze své třídy a ona mi říkala, že na vysvědčení bude mít dvojku z češtiny, chemie a biologie a teď ještě bojuje, aby měla jedničku z matematiky, kde to má mezi jedna a dva. Říkala jsem jí, že dvojka je také dobrá známka. A ona nato: „Ale já chci mít jedničku, protože si všichni myslí, že holky na to nemají, tak chci ukázat, že to není problém.“ ... Když jsem to řekla matikáři, myslela jsem si, že bude potěšený zájmem o svůj předmět, ale on místo toho řekl: „Když jí chybí talent, tak to musí dohnat šprtáním. Klidně jí tu jedničku za snahu dám.“*“⁶² Pro dívky je pak mnohem těžší prosadit se v těch předmětech, ve kterých vynikají chlapci a naopak.

Po tématu, které se věnuje genderu a škole, nemůže následovat nic jiného než důležitá vývojová stadia u dětí a jejich charakteristiky. V souvislosti s touto kapitolou se zaměříme jen na ta vývojová období, jež jsou spojená se školní docházkou – jde o mladší a střední školní věk a dospívání. A nyní už tedy přímo ke kapitole, která se zabývá těmi mladšími dětmi a to z hlediska vrstevnických vztahů.

⁶⁰ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 148

⁶¹ Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 30

⁶² Babanová, A. a Miškolci, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni, o. s. 2007. s. 21

4 Mladší školní věk z hlediska vrstevnických vztahů

Školní věk je důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Marie Vágnerová uvádí, že ve škole se dítě musí chovat požadovaným způsobem a respektovat vytčené normy. Dále musí přijmout autoritu učitele a naučit se mnoho dalších specifických činností spojených se vstupem do školy, například to, že jako školák bude posuzován podle svých výsledků a že pozitivní hodnocení ve škole nezíská automaticky.⁶³

Pavel Říčan přichází s termínem tzv. psychologie hordy, děti se v tomto období podle jeho slov chovají jako stádo, které jde slepě za svým vůdcem – učitelem. Asi tak ve třetím ročníku lze vysledovat výraznou kamarádkou solidaritu. Autorita a vliv učitele začíná pomalu ustupovat autoritě a vlivu fyzicky silných a společensky obratných jedinců nebo skupinek, a nakonec i třídy jako celku.⁶⁴ Řečeno slovy Marie Vágnerové: „*Dítě školního věku respektuje autoritu dospělých (např. učitelů, rodičů), i když postupně nabývají významu normy skupiny vrstevnické.*“⁶⁵

Nedílnou součástí tohoto životního období jsou tedy také spolužáci, kteří jsou dítěti rovnocennými partnery. Malý školák často porovnává své školní výkony s ostatními spolužáky. Také potřebuje být svými vrstevníky pozitivně hodnocen a získat si v dětské skupině přijatelné postavení.⁶⁶

Důležitou roli v životě malého školáka i nadále plní rodina. Otec i matka jsou dítěti modelem určitého chování, ale i samozřejmým zdrojem jistoty a bezpečí. V tomto období se stabilizuje také vztah se sourozenci. Podle Vágnerové spolu sourozenci školního věku často soupeří, ale umí i spolupracovat a vzájemně se podporovat. Do jejich vztahů se často promítají genderově typické aktivity. Chlapci tohoto věku často vzpomínají na to, jak se se svým bratrem prali a dívky nejvíce uvádějí nějaký společný druh zábavy se sestrou, například společnou návštěvu na dětské narozeninové oslavě.⁶⁷

4.1 Rozdíly v sociálním chování a ve verbálním vyjadřování dívek a chlapců

Rozdíly v běžném chování mezi dívkami a chlapci jsou patrné na první pohled. Nyní se zaměříme zejména na sociální chování a verbální vyjadřování dívek a chlapců. I v této části budu vycházet z vývojové psychologie od M. Vágnerové. Nejprve tedy něco k prvnímu

⁶³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství*. Liberec: TUL. 2008. s. 98

⁶⁴ Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál. 2004. s. 153

⁶⁵ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství*. Liberec: TUL. 2008. s. 98

⁶⁶ Viz citace tamtéž. s. 98

⁶⁷ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 281

problému. Dívky jsou z hlediska sociálního chování ochotnější pomoci druhému a přizpůsobit se dané situaci. Okolí je považuje za úzkostnější, bázlivější, labilnější, ale i empatičtější.⁶⁸ Dívky bývají často k takovému chování vedeny a jsou na jeho základě i dospělými hodnoceny. Chlapci jsou naopak dospělými vedeni k tomu, aby své emoce skrývali, především pokud jde o takové vlastnosti jako je strach a smutek. Pro dívky je podle M. Vágnerové výhodné, že dovedou snáze přijmout pomoc od druhých. U chlapců jde v tomto směru o nevýhodu, ti přijmout pomoc od druhých nedovedou, protože už od raného věku jsou vedeni k větší samostatnosti. Dívkám jsou často připisovány i takové vlastnosti jako je větší pasivita, ovlivnitelnost a závislost na druhých, ale podle slov M. Vágnerové tento předpoklad nebyl empiricky ještě zcela potvrzen.⁶⁹

Zřejmý rozdíl je i v komunikačním stylu obou pohlaví. Dívky dávají přednost kooperativnímu způsobu komunikace, vyjadřující zejména zájem o druhé, chlapci mají naopak mnohem větší sklon k vynucování si pozornosti, k dominanci a ovládnutí rozhovoru. Rozdíly postihují i neverbální komunikaci u obou pohlaví, což je zřejmé v používání mimických, pantomimických projevů.⁷⁰ „Matějček (1994) například upozorňuje na rozdíly v charakteru a zaměření smíchu. Pro dívky jsou výbuchy smíchu a „híhňání“ prostředkem komunikace, jejich smích bývá předmětem předvádění se, slouží k upoutání pozornosti jiných osob. Chlapci smíchem vyjadřují jen svůj osobní prožitek, není zaměřen na sociální efekt, tak jako tomu bylo u dívek.“⁷¹

⁶⁸Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum. 2005. s. 313

⁶⁹ Viz citace tamtéž. s. 313

⁷⁰ Viz citace tamtéž. s. 314

⁷¹ Viz citace tamtéž. s. 314

4.2 Dívčí skupiny

Pro toto období je charakteristické utváření skupin, jejichž členy jsou děti stejného pohlaví. Marie Vágnerová to vysvětluje slovy: „*stejnopohlavní skupiny pomáhají dětem potvrdit si svou genderovou identitu ztotožněním se skupinou vrstevníků téhož pohlaví. Preference kontaktu s vrstevníky stejného pohlaví trvá přibližně do 11 let.*“⁷²

Dívčí skupiny jsou uzavřenější, méně početné, zpravidla jde pouze o dyády či triády. Jde o uskupení důvěrnější, dvě až tři nejlepší kamarádky. Oproti chlapeckým skupinám nejsou dívčí skupiny hierarchicky odlišené, což znamená, že všechny členky skupiny jsou si rovny ve svém postavení ve skupině. Dívčí skupiny se podle Vágnerové více soustředí na vzájemné vztahy. Dívky mají dále mnohem větší sklon k tajnostem, často se uráží a pomlouvají se navzájem. Bylo prokázáno, že dívky spolu více komunikují než chlapci, sdělují si své zážitky, představy a velmi často hovoří o lidech kolem nich. Na rozdíl od chlapeckých skupin nejsou dívčí skupiny zaměřeny na výkon či soutěživost. Dívky kladou velký důraz na tzv. „*nejlepší kamarádství*“, jde o velmi náročný typ vztahu, který velmi často končí hádkami, či dokonce rozpadem přátelství. Marie Vágnerová se v souvislosti s dívčími skupinami vyjadřuje i k dívčí agresi.⁷³ K této vlastnosti mají zpravidla mnohem blíže chlapci, u dívek jde o mnohem specifitější druh. Ohrožené nebo přehlížené dívky mají tendenci se bránit především zraňováním jiných nebo narušováním jejich vztahů, což bývá nejčastěji realizováno v podobě pomlouvání.

4.3 Chlapecké skupiny

Chlapecká skupina bývá početnější, je otevřená, jinými slovy řečeno, nebrání se přijetí nových členů do svých řad. Chlapci dávají hlavně důraz na společné aktivity a sdílení společných zájmů, vzájemné vztahy pro ně nejsou prioritou, tato výsada je připisována především dívčím skupinám. Pro chlapce také není typické výlučné kamarádství, v tomto věku je nepotřebují. Podle Vágnerové má pro chlapecké skupiny větší význam dominance a postavení ve skupině, které je závislé na atraktivních vlastnostech a fyzické síle určitého jedince. Chlapecká skupina je tedy hierarchicky uspořádána, což je opět v kontrastu k dívčím skupinám. Chlapecká skupina má většinou vůdce, jeho nejbližší kamarády a tzv. outsidersy neboli okrajové členy. Vůdce a jeho nejbližší určují náplň činností a zájmů celé skupiny,

⁷² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum. 2005. s. 311

⁷³ Viz citace tamtéž. s. 313

ostatní se musí jejich nápadům přizpůsobit.⁷⁴ Chlapecké uskupení preferuje převážně soutěživé hry, které u chlapců rozvíjejí kooperativnost, dále jsou pro ně charakteristické rvačky, hrubost, různé žertíky, tělesné atakování a samozřejmě i hrubší vyjadřování. Chlapci také bývají agresivnější než dívky, což se děje především v rámci skupiny.

4.4 Interakce chlapců a dívek

Jak již bylo řečeno výše - nejoblíbenějšími kamarády dívek a chlapců mladšího a středního školního věku jsou především děti stejného pohlaví. To je podle Pavlíny Janošové dáno především tím, že jak chlapci, tak i dívky tráví svůj volný čas zcela jiným způsobem, jak jsme se koneckonců mohli přesvědčit v předešlých dvou podkapitolách. Janošová dále ve své knize uvádí, že fenomén in group, out group se projevuje i tím, že chlapci a dívky prokazují svým vrstevníkům opačného pohlaví mnohem nižší solidaritu, než příslušníkům stejného pohlaví. Pocit mimořádnosti pohlaví v tomto období existuje na obou stranách, z výzkumů však vyšlo najevo, že v případě chlapců je silnější. Chlapci a také některé dívky jsou pevně přesvědčení o tom, že být chlapcem je rozhodně lepší a výhodnější. Výhodnost „mužské“ role je pro chlapce něčím, o čem se „ani nepřemýšlí“, co je jakoby dopředu dáno.⁷⁵ Můžeme si to krásně demonstrovat na kratičkém úryvku rozhovoru s chlapcem třetího ročníku:

- „Podle tebe to chlapci mají zajímavější?
- Ano, být dívkou je nuda.
- Co naopak nejmíň příjemného vyplývá z toho být chlapcem?
- Nevím – nemůžu si na nic vzpomenout... (po delší odmlce) Možná častější poranění.“⁷⁶

V minulosti bylo také prokázáno, že děti mladšího a středního školního věku neradi spolupracují v pohlavně smíšených skupinách. Tyto skupiny se netvoří spontánně, ale na popud vyučujících. Janošová k tomuto problému ještě poznamenává – chybí-li přítomnost dospělých, mizí často i snaha vzájemné dohody na spolupráci. Dívky jsou častěji těmi, kdo pokračování společné spolupráce nakonec odmítnou.⁷⁷

⁷⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 312

⁷⁵ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 144

⁷⁶ Viz citace tamtéž. s. 144

⁷⁷ Viz citace tamtéž. s. 144

Janošová ve své knize *Dívčí a chlapecká identita* zmiňuje, že vedle dosti problematické interakční roviny existuje ještě jedna komunikační oblast. Nazývá ji „*oblast erotického či partnerského zájmu o druhé pohlaví*“. Projevy zájmu o příslušníky opačného pohlaví se v současnosti objevují již ve středním školním věku, projevují se zejména různým škádlením, pošťuchováním a posměšky, aneb jak praví jedno známe české rčení – *co se škádlívá, to se rádo mívá*. Výraznější projevy sexuální zvědavosti v podobě osahávání se u dětí objevují až počátkem dospívání.⁷⁸

*„Někdy také vznikne mezi dětmi opačného pohlaví vztah, jenž už obsahuje partnerské rysy a první zamilovanost. V minulých letech míval takový vztah spíše charakter izolovanosti (...) Dnes se ale ukazuje, že existence partnerských vztahů se stává v mnoha školních třídách již na prvním stupni základních škol věcí osobní prestiže. Děti, které tento začínající trend nesplňují, tak zažívají pocity frustrace a méněcennosti.“*⁷⁹

U období mladšího školního věku ještě zůstaneme a v následující části si blíže povíme o rozdílných výkonech dívek a chlapců. Nezůstaneme však jen na školní půdě, ale podíváme se i na to, jak děti mladšího a středního školního věku tráví svůj volný čas doma v rodině i mimo ní.

⁷⁸ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 144-145

⁷⁹ Viz citace tamtéž. s. 145

5 Mladší školní věk, rozdílné výkony dívek a chlapců

Škola, jak už bylo řečeno výše, je významným mezníkem v tomto období života každého dítěte. Děti se učí zvládat nové a doposud pro ně neznámé problémy. Musí se přizpůsobit novému prostředí a zaujmout své místo v novém kolektivu. Škola je ale především zaměřena na výkony dětí, nejdůležitějším nástrojem kontroly je tedy především známkování. Díky známkování se nejen děti, ale i rodiče dozvídají o zvládnutí či nezvládnutí školního učiva. „*Přestože se školní hodnocení, zvláště pak známky, považují za objektivní informaci o výkonech dítěte, vyučující a obzvláště děti v něm vnímají řadu nerovností. Jednou z nich jsou také nerovnosti genderové.*“⁸⁰

Irena Smetáčková ve své práci uvádí, že dívky se mnohem lépe dovedou přizpůsobit školnímu zkoušení a testování, a proto také dosahují lepšího prospěchu než chlapci. Další výzkumy prokazují, že chlapci naopak disponují více než dívky logickým myšlením, zatímco dívky jsou schopny se učit především za pomoci svých paměťových schopností.⁸¹ Rozdílné výkony mezi oběma pohlavími bývají viděny i v samotné přípravě a přístupu ke škole. Podle Ireny Smetáčkové je u dívek přístup ke škole častěji orientován na pečlivou přípravu včetně pamětního učení. Tento zažitý přístup snadněji vede ke splnění školních požadavků. U chlapců podle I. Smetáčkové převládá méně systematická příprava, což je velmi úzce spojeno s horšími školními výsledky (viz výše, stereotypy týkající se školského učiva).⁸²

5.1 Sebepojetí dívek a chlapců mladšího školního věku

Dívky reagují na stejné či velice podobné hodnocení (od rodičů, učitelů) zcela odlišným způsobem než chlapci. V této souvislosti bychom měli také zdůraznit, že na dívky jsou v této souvislosti často kladeny větší nároky.⁸³

Pro sebehodnocení dívek je také typická větší sebekritičnost, jejich úspěch bývá obvykle interpretován jako výsledek obrovské píce a snaživosti. Vzhledem k těmto dívčím vlastnostem nepřičítají rodiče a učitelé jejich horší výkony nedostatečné připravenosti, ale jde podle nich o projev omezenějších schopností. Řečeno jinými slovy jde o nepříliš inteligentní dívku. Podle M. Vágnerové dívky na neúspěch reagují pasivními obrannými mechanismy, které vedou k tomu, že se dívka uzavře a stáhne se do sebe.⁸⁴

⁸⁰ Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 29

⁸¹ Viz citace tamtéž. s. 30

⁸² Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 31

⁸³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 315

⁸⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 315

Chlapci naopak bývají sebevědomější, respektive méně sebekritičtí. Rodiče a učitelé, podle slov M. Vágnerové, mají tendenci považovat za hlavní příčinu neúspěchu chlapců nedostatek úsilí a motivace k učení. Díky tomu, že jsou chlapci považováni za méně snaživé, mají rodiče a učitelé tendenci předpokládat, že jejich schopnosti jsou na vyšší úrovni než jejich aktuální výkon. Chlapec, který ve škole dosahuje špatných výsledků, bývá hodnocen jako „lajdák“, který by mohl mít lepší známky, jen kdyby chtěl. Neúspěch u chlapců bývá především připisován působení vnějších vlivů, například obtížnosti úkolu nebo nespravedlnosti učitele.⁸⁵

5.2 Jak tráví volný čas děti mladšího školního věku

V úvodní kapitole jsme zmínili, že škola sehrává v této fázi vývoje dominantní úlohu, ale pojďme se nyní podívat i do soukromí dětí mladšího školního věku, totiž na to, jakým způsobem děti tráví svůj volný čas.

Do popředí vystupuje především hra, která před vstupem do školy byla celodenním zaměstnáním dítěte. Malý školák i školačka začínají vyhledávat realistické hry, jde jim především o to, aby při hře šlo o věrné napodobení skutečnosti. Chlapci dávají přednost technice, různým stavebnicím, při kterých si také rozvíjí jemnou motoriku. U dívkách her samozřejmě dominuje hra s panenkou - děťátkem, také hra s panenkou už je plánovitější a promyšlenější.⁸⁶

K volnému času a zábavě dětí školou povinných patří i sport, převážně tedy u chlapců. Chlapci převážně preferují tzv. „*týmové rvavé sporty*“, jak uvádí ve své knize Pavel Říčan. Podle jeho slov při nich dochází k těsnému kontaktu tělo na tělo. Týmová hra cvičí odvalu a vybíjí se při ní nahromaděná agrese. Při hře se dítě seznámí s dvěma základními pojmy – kdo je soupeř, ale i jeho spoluhráč. Během hry zjistí, že úspěchu lze dosáhnout souhrou, hráči jsou při týmovém sportu na sobě závislí. Říčan dále poznamenává, že dítě se formou hry učí na druhých oceňovat cenné charakterové vlastnosti. „*Z těchto zkušeností vznikají krásná kamarádství. Tělesnost rvavého sportu reguluje, zdravě tlumí i sexuální dráždivost, která v tomto období může oslabovat účinnost výchovy.*“⁸⁷

Některým dětem ale „*rvavé sporty*“ příliš nevyhovují – jsou pro ně příliš drsné. Těmto dětem je třeba podle Pavla Říčana najít sport nervavý. Jde převážně o chlapce, kteří v rodině postrádají mužské vzory anebo o chlapce či dívky, kteří oplývají jiným druhem nadání.

⁸⁵ Viz citace tamtéž. s. 315-316

⁸⁶ Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál. 2004. s. 155- 156

⁸⁷ Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál. 2004. s. 156

Můžeme hledat např. intelektuální druhy sportu, jako jsou šachy, nebo alespoň zkusit nějakou zájmovou aktivitu, jako malování, hra na hudební nástroj, zpěv, tvorba modelů, sbírání čehokoli atd.⁸⁸

Jak dívky, tak chlapci si rádi zahrají i různé společenské hry – dámu, mlýn, domino, karty a ti nadanější i šachy. Děti tohoto věku často vyhledávají společnost teplokrevného zvířete, nejčastěji psa nebo kočku, nemohou-li si dovolit tato náročnější zvířata na chov, tak alespoň morče či křečka. Ve volném čase také rádi čtou, tuto aktivitu spíše vyhledávají dívky. Škola jim v tomto ohledu nestačí a děti žádají další přísun informací.⁸⁹ Tento věk je velice často nazýván věkem dětských encyklopedií, zábavné literatury pro děti a mládež, o které ještě bude řeč v závěru této diplomové práce a velký prostor jí bude ponechán i v praktické části.

I náš volný čas je do jisté míry spjat s dalším navazujícím tématem, jímž je význam rodiny pro děti mladšího a středního školního věku. Děti mladšího školního věku jistě tráví většinu svého volného času se svými nejbližšími – rodiči, prarodiči a sourozenci, a proto si myslím, že je nejvyšší čas si o tomto tématu něco říci.

5.3 Význam rodiny pro děti mladšího a středního školního věku

Důležitou součástí identity každého školáka mladšího a středního věku je rodina. Vztahy dítěte k rodičům jsou v tomto období velmi silné a postupně se dále diferencují. Školák už podle M. Vágnerové začíná chápat rodičovské postoje a dovede se v rodinných vztazích lépe orientovat. O své rodině už totiž dokáže uvažovat na úrovni konkrétních logických operací, jejich vznik je spojen právě s touto fází vývoje. Pro rodinné soužití je také velice výhodné, že dítě umí lépe zvládat své emoce i chování. Převážně díky tomu, se stávají přijatelnějšími partnery, se kterými se dospělí snáze domluví.⁹⁰

Vágnerová dále dodává, že rodina je považována za tzv. „vztahový rámec“, při němž vstupují do každodenní interakce rodiče, dítě, popřípadě i sourozenci či prarodiče. Důležité členy interakce si nyní více přiblížíme. Nejprve se budeme samozřejmě věnovat rodičům. Rodiče uspokojují celou řadu psychických potřeb dítěte mladšího školního věku, představují

⁸⁸ Viz citace tamtéž. s. 157

⁸⁹ Viz citace tamtéž. s. 157

⁹⁰ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 268

pro své děti model určitých rolí, děti se od rodičů učí nápodobou, jde tedy o první způsob učení v životě vůbec.

Role matky se v tomto období příliš nemění. Matka oproti otci žije s dětmi v těsnějším spojení, je důležitou součástí jejich každodenního života, zabezpečuje běžné tělesné i psychické potřeby dítěte. Matka, jak uvádí M. Vágnerová, je ochránkyní dětské jistoty a bezpečí, reguluje i míru stresu, jemuž je dítě vystaveno a zároveň dohlíží na to, zda se děti chovají žádoucím způsobem a zda plní své povinnosti. Role otce v tomto období prochází proměnou, otec je považován za alternativní model dospělé osoby, v kontaktu s ním může dítě získávat jiné zkušenosti než v interakci s matkou.⁹¹ Otec je za prvé pro děti zdrojem poznatků, podporuje děti, aby se nebály zkusit něco nového, dobrodružného či obtížného, učí je respektovat pravidla a přijmout prohru, je pro děti partnerem v různých činnostech, převážně při hře. Za druhé je otci připisována společností větší autorita než matce, což bývá vysvětlováno tím, že muži jsou větší a fyzicky zdatnější než matky. Děti uvažují úplně stejným způsobem, otce respektují zpravidla proto, že má více síly než matka. Autorita otce je podle nich viditelná, a proto o ní nelze pochybovat.⁹²

Dalšími členy rodiny mohou být i sourozenci. Pro soužití se sourozencem je v tomto věku příznačná soutěživost, ale i spolupráce a vzájemná podpora. Důležitou roli zde hraje i pořadí narození. Starší děti zpravidla získají dominantní postavení, pro své mladší sourozence jsou vzorem, který mohou obdivovat, či na něj žárlit. Mladší děti mají většinou výhodnější pozici, rodiče jsou k nim tolerantnější a dovedou jim více odpustit. Na druhou stranu se musí naučit podřizovat a domluvit se se sourozenci v nadřazeném postavení, ale mohou se také snažit získat určité výhody jeho vydíráním či žalováním.⁹³

Jako specifickou roli vyčleňuje M. Vágnerová roli jedináčka. Ten nemá v rodině sobě rovného partnera, své výkony může porovnávat pouze s dospělými. Jedináček tak nemusí potlačovat své přirozené egocentrické tendence a hledat kompromisy přijatelné pro obě strany. S dospělými to nelze uskutečnit, protože mají oproti dětem přirozenou autoritu, která stejně nakonec rozhodne. Rodiče jedináčků velice často kladou na děti velké nároky a přetěžují je, proto jsou jedináčci často úzkostnější a dají se snadno zmanipulovat.⁹⁴

Na dětskou psychiku také negativně působí odchod jednoho z rodičů. Pro děti školního věku představuje rozpad rodiny obrovskou zátěž, protože rozvodem rodičů ztrácejí

⁹¹ Viz citace tamtéž. s. 273-274

⁹² Viz citace tamtéž. s. 274

⁹³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum. 2005. s. 281-282

⁹⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum. 2005. s. 283

jistotu rodinného zázemí. Podle Vágnerové k této nejistotě přispívají i mnozí rodiče svým jednáním, velice často totiž snižují hodnoty zavrženého partnera. Děti jsou v takové situaci zcela zmatené a nevědí, komu mají věřit. Díky rozpadu vztahu rodičů dochází ke ztrátě bezpečí, děti se mohou cítit zahanbené a méněcenné. Když je jeden z rodičů opouští, často si myslí, že je to pro jejich nedostatečnou hodnotu a chyby.⁹⁵ Na rozpad rodiny reaguje každé dítě jiným způsobem, rozdílné jsou například i reakce chlapců a dívek. Vágnerová ve své Vývojové psychologii upozorňuje na to, že chlapci mají větší tendenci projevovat svůj hněv a zklamání externalizovaným způsobem, chovají se agresivně, velice nápadně a společensky nepřijatelně. Dívky se naopak stahují do sebe a své problémy více prožívají. Projevuje se u nich také větší tendence považovat sebe sama za viníka rozchodu.⁹⁶

5.4 Sexualita dětí mladšího a středního školního věku

Pro rozvoj sexuální výchovy je velice důležitý tzv. střední školní věk dítěte (cca 9 – 12 let), který je podle Machové a Matějčka charakterizován především identifikací dítěte s vlastním pohlavím. V tomto období je také utvářena potřeba tělesné intimity a objevuje se první „stud“ z vlastní nahoty. Důkazem zde může být výzkum, který v roce 2000 provedli studenti 3. ročníku distančního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, výzkum vešel ve známost pod názvem „Já ve sprše“. Na konci této podkapitoly si ho více přiblížíme.⁹⁷

Sigmund Freud prohlásil střední školní věk za dobu latence, kdy po velice dramatickém vývoji dětské sexuality se psychicky nic zvláštního neděje a jen vskrytu se připravuje sexuální dozrávání v pubertě a po ní. Nové výzkumy však prokázaly, že nejde pouze o čekání a skrytou přípravu. Ale naopak jde o období, které je významné pro utváření mnohých postojů a charakteristik, jež dávají předchozímu i následujícímu období smysl.⁹⁸

Jak se již zmiňujeme v úvodu, dochází především k identifikaci dítěte s vlastním pohlavím, tzn. přijetí identity mužské u chlapců a identity ženské u dívek. Jde o období, kdy skupiny chlapecké a dívčí jsou nejvíce vzdáleny - viz podkapitoly chlapecké a dívčí skupiny. K jejich sbližování dochází až na konci tohoto období. Díky tomu se rozvíjí převážně přátelství mužsko-mužské a žensko-ženské spojení. Chlapci tedy přejímají vzory

⁹⁵ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství*. Liberec: TUL. 2008. s. 90

⁹⁶ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 281

⁹⁷ Matějček, Z., Machová, J.: *Pojetí vlastního těla u dětí před pubertou a během ní*. (dostupné na: <http://www.solen.cz/pdfs/ped/2001/06/02.pdf>)

⁹⁸ Viz citace tamtéž.

mužnosti a dívky vzory ženskosti ve své bezprostřední blízkosti. Toto období se nazývá dobou ženských a mužských idolů. Roste však také samotný sexuální zájem, ale ještě zcela nedosahuje úrovně pubertální dráždivosti. Četné výzkumy potvrdily, že v tomto období – střední školní věk, se děti nejobtížněji vyrovnávají s rozvodem rodičů a i velice špatně přijímají nové partnery svých rodičů. Vrcholí pocity méněcennosti z tzv. orgánové nedostatečnosti – různé tělesné anomálie vnějšího genitálu jsou u dětí tohoto věku prožívány mimořádně tíživě, přičemž většina dospělých – rodiče i lékaři, jak uvádí Machová a Matějček, se domnívají, že na takové starosti má dítě ještě prozatím dost času.⁹⁹

Současně jde také o období, kdy děti objevují svou tělesnou intimitu, do níž by se nikdo (hlavně nikdo opačného pohlaví) neměl vtírat. Např. chlapci přestávají snášet, aby je i nadále koupala matka, a že by dívky tohoto věku koupal otec, by bylo patrně na pováženou. V této fázi vývoje se chlapci před děvčaty a děvčata před chlapci nejvíce stydí a to převážně za svou nahotu a za své pohlavní charakteristiky, i když ještě nejsou vůbec výrazné.

Velice zajímavý je výzkum, o kterém se zmiňuji již v úvodu. Jde o kresebnou projektivní metodu používanou Noreen Wettonovou z Univerzity v Southamptonu ve Velké Británii – dětem různého věku se dává za úkol nakreslit „sebe ve sprše“. U nás byl výzkum proveden studenty Univerzity Karlovy v Praze.

Jejich studie poté jednoznačně prokázala, že většině dětí mladšího školního věku nijak nevadilo kreslit nahé tělo, včetně naznačených dětských pohlavních znaků. U dětí ve středním školním věku (9 – 13 let) je už však viditelný jednoznačný posun. V kresbách u takto starých dětí vidíme prokazatelné projevy „studu“ – choulostivé části lidského těla jsou zakryty žinkou nebo rukou. S přibývajícím věkem stud opadá a v nastupující fázi puberty jsou děti otevřenější a mnohem realističtěji znázorňují nahé tělo. Zadaný úkol také u dospívajících dětí působí méně rozpaků než v období předchozím.¹⁰⁰

6 Dospívání

V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech – somatické, psychické i sociální.¹⁰¹ Tělo je v tomto období důležitou součástí identity dospívajícího, jeho zevnějšek se stává cílem i prostředkem k udržení potřebné sociální pozice. V adolescenci podle Vágnerové může být důležitá jak tělesná atraktivita, tak fyzická zdatnost. Změnou prochází také citové prožívání, emoční reakce mohou být méně přiměřené a polárně

⁹⁹ Viz citace tamtéž.

¹⁰⁰ Viz citace tamtéž.

¹⁰¹ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 321

proměnlivé.¹⁰² Postupně se začínají rozvíjet i další vlastnosti jako je vytrvalost a schopnost sebeovládání.

U adolescentů dochází k proměně jejich názoru na druhé lidi, odmítají autoritu a podřízené postavení. Všichni adolescenti se postupně odpoutávají od rodiny a jsou často ke svým rodičům kritičtí.¹⁰³ Mnozí rodiče podle Karstena soudí, že pro tuto dobu by bylo lepší opatřit své ratolesti cedulkou „*Rekonstrukce – přechodně uzavřeno*“ a nechat je na pokoji, dokud tato pomyslná rekonstrukce neskončí.¹⁰⁴

Pro dospívajícího mají čím dál větší význam jeho vrstevníci, tráví s nimi většinu volného času. Skupinová identita, jak uvádí M. Vágnerová, jim slouží jako zdroj jistoty a představuje přechodnou fázi v rozvoji individuální identity. Dále podle jejích slov roste význam dyadických přátelských vztahů a v období starší adolescence i partnerství. Proměňuje se i vztah k normám chování, dospívající jedinci jsou ochotni respektovat pouze taková pravidla, která se shodují s jejich přesvědčením.¹⁰⁵

6.1 Biologické změny u dívek a chlapců

V dětství jsou si dívky a chlapci mnohem podobnější, až v období puberty dochází k viditelné diferenciaci jejich tělesného vzhledu. Podle slov M. Vágnerové se mění i vztah k vlastnímu tělu, obě pohlaví k tomuto novému problému přistupují odlišným způsobem. Dívky začínají více pečovat o svůj zevnějšek, posuzují ho především podle aktuálních norem ideálu krásy, zatímco pro chlapce je důležitější fyzická síla, soustředí se jinými slovy na to, jak tělo funguje. Z tohoto, i z mnoha dalších důvodů M. Vágnerová vyvodila závěr, že dívky bývají k vlastnímu vzhledu kritičtější.¹⁰⁶ Nyní si uvedeme několik důležitých tělesných změn, které provázejí dospívání. Jedním z mnoha typických znaků dospívání je růst ochlupení. U dívek je růst ochlupení považován za neestetický, a proto je potřeba se ho zbavit. Dívka má mít podle dnešních norem krásy tělo pěstěné a hladké. U chlapců je i dnes ochlupení akceptováno, protože podle vžitých společenských pravidel jde o přirozený maskulinní znak. Pro chlapce má v tomto období také velký význam růst vousů, což je další důležitý signál blížící se dospělosti.¹⁰⁷ Biologické změny u dívek a chlapců jsou především spojeny

¹⁰² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství*. Liberec: TUL. 2008. s. 123

¹⁰³ Viz citace tamtéž. s. 123

¹⁰⁴ Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006. s. 83

¹⁰⁵ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství*. Liberec: TUL. 2008. s. 123

¹⁰⁶ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 423

¹⁰⁷ Viz citace tamtéž. s. 424

s hormonální proměnou. Počátek puberty je u dívek spojen s první menstruací a u chlapců s prvním polucí (výronem semene).¹⁰⁸ Reakce obou pohlaví na tuto změnu je rozdílná. Dívky tuto změnu, jak uvádí M. Vágnerová, hodnotí spíše negativně. „*První menstruace (menarché) u nich vyvolává pocity úleku, nejistoty či zděšení, vzácněji jsou to pocity uspokojení, vyplývající z vědomí dosažené zralosti. Menarché je hlavním signálem jednoznačného konce dětství a nástupu ženství.*“¹⁰⁹ Je běžné, že v průběhu menstruačního cyklu dochází u děvčat k výkyvu nálad. Pro mnohé dívky je menarché obtěžujícím tělesným projevem, který je v mnoha směrech omezuje a vyvolává u nich často pocity ošklivosti. Naopak chlapci své dospívání hodnotí pozitivně, protože jim podle M. Vágnerové přináší spíše výhody a zvyšuje jejich prestiž. „*I u chlapců ale může být tento projev pohlavní zralosti akceptován s rozpaky, respektive studem. Jejich reakce na první poluci bývá obdobně rozporná jako u děvčat. Mohou mít také pocity ošklivosti, mohou se stydět a zároveň být pyšní na svou nově získanou mužskou kompetenci.*“¹¹⁰

V období dospívání také dochází k uvědomění si vlastní sexuality. Dívky ji často prožívají jako intimní oblast, o kterou se podělí nanejvýš s nejlepší přítelkyní. Chlapci ji naopak více projevují navenek, někdy ji dokonce velice nápadným způsobem i předvádějí. Obě pohlaví také rozdílně interpretují různé sexuální podněty, zde opět uvedeme příklad z vývojové psychologie M. Vágnerové: „*Chlapci např. chápou úpravu zevnějšku dívek jako signál míry sexuálního zájmu. Pro dívky oblečení tento význam nemá, respektive má jej pouze někdy, a obvykle až v další vývojové fázi.*“¹¹¹

Na závěr této části je třeba ještě zmínit, že tělesný růst u dívek končí přibližně kolem osmnáctého roku. Chlapci rostou v průměru o několik roků déle, souvisí s tím jejich pozdější vstup do puberty, mohou tedy růst ještě kolem dvacátého roku života.¹¹²

6.2 Sebepojetí dospívajících dívek a chlapců

Sebepojetí neboli také sebehodnocení dívek a chlapců se rozvíjí rozdílným způsobem, a to jednak v závislosti na rozdílech v prožívání změn souvisejících s dospíváním, ale i v důsledku sociokulturních tlaků a různých očekávání.¹¹³

¹⁰⁸ Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006. s. 85

¹⁰⁹ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 424-425

¹¹⁰ Viz citace tamtéž. s. 425

¹¹¹ Viz citace tamtéž. s. 426

¹¹² Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006. s. 86

¹¹³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 427

Hartmut Karsten ve své knize *Muži – ženy* k tomuto problému poznamenává, že dospívající dívky si obvykle málo důvěřují v oblasti svých výkonů, bojí se, že nedokážou obstát v konkurenci a častěji než chlapci se vyhýbají soupeření. Také si mnohem snáze než chlapci připadají bezmocné a méněcenné, například když se jim něco nevydaří nebo když jsou druzí v něčem lepší. Dívky se ale lépe oproti chlapcům dokážou orientovat v oblasti mezilidských vztahů. V této oblasti se dívky cítí velice silné a také ji z hlediska svého sebepojetí hodnotí výrazně pozitivněji. Během pečování o druhé – hlídání mladších sourozenců či pomoc nemocné babičce, atd. – si dívky připadají velice silné a úspěšné. Starat se či pečovat u druhé je u dívek zejména spjata s nadcházející mateřskou rolí. Ve vlastní rodině navíc dívka vidí, že i její matka se chová velice podobně – totiž podle své tradiční role. Vlastnosti jako paličatost, hrubost, buřičství nebo dokonce agresivní chování dívky podle Karstena odmítají a obvykle kritizují. Dívky totiž vnímají toto chování jako nevhodné pro své pohlaví, protože odporuje zavedené představě „*hodné a poslušné holčičky*“.¹¹⁴

M. Vágnerová se k sebepojetí dívek vyjadřuje velice obdobně, ve své *Vývojové psychologii* se také zmiňuje o tom, že sebehodnocení dívek je kritičtější a mnohem negativnější než u chlapců a dodává, že jejich negativní hodnocení souvisí s větší vnímavostí dívek k názorům jiných lidí a jejich větší potřebou udržet si pozitivní vztahy s ostatními.¹¹⁵

Dospívající chlapci jsou naopak méně kritičtí ke svým výkonům, a proto jsou také méně ohroženi depresí z možného neúspěchu. Jsou také mnohem spokojenější sami se sebou a považují se v mnoha ohledech za schopnější než dívky.¹¹⁶ Nastávajícím mužům je povoleno stát si na svém, ba dokonce se od nich očekává, že ke svému prosazení použijí i síly či tvrdosti. Agresivní chování u mladých mužů je zcela chápáno a nesetkává se tak s odmítnutím a kritikou jako tomu bylo u dívek. Vždyť správný muž potřebuje nějak svoji nahromaděnou sílu a energii ze sebe dostat, jinak by to v něm podle slov H. Karstena doutnalo tak dlouho, až by úplně ztratil své sebeovládání. Přílišné podporování agresivního chování u dospívajících chlapců může mít za následek použití nadměrné agresivity – někteří mohou sáhnout i k násilnostem. Cílem útoku většinou bývá osoba, která se nějak nápadně odlišuje od ostatních např. cizinec, invalida, starý člověk – důchodce, slepec nebo dítě. Je velice zajímavé, že většího počtu násilných činů se dopouštějí převážně dospívající muži – jen naprosto

¹¹⁴ Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006. s. 92-93

¹¹⁵ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 427

¹¹⁶ Viz citace tamtéž. s. 427

výjimečně dospívající ženy.¹¹⁷ Tento jev souvisí do velké míry se zažitými vzorci chování dospívajících mužů a žen a s předsudky naší společnosti.

6.3 Význam vrstevníků pro dospívajícího

Stejně jako v předchozím období (mladší a střední školní věk) má i v období dospívání velký význam skupina vrstevníků. Dalo by se říci, že se toho příliš vůči nižšímu vývojovému stupni nezměnilo. I nadále chlapci a dívky vyhledávají skupiny vrstevníků stejného pohlaví. M. Vágnerová se mimo jiné ve své knize zmiňuje o tom, že přátelství navázaná v adolescenci mohou vydržet velmi dlouho, někdy i po celý zbytek života.¹¹⁸ V adolescenci se ale ve velké míře proměňuje zájem o druhé pohlaví, protože pro toto období je charakteristické prožívání prvních lásek a vznik partnerství.

Nejprve se zaměříme na dívčí skupiny. Dívky se rády sdružují v menších skupinách, maximálně o třech členech. Přátelství je u dívek spojeno s výlučností, často také bývají méně tolerantní ke kontaktům svých dobrých přítelkyň s jinými dívkami, chápou je jako důkaz jejich zrad. Dívky kladou důraz na stejnost, obvykle chodí podobně oblečené jako jejich přítelkyně a také se podobně vyjadřují a chtějí dosáhnout podobných uznání. M. Vágnerová upozorňuje ve své Vývojové psychologii na to, že dívčí kamarádství je spojené s řadou tělesných doteků, nejčastěji jde o držení za ruku či držení kolem ramen. Tyto dotyky nemají erotický podtext, jsou spíše signálem a potvrzením jejich blízkosti. „*Kamarádky musí být ochotny s nimi rozebírat jejich prožitky a poskytnout jim zpětnou vazbu, pomoc i emoční oporu při řešení jejich citových problémů.*“¹¹⁹ Dále Marie Vágnerová poznamenává, že dvanácti – čtrnáctileté dívky bývají hodně závislé na tom, jak je jejich okolí přijímá, a proto se chovají právě tak, jak jejich vrstevnická skupina vyžaduje. Hill a Lynch tuto tendenci dívek zavděčit se ostatním za každou cenu nazvali „*syndrom chameleona*“.

Chlapci oproti dívkám nevyžadují výlučnost, jsou tolerantnější, jejich kamarád má mnohem větší volnost při volbě jiných přátel a zradu chápou zcela jinak než děvčata. Chlapecké interakce zahrnují především pošťuchování, rvačky a další fyzické ataky, které však nemají význam nepřátelství. S těmito chlapeckými rituály jsme se již setkali u chlapeckých skupin mladšího školního věku. Pro dospívajícího chlapce je však typické machrování a předvádění, vzpomeňme např. na film Sněženky a machři, který je toho důkazem. Vytahování před ostatními a časté používání vulgárních výrazů patří k hlavní náplni

¹¹⁷ Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006. s. 93

¹¹⁸ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005. s. 430

¹¹⁹ Viz citace tamtéž. s. 431

ted' již maskulinní party. Chlapci oproti dívkám se svými kamarády neprobírají citové prožitky a vlastní problémy, za prvé to nepotřebují a za druhé je toto chování u chlapců považováno za nevhodné, u svých kamarádů si chlapci naopak cení především takových vlastností jako je schopnost asertivity a dominance.¹²⁰

Význam vrstevníků hraje v období dospívání důležitou roli, dalo by se říci, že vrstevníci zaujali místo vytčené v dětství rodině, neboť vztah mezi rodiči a dětmi prochází v tomto období velkou proměnou – a právě na tyto důležité proměny ve vztahu s rodiči se zaměříme v další podkapitole.

6.4 Vztah k rodičům během dospívání

V období adolescence se děti snaží odpoutat z vázanosti na rodinu, jde o velice náročný proces nejen pro dítě samotné, ale i pro rodiče. Osamostatnění od rodiny je spjaté s proměnou citové vazby k rodičům, dospívající už své rodiče nevidí jako neomylné bytosti a dokonce na nich začínají hledat chyby, které dříve neviděli proto, že brali jejich autoritu jako něco samozřejmého a zcela daného. *„Rodiče tak ztrácejí své výsadní postavení a jejich nadřazená role dospělé autority přestává být v tomto období tabuizována. Dospívající jedinec si váží jen skutečných kvalit a autentických projevů, shody chování a verbálních proklamací. Zdůrazňování formální stránky, která nemá žádný přijatelný obsah (např. musíš nás poslouchat, protože jsme tvoji rodiče) vede k odporu.“*¹²¹

¹²⁰ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum. 2005. s. 431

¹²¹ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství.* Liberec: TUL. 2008. s. 112

Marie Vágnerová ve své knize *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství* ke konfliktům mezi rodiči a dětmi v období dospívání poznamenává: „*Na počátku dospívání mívají dívky i chlapci více konfliktů s matkami, pravděpodobně proto, že k matkám mají bližší vztah než k otcům a obvykle jsou s nimi v četnějším kontaktu. Matky a otcové se k dospívajícím dětem chovají rozdílným způsobem, matky své ratolesti častěji žádají a prosí, otcové si obvykle udržují větší odstup, jednají méně emotivně než matky, ale mají větší tendence k mocenským zásahům. Ale na druhé straně mnohdy snáze než matky akceptují dospívající jako své partnery. ... V době dospívání se mění postoj k oběma rodičům, i když vztah s rodičem stejného pohlaví může být podle Steinberga výrazně napjatější.*“

Vztah k matce bývá obecně spojován s odmítáním nadměrného pečovatelského. Pubescenti oběho pohlaví se snaží z pozice opečovávaného a omezovaného objektu uniknout. Matky mohou často chápat nezájem svých dospívajících dětí jako projev nevědy. Na straně druhé je ale matka i v tomto období pro děti nejvýznamnější osobou a zdrojem sociální opory.¹²²

I vztah s otcem prochází v této fázi života určitou proměnou. Otec je důležitý zejména pro chlapce, oporu by u něj, jak uvádí M. Vágnerová, hledala přibližně polovina chlapců, ale jen pouhá třetina dívek. Výkyvy vztahu mohou jednak vycházet z odmítání autoritářských projevů otce, jindy naopak z potřeby dospívajícího nějakým způsobem upoutat jeho pozornost, např. jej vyprovokovat, aby vůbec zareagoval.¹²³

6.5 Vznik partnerství

Již v předchozích částech jsme uvedli, že v období dospívání se objevuje nová schopnost navázat vztah s opačným pohlavím. Znovu zde sehrává svoji velkou úlohu pohlaví, protože pro obě pohlaví mají partnerské vztahy jiný význam. Dospívající dívky a chlapci totiž nedozrávají k partnerským vztahům ve stejném věku a také je rozdílně prožívají. I zde si uvedeme příklady z *Vývojové psychologie* M. Vágnerové. „*Chlapci nemají na dívkách rádi jejich upovídanost, nedostatek smyslu pro humor a „hloupé chování“, jímž zpravidla označují jakýkoli projev, který je z jejich hlediska nesrozumitelný a divný. Na dívkách si cení především fyzickou krásu, ale i chytrost a kamarádkost. Pubertální dívky naopak hodnotí*

¹²² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství*. Liberec: TUL. 2008. s. 112

¹²³ Viz citace tamtéž. s. 112

chování svých vrstevníků mužského pohlaví většinou kriticky, považují chlapce za nezralé a otravné. Jejich eventuální partneři bývají dost často o dva roky starší.“¹²⁴

Rozdílné bývají i strategie jak zaujmout opačné pohlaví. Chlapci na dívky obvykle pokřikují, strkají do nich, berou jim věci, jindy jim naopak pomáhají, a téměř vždycky se před dívkami předvádějí. Dívky naopak podle Vágnerové na sebe upozorňují hihňáním, provokováním, které střídají mnohdy s předstíraným nezájmem, ale i ony jsou ochotny dát svému vyvolenému najevo svůj zájem o bližší kontakt. Píší různá milostná psaníčka, vzkazy a esemesky, jež slouží k navázání milostné komunikace.

Potřeba partnerství se u chlapců objevuje později než u stejně starých dívek. Pubertální chlapci prozatím nemají zkušenosti s intimnějšími vztahy, jejich kamarádství mívá odlišný charakter než dívčí, které bývá mnohem důvěrnější a tedy i podobné párové intimitě, i když samozřejmě postrádá erotickou složku.¹²⁵ U dívek hraje milostný vztah velmi důležitou roli, prostřednictvím milostného vztahu se dívky seberealizují, potvrzují si svoji ženskou hodnotu. Na konci tohoto období (období dospívání) se u dívek objevuje potřeba citové vazby a péče o závislou osobu tj. touha mít vlastní děti. Tento jev se objevuje zejména u těch dívek, které dosáhly nižšího vzdělání a vyučily se buďto prodavačkou, švadlenou nebo cukrářkou. Jak poznamenává M. Vágnerová, především ony přejímají již zavedené vzory a přecházejí k intimitě dříve, než si vymezí svou osobní identitu. Tyto dívky touží po vážné známosti, sňatku a založení vlastní rodiny jako prostředku k typicky ženskému sebeomezení a právě manželství pro ně představuje velice důležitou součást jejich nové identity. Dívky, které se rozhodly pro studium, mají zcela jiné plány. V první řadě chtějí dostudovat a něčeho dosáhnout, chtějí hodně cestovat a užívat si života, dokud jsou mladé, mají hodně zájmů a založení rodiny plánují až v pozdějším věku. Pro chlapce v adolescentním věku není podle M. Vágnerové partnerský vztah tak důležitý, protože jejich identita je definována jiným způsobem, a to především výkonem a společenským uznáním. Mužská identita se podle ní rozvíjí převážně ve vztahu ke světu jako celku a nikoliv ve vztahu k určitému člověku jako to bývá u dívek.

Po vyčerpávajícím exkurzu do vývojové psychologie uděláme i malý průzkum do sociologie, vědě o společnosti. Přiblížíme si roli muže a ženy ze sociologického hlediska, aneb jak mužské a ženské role utváří společnost.

¹²⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum. 2005. s. 432

¹²⁵ Viz citace tamtéž. s. 433

7 Role muže a ženy ze sociologického hlediska

Tato část je zamýšlena jako krátký sociologický úvod do problematiky pojednávající o rozdílných rolích muže a ženy. Povíme si o tom, jak jsou tyto rozdíly vžité ve společnosti a jak se vyvíjely. Vše ještě doplníme o další témata – např. O rozdílech mezi dívkami a chlapci, Genderová socializace a hračky, O stereotypch a Obraz genderu v literatuře pro děti a mládež.

7.1 Kulturní rozdíly rodových rolí

Na světě neexistuje žádná společenská skupina, národ ani etnikum, která by určité rozdíly mezi chlapci a dívkami nevytvářela, která by od sebe neodlišovala roli mužskou a ženskou a právě tomuto požadavku nepřizpůsobila výchovu. Chlapci jsou vystavováni poněkud jiným socializačním vlivům než dívky. Důraz na tyto rozdíly je dobře viditelný u přírodních a tradičních společenství, kde muž má svou přesně vymezenou roli, své vlastní povinnosti a žena taktéž. Oba přijímají nároky své společnosti, podobně jako je přijímali jejich předkové. Usnadňuje to jejich komunikaci v rámci partnerství a rodiny.¹²⁶ Komparativní studie z třicátých let přinesly zjištění, že se role mužů a žen v různých společenstvích liší a to s překvapivou rozmanitostí. V jednom společenství Nové Guineje (kmen Čambuli) se dokonce ženy chovaly tak, jak je u nás typické pro muže, zatímco muži naopak projevovali vlastnosti odpovídající vlastnostem našich žen: ženy byly dominantní a agresivní, méně empatické, zatímco muži byli těmi, kdo projevoval více empatie a emoční závislosti. V případě jiného přírodního kmene ovšem muži více inklinovali k flirtování, prudernosti a pěstování vzhledu, kdežto ženy byly hlavními iniciátorkami při vzniku partnerství.¹²⁷ Podstatné však je, že obě role byly přes veškerou variabilitu danou odlišností jednotlivých kultur komplementární a tedy i pro sebe navzájem do značné míry nepostradatelné.

V naší západní společnosti máme utvořené své vlastní vzorce pro správné chování mužů a žen. Zaměření ženských a mužských rolí vychází z předpokladu, který je znám už od nepaměti. Již v prvobytněpospolné společnosti totiž byli ženy strážkyně ohně a muži rychlími

¹²⁶ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 13

¹²⁷ Rosaldo, M. Z., Lamphere, L.: *Women, Culture, and Society*. Stanford, California: Stanford University Press. 1974. s. 18, in Weitzman, L. J.: *Sex role socialization*. California USA: Mayfield Publishing Company, Palo Alto. 1979.

a silnými lovci.¹²⁸ Odtud pak samozřejmě plynou i mnohé zakořeněné způsoby chování žen a mužů, včetně typických mužských a ženských vlastností.

7.2 O rozdílech mezi dívkami a chlapci

V této podkapitole už se přesuneme od rozdílů mezi muži a ženami k rozdílům mezi dívkami a chlapci, čímž by se tato práce měla zabývat ve větší míře.

Než ještě začneme tuto podkapitolu o rozdílech mezi dívkami a chlapci, tak by bylo dobré se zmínit, proč vlastně tyto rozdíly vůbec vznikají. Není pravda, že bychom se rodili už s tím, že dívky mají zájem o panenky a chlapci o autíčka. Tyto rozdíly a mnohé další, o kterých se ještě zmíníme, vytváří sama naše společnost. „*Jinými slovy chlapce a dívky děláme v každodenních interakcích s jinými lidmi, jako „muži a ženy“ se chováme, mluvíme, oblékáme, jsme vnímány druhými atd.*“¹²⁹ Rodiče, příbuzní a vychovatelky s dětmi integrují rozdílně na základě jejich pohlaví. Při komunikaci s děvčaty používají více emocionálně zabarvených slov, používají více zdvořilostí a velmi mazlivých výrazů při oslovování dívek. Dospělí kupují děvčatům hlavně panenky a zmenšeniny domácích potřeb, aby už si dívky od útlého mládí osvojily péči o druhé, která je bude doprovázet po zbytek jejich života. Smetáčková ještě k tomuto problému dodává, že vůči chlapcům je výchova naopak o poznání méně emocionální a méně orientovaná na verbální komunikaci, prostřednictvím hraček jsou chlapci podporováni v technických a matematických dovednostech. Mnohé výzkumy odhalují, že se tak dospělí chovají neohledně na biologické pohlaví dítěte. Například v případě, že chlapec byl v raném dětství odstraněn penis a začal být prezentován jako dívka, okolí se k němu jako k dívce začalo chovat, ačkoliv z chromozomálního i hormonálního hlediska byl stále mužem.¹³⁰

Rozdíly ale dívky a chlapce provázejí téměř na každém kroku. První rozdíl se projevuje už v porodnicích, jak uvádí Ann Oakleyová. V některých nemocnicích poskytují rozdílné barvy příkrývek pro dívky a chlapce. Také při vybírání jmen se držíme určitých způsobů. Spender vysvětluje, že chlapcům jsou dávána jména, která jsou krátká a obtížně vyslovitelná, zatímco dívkám jsou dávána jména, která způsobují povyk a dívky tak na sebe snáze upoutají pozornost. Velmi podstatné jsou podle badatelky D. Spender i rozdíly

¹²⁸ Gruber, D.: *Proč ženy muže (ne)chápu*. Praha: Grada. 2003. s. 33

¹²⁹ Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. s. 11

¹³⁰ Viz citace tamtéž. s. 11

v oblékání u obou pohlaví. Chlapci upřednostňují volné a pohodlné oblečení, aby mohli podnikat různé hry, které jsou spojeny s pohybem. Dívky jsou strojeny do krásných šatiček, aby byla vyzdvížena jejich krása. Dívčí oblečení není přizpůsobeno pohybu, ale má působit esteticky na pohled.¹³¹

Další rozdíly samozřejmě pokračují i napříč školní docházkou. Velké množství studií o dětském úspěchu ukazuje, že dívky a chlapci dosahují úspěchu ve specifických oblastech učiva: objevuje se zde obecné pravidlo, že dívky více inklinují ke studování jazyků a chlapci se naopak lépe učí matematiku a fyziku.¹³² Těchto rozdílů mezi chlapci a dívkami je jistě mnohem více, ale pro základní upřesnění nám postačí jen tento výčet.

7.3 Genderová socializace a hračky

V této části se budeme věnovat více do hloubky již zmiňovanému problému v předešlé části práce. Hračky jsou bezpochyby tím, čím se malé děti nejvíce zaobírají, protože každé dítě si s nimi užije spoustu legrace a tráví s nimi spoustu času. Hračky ale neslouží k tomu, aby děti pouze zabavily, ale zároveň je učí různé dovednosti a vedou je k tomu, aby si při hře vyzkoušely řadu nových rolí, které budou plnit jako dospělí lidé.¹³³

Rheingold a Cook v roce 1975 zkoumali vybavení dětských pokojů. Jejich výzkumy potvrdily, že chlapci a dívky upřednostňují odlišné hračky. Vědci dospěli k závěru, že dívčí pokojík je plný panenek, domečků a miniaturních potřeb na domácí práce. Zato u chlapců se hojně objevovaly vojenské hračky a sportovní náčiní, také samozřejmě různé stavebnice a nákladní auta. Celkově měli chlapci rozmanitější a početnější výběr hraček. Jedinými typy hraček, které se objevovaly jak u chlapců a u děvčat byly dětské knihy a hudební nástroje.¹³⁴

Podobné výzkumy se opakovaly i v osmdesátých a devadesátých letech a vždy se vědci došli téměř totožných výsledků.

V dnešní době je velkým trendem reklama a inzerce - ani hračky se nestaly výjimkou, aby také ne, když děti společně s důchodci jsou dobře ovlivnitelnou skupinou.

Nabízené hračky jsou v katalozích obvykle zobrazovány s dětskými fotomodely nebo jsou rozděleny do dvou oddělení podle barev – růžová část pro dívky a modrá pro chlapce.

¹³¹ Maesor, L., Sikes, P. J.: *Gender and school*. The early years: nursery and primary school. London: Cassel. 1992. s. 50- 69

¹³² Viz citace tamtéž. s. 60

¹³³ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Genderová socializace v raném dětství. Praha: Karolinum. 2003. s. 114

¹³⁴ Viz citace tamtéž. s. 114

Tato členění především zdůrazňují vhodnost hračky pro to či ono pohlaví. Pochopitelně lze tvrdit, že katalogy hraček nejsou zacíleny jen na děti, ale především na jejich rodiče. Rodiče často tvrdí, že dětem kupují genderově stereotypní hračky, protože je ony samy chtějí. Výzkumy tuto hypotézu potvrdily, děti skutečně už od jednoho roku upřednostňují genderově stereotypní hračky.¹³⁵ K těmto preferencím však velkou měrou přispěli rodiče a jejich výchova v ještě útlejším věku, jak uvádí Daniel Curran a Claire Renzetti. Uvedme si zde velmi zajímavý pokus, který byl proveden za účasti několika dospělých, jejich úkolem bylo komunikovat s tříměsíčním kojencem, který byl oblečen do žlutého oblečku. Tato barva nebyla zvolena náhodně, bylo zapotřebí dítě obléci do genderově neutrální barvy, aby dospělí předem neznali nebo si podle barvy neurčili pohlaví tohoto kojence. Ukázalo se, že ti jedinci, kteří dítě považovali za dívku, většinou volili ke hraní panenku a také více zabarvenou a emocionální slovní zásobu, zatímco ti, kteří je považovali za chlapce, častěji sahalo po míčku nebo po plastickém zvonku a samozřejmě volili i drsnější slovní zásobu, mluvili s chlapci jako se skutečnými silnými chlapy, kteří z nich mají vyrůst.¹³⁶

Z předchozího výčtu není podle Claire Renzetti a Daniela Currana příliš těžké vyvodit, že typy hraček, s nimiž jsou děti jednoho či druhého pohlaví stereotypně spojovány, rozvíjí v chlapcích a dívkách rozdílné vlastnosti a dovednosti. Hračky určené pro chlapce podporují zejména vynalézavost, zvědavost, soutěživost, konstrukční dovednosti a zřetelnější agresivitu. Naopak dívčí hračky se vyznačovaly důrazem na manipulaci a na tvořivost, pečovatelský přístup a především na atraktivitu.

7.4 Několik slov k obecnému vývoji rodových schémat a role

Výhodou existence mužské a ženské role a jejich stereotypů je, že podporuje vývoj identity obecně. Dítě se prostřednictvím jejich dichotomie samo začíná nějak zařazovat do sociálního světa a podle tohoto schématu postupně třídí nové informace, jak poznamenává Pavlína Janošová. Přínosem je také pocit jistoty a usnadnění komunikace, protože lze aspoň částečně předpokládat reakce druhých. Nevýhodou a nebezpečím, jež stereotypní představy přinášejí, je vznik předsudků, které jsou s nimi ve velmi úzkém sepetí. I stereotypy samotné s sebou nesou jistá omezení. Jedná se o atmosféru očekávání, kterou do jedince vkládá jeho okolí (zvláště pak rodiče) a jíž se musí více či méně podřizovat pouze proto, že je příslušníkem daného pohlaví. Stereotypy přinášejí limity příležitostí životní seberealizace,

¹³⁵ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003 s. 115

¹³⁶ Viz citace tamtéž s. 116

jejichž podstatu, která je sociální, nikoli naturální, jedinec odhalí až později, popřípadě vůbec ne.¹³⁷

Podle slov Pavlíny Janošové se někteří odborníci domnívají, že si děti vytvářejí „vědomostní struktury“ (knowledge structures), nazývané „rodová schémata“ (gender schemas), která organizují informace týkající se rodu a jeho rolí v paměti a která se stávají „kognitivním oknem“ (vstupním místem), jehož prostřednictvím dítě interpretuje svět.¹³⁸ Opakované zkušenosti mužů a žen jsou posléze abstrahovány či sumarizovány do obecných představ, schémat. Přicházejí sem zkušenosti z vlastní rodiny a širšího sociálního okolí i veškeré informace zachycené z televize, knížek atd. Důležité je, co převažuje, či co a jak se často opakuje. Tato schémata pomáhají dítěti určit, jakým způsobem se má chovat, a do značné míry také ovlivňují jeho motivaci. Děti si např. raději hrají s těmi hračkami, které jsou považovány za typické pro jejich rod a při manipulaci s nimi prokazují větší šikovnost než děti, které se domnívají, že dotyčná hračka je vhodná pro děti opačného pohlaví (viz více předchozí podkapitola).¹³⁹ Děti podle Janošové věnují také větší pozornost informacím a zájmům, které se týkají jejich vlastní rodové role. Tím se také zvyšuje jejich informovanost o vhodném chování a o všem, co souvisí s příslušníky vlastního pohlaví daleko rychleji než poznatky týkající se jedinců pohlaví opačného.

Děti si osvojují svou rodovou roli, identifikují se s ní a přijímají její obsah jako neoddiskutovatelné tvrzení. Důvod tkví v tom, že přijetí probíhá v době, kdy dítě nemá patřičné kompetence, aby mohlo uvažovat o tom, která z komponent v roli obsažených je pro něj samotné přijatelná a která nikoliv. Dítě si základy role osvojí a teprve až později je schopné o ní přemýšlet. Možná právě proto, že kategorizační schéma vzniká již ve velmi raném věku (v době, kdy dítě začíná rozumět lidské řeči), jsou tyto kategorie vnímány i později v životě velmi rigidně a je třeba jisté dávky sebereflexe pro jejich rozvolnění.¹⁴⁰

V této podkapitole jsme si nastínili vývoj rodových rolí a částečně i vznik rodových stereotypů, o nichž se ještě zmíníme v další části práce.

¹³⁷ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 29

¹³⁸ Viz citace tamtéž. s. 29

¹³⁹ Viz citace tamtéž. s. 29 - 30

¹⁴⁰ Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008. s. 30

7.5 O stereotypch

V naší společnosti existuje velké množství stereotypů a předsudků o rozdílech mezi muži a ženami, o jejich postavení ve společnosti, jejich vzájemných vztazích, které nám poskytují pevnou základnu pro hodnocení životů ostatních lidí i životů našich. Pokud něco do těchto stereotypů nezapadá, je to přinejmenším podezřelé. Ukázkou genderově stereotypního uvažování je, že krásné a úspěšné ženy chtějí bohaté a ještě úspěšnější muže. Žena, která toto nastavené pravidlo poruší, pak nemůže očekávat kvalitní vztah. Jako příklad zde použiji stejně jako Lucie Jarkovská ve své studii nevydařené vztahy naší populární zpěvačky Lucie Bílé. Po krachu jejího manželství v českých médiích převládl názor, že pro slavné ženy je těžké si najít partnera, neboť ten musí být slavnější a bohatší, jinak vztah nemůže fungovat. Nikde není ani zmínka o tom, že pro mnohá manželství to platit nemusí.¹⁴¹

Nyní už přímo k tématu, co jsou genderové stereotypy. Jednoduše řečeno jsou to předsudečné představy o tom jací / jaké mají muži a ženy být a jak se mají chovat. Tyto stereotypy známe všichni, jsme s nimi v každodenní interakci. Objevují se v reklamách, v pohádkách pro děti, ve škole, v názorech ostatních lidí, v našem jazyce, ale dokonce i v českých zákonech.¹⁴²

Stereotypy jsou zřejmě prvním orientačním kognitivním bodem při setkání s něčím neznámým. Na jejich základě je možné zařazovat nové skutečnosti mezi fakta dříve známá. Stereotypy obvykle obsahují větší či menší pravdivé jádro, ovšem rozšířené i o další informace, které se na realitě nezakládají. Jejich existence ovlivňuje chování těch, kterých se týkají, a toto chování naopak upevňuje tyto stereotypy;¹⁴³ fungují tedy tak trochu na bázi sebenaplnujícího se proroctví. Obecně řečeno, stereotypy napomáhají orientaci v sociálním světě a usnadňují jeho srozumitelnost.

Lidé mají obvykle tendenci více registrovat informace, které do stereotypních představ zapadají, než ty, které jsou s nimi v rozporu.¹⁴⁴ Informace, jež se týkají rolí muže a ženy, způsobují, že jejich obsah je generalizovaně přenášen na všechny ženy a muže a že každý jedinec vyvíjí větší či menší snahu se svými projevy do příslušného stereotypu zařadit. Zpětnou vazbou stereotypních představ je domněnka, že obecně předpokládané rozdíly jsou

¹⁴¹ Jarkovská, L.: *Prohlédněme genderové stereotypy*. In *ABC feminismu*. Nesehnutí, Brno. 2004. s. 19

¹⁴² Viz citace tamtéž. s. 20.

¹⁴³ Brooks-Gunn, J., Matthews, W. S.: *He and She, How Children Develop Their Sex-Role Identity*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc. 1979. s. 21 - 23

¹⁴⁴ Matoušek, O.: *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál. 1997. s. 5.

"přirozené", tj. výsledkem biologického vývoje, a tedy nevyhnutelné, ideálně funkční a nezměnitelné.¹⁴⁵ Ačkoli žena vykonává typicky mužskou práci stejně dobře jako muž, bývá někdy považována za méně dovednou a za stejný výkon bývá obvykle hůře finančně ohodnocena. Podobně hraje stereotypie roli i v případě mužů: při konkursu na typicky ženské zaměstnání bývají častěji přijaty ženy než muži stejných kvalit.¹⁴⁶

Naše představy o tom, jaké jsou ženy a jací muži, nám někdy brání v tom, abychom reflektovali jeden velmi důležitý fakt. Jedná se o to, že muži mají mnoho ženských vlastností a ženy se zase v mnohém chovají mužsky. Máme-li popsat ideálního muže či ideální ženu, je většina z nás schopna zařadit do jednoho sloupce vlastnosti typické pro ženy a do druhého sloupce naopak ty vlastnosti, které nejlépe charakterizují muže a jeho vlastnosti. Když se však zaměříme na lidi, kteří se pohybují kolem nás, na naše rodiče, přátele, děti, nebo různé slavné osobnosti, zjistíme, že ke každému konkrétnímu člověku lze přiřadit vlastnosti z obou zmiňovaných sloupců.¹⁴⁷

Závěrem použijeme dvě citace, které se týkají tohoto problému. Zmíněné citace nám ukážou, jak vidí problém genderové stereotypie autorka mnoha prací, které se zabývají problematikou genderu, Lucie Jarkovská:

*„Genderově stereotypní uvažování předpokládá, že ženy se chovají a myslí odlišným způsobem než muži. Lidé, kteří vidí svět ostře rozdělený na muže a ženy, pak lehce přehlédnou situace, které nezapadají do jejich zažitého schématu. (...) Naše vlastnosti, životní styly, zájmy a způsoby komunikace se na sebe vrství bez ohledu na to, zda jsou považovány za spíše ženské či mužské, avšak člověk uvažující genderově stereotypně, pak na nás vidí především to, co je podle něj v souladu s naším biologickým pohlavím, a tak se nadále utvrzuje v tom, že jeho vidění světa je správné.“*¹⁴⁸

Stereotypy, o kterých jsme si nyní povídali, se objevují i v literatuře pro děti a mládež. Hlavní i vedlejší postavy v knihách jsou často popisovány stereotypním způsobem a obvykle v knihách převažují mužské postavy nad ženskými. Více se ale dozvíme až v posledních podkapitolách.

¹⁴⁵ Flaxová, J.: *Postmodernismus a vztahy mezi pohlavími ve feministické teorii*. Filozofický časopis, 42 (4), 1994. s. 598- 608

¹⁴⁶ Rubin, Z., Peplau, L.A., Salovey, P.: *Psychology*. Toronto: Houghton Mifflin Company. 1993. s. 291-292.

¹⁴⁷ Jarkovská, L.: *Prohlédněme genderové stereotypy*. In *ABC feminismu*. Nesehnutí, Brno. 2004. s. 25-26.

¹⁴⁸ Viz citace tamtéž s. 26.

7.6 Obraz genderu v literatuře pro děti a mládež

Tradiční dětská literatura obvykle ženský element zcela opomíjí, anebo popisuje muže a ženy velmi jednoznačným stereotypním způsobem. Výzkum obrázkových dětských knížek, který byl uskutečněn v roce 1972, provedla Lenore Weitzman, zjistil, že mužské postavy jsou v obrázkových knihách většinou zobrazovány v rolích aktivních dobrodruhů, vůdců a ženské postavy naopak v rolích převážně pasivních pomocnic a společnic, které mají tendenci neustále o někoho pečovat. U chlapeckých hrdinů jsou ceněny především výkony a chytrost, u dívek zejména přitažlivý vzhled. Knihy, v nichž vystupují dospělé postavy, popisují ženy při výkonu prací v domácnosti a muže naopak v rozsáhlejší měřítku, při výkonu nejrůznějších typů prací. Přibližně ve třetině zkoumaných knih se ženské postavy vůbec nevyskytovaly.¹⁴⁹

V roce 1987 se o podobný výzkum pokusili další autoři, kteří již zaznamenali pokrok v zobrazování ženských postav v dětských knihách. Už pouze osmina posuzovaných knih na počátku 80. let neobsahovala žádné ženské postavy a v třetině těchto knih hráli ženské hrdinky hlavní roli. I přes to, že se vyrovnal počet ženských a mužských hrdinů v dětských knihách, i nadále se však ženské a mužské postavy zobrazovaly ve stereotypních rolích, které přísluší jednomu či druhému pohlaví. Pro potvrzení této hypotézy uvedeme malý citát od samotných tvůrců tohoto výzkumu: „*co se týče popisu rolí a osobních charakteristik, jeví se ženské postavy ani ne tolik stereotypně, jako spíše bezbarvě. Nenašli jsme žádný konsistentní rys chování, jímž by se vyznačovala většina ženských akterek příběhů; naopak téměř všichni muži jsou popisováni jako nezávislí, aktivní a cílevědomí. Jinak jsou obecné rozdíly ve způsobu zobrazování mužů a žen zcela v souladu s normami tradiční kultury.* (William, 1987. s. 155)“¹⁵⁰

Nedávná studie ukazuje, že na dětské obrázkové knížky může mít vliv i intenzita genderových stereotypů v ilustracích, kterou bezesporu je i rasová příslušnost samotného ilustrátora. Roger Clark zkoumal roku 1993 dětské obrázkové knížky, které byly v rozmezí čtyř let (1987- 1991) oceněny různými literárními cenami, u těchto knih srovnával, zda jsou autory ilustrací bělošští nebo afroameričtí umělci. Ze závěru vyplývá, že knihy vydané v nedávné době zobrazují více ženských postav, než v minulosti, avšak jedná se převážně o knihy ilustrované afroamerickými umělci. Tito autoři zviditelňují ženské postavy ve větší míře a častěji zobrazují tyto postavy jako soutěživé, cílevědomé, průbojné, aktivní a

¹⁴⁹ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003. s. 117

¹⁵⁰ Viz citace tamtéž. s. 118

emocionální. Autor výzkumu také dále konstatuje, že novější knihy ilustrované bílými Američany častěji odrážejí liberálně feministickou orientaci na zobrazování rovnosti mezi oběma pohlavími, naopak knížky ilustrované Afroameričany odrážejí černošské feministické teorie s jejich větším důrazem na vztah ženy k étosu péče a osobní zodpovědnosti.¹⁵¹

Souhrnně lze říci, že dnešní literatura pro děti je mnohem méně sexistická, než v dobách, kdy byl proveden první výzkum, Lenore Weitzman. Nicméně změny, ke kterým došlo v posledních letech, jsou stále skromné. Tato práce by se měla tímto problémem zabývat více do hloubky, zejména v praktické části práce se pokusíme provést nové pozorování knih pro děti a mládež a zmapovat, zda jsou v nich dodržovány nesexistické parametry.

Závěrem si uvedme ještě jednu velmi zajímavou studii, kterou provedla Bronwyn Davies v roce 1989. Davies zkoušela skupinám dětí předškolního věku (4 - 5 let), různého rasového, etnického a třídního původu předčítat povídky s feministickými motivy. Dospěla k tomu, že většina dětí na pohádkové postavy, které plní netradiční role či vykonávají role spojované s opačným pohlavím, reaguje odmítavě a nedokáže se s nimi ztotožnit. Dříve vštípená struktura tradičního příběhu znemožnila dětem, aby odlišný typ příběhu vůbec slyšely. Významným faktorem tohoto zkoumání byla ochota rodičů socializovat své děti genderově nepolarizujícím způsobem. Pouze dvě děti, které byly zahrnuty do výzkumu, jejichž rodiče se k polarizující genderové socializaci nepřikláněli, jako jediné neshledávaly genderově inverzní chování postav příběhu nepřijatelným a nejméně ze všech se bránily ztotožnění s těmito postavami. Toto zjištění dokazuje, že při společném úsilí různých účastníků je nestereotypní genderová socializace možná.¹⁵²

7.7 Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež

Již v předchozí podkapitole se zmiňujeme o průzkumu dětských knih pro děti a mládež z hlediska dodržování rovných příležitostí mužů a žen, tímto výzkumem se budeme podrobně zabývat v praktické části této diplomové práce, což jsem již naznačila výše. I tato podkapitola je, dalo by se říci pozvolným přechodem k praktické části této práce, jak už napovídá samotný název.

¹⁵¹ Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003. s. 119

¹⁵² Viz citace tamtéž. s. 119

Naším prvním úkolem, ještě než provedeme samotný průzkum zmiňovaných knih pro děti a mládež, je nahlédnout do teoretické studie, která upozorňuje na nerovnosti objevující se v pohádkách pro děti. Budeme zde vycházet z práce Lucie Jarkovské – Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností.

Sama autorka hned v úvodu své práce uvádí, že většina tradičních pohádek, ale i mnohé pohádky novodobé zachovávají tradičně vymezenou genderovou strukturu. A to tím, že hlavní hrdina je převážně mužského rodu, a když už se v knize objeví žena, tak je postavena do pasivní role (viz obraz genderu v literatuře pro děti a mládež) – úspěchu dosahuje jen svou krásou, nikoli vlastním přičiněním a jejich osud je často v rukou mužských postav.¹⁵³

Nyní se ještě podíváme, jak se projevují genderové stereotypy v tradičních pohádkách pro děti. Když se podíváme na velice známé pohádky – O Sněhurce, O Červené Karkulce, O Popelce či O Šípkové Růžence, tak se nám všude opakuje stejný obraz. Všechny tyto zmíněné pohádky vedou totiž děti k tradičním mužským a ženským rolím.

„Červená Karkulka, Sněhurka i Šípková Růženka jsou líčeny jako hloupé, naivní bytosti odkázané na pomoc muže, který se objeví ve správnou chvíli. Sněhurka je navíc prototypem uvězněné ženy v domácnosti, která nemá, kam by šla, a tak vaří, pere, uklízí a čeká, až se její kamarádi - sedm trpaslíků (muži) vrátí z práce mimo domov. Ačkoliv je nabádána, aby nikomu neotevírala, otevře stařeně a vezme si od ní hřebínek, nástroj pro zušlechtění své krásy (model ženy, která se nechá obalamutit potulnými prodejci cetek). Je nepoučitelná a tato situace se opakuje hned třikrát, i když se při každém předchozím nákupu spálí. Vysvobození princem si zaslouží jen proto, že je neskonečně krásná i po smrti. Popelka, jak poznamenává Belotti, je prototypem domácích ctností, poníženosti, trpělivosti a úslužnosti. Ani ona neudělá nic proto, aby se vymanila z područí, polyká urážky a ponížení, chybí jí odvaha a důstojnost. I ona pak přijímá osvobození v podobě muže. Muž jako zachránce žen, které se vlastní vinou dostaly do problémů, se objeví i v příběhu O Červené Karkulce.“¹⁵⁴

¹⁵³ Jarkovská, L.: *Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností*. In Nosál, I.: *Obrazy z dětství v dnešní české společnosti*. Brno: Barrister&Principal. 2004. s. 57

¹⁵⁴ Viz citace tamtéž. s. 60-61

Jarkovská vše shrnuje slovy: „*Je to právě muž, kdo se objeví v pravou chvíli, na pravém místě a dobrý konec pohádky je jen jeho zásluhou. A zřejmě je nakonec i to, že důvtip a odvaha mohou být u ženy užitečné, ale bez krásy jsou k ničemu.*“

Lucie Jarkovská dělí ženské postavy v pohádkách do dvou kategorií: na jedné straně dobré a nevinné a na straně druhé zlé ženy, které jsou často spojeny s nadpřirozenými mocnostmi zla. Belotti ve své práci uvádí, že 80% záporných postav objevujících se v pohádkách bratří Grimmů jsou ženy, nenalezneme zde však jedinou ženu, jež by byla inteligentní, aktivní, odvážná a čestná.¹⁵⁵

Proto, aby děti nebyly zatíženy genderově stereotypní literaturou, je dobré hledat tzv. „*alternativní vzory*“.¹⁵⁶ Jde především o knihy, kde je dodržena genderová rovnost, jako příklad můžeme uvést knihy od švédské autorky Astrid Lindgrenové – Pipi Dlouhá punčocha či Děti z Bullerbynu. U první knihy je hlavní hrdinkou dívka, která ráda podniká velká dobrodružství, její společníci jsou dvě děti ze sousedství (chlapec a dívka), její kůň a malý opičák Nelson. Pipi se před ničím nezastaví, je velice houževnatá, energická a doma se moc často nezdrží – zkrátka úplný opak již zmiňované Sněhurky. Dále jde ale i o nově přepracované tradiční pohádky (viz příloha č. 7 – převyprávěná pohádka O Červené Karkulce). Vždyť proč by i dívky nemohly zažít pořádné dobrodružství, prozkoumat moře či oceán nebo dokonce porazit sedmihlavého draka? A právě knihy od švédské autorky jsou toho příkladem, již zmiňované knihy jsou i součástí průzkumu knih pro děti a mládež, který je proveden v praktické části této práce.

¹⁵⁵ Viz citace tamtéž. s. 61

¹⁵⁶ Viz citace tamtéž. s. 62-63

8 Praktická část

Praktickou část práce začneme stanovením cílů, následuje zvolení použité metody výzkumu a hned poté uvedeme zvolené hypotézy.

8.1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu je zhodnotit vybrané knihy pro děti a mládež z hlediska pojetí genderových rolí.

K průzkumu použiji kvantitativní techniku tzv. obsahovou analýzu textu z hlediska genderu. Vzhledem k tomu, že tato metoda v této oblasti je zejména u nás nevyužívaná, stanovila jsem si sama kategorie, které považuji za významné k posouzení pojetí genderových rolí. Za důležité považuji tyto základní kategorie: A) počet hlavních mužských a ženských hrdinů v knize; B) počet vedlejších mužských a ženských postav v knize; C) chování dívky odpovídá tradiční ženské roli (vaří, pere, uklízí, stará se o druhé, hraje si s panenkami, nešpiní se, je ustrašená, klevetnice, kníkájí), chování chlapce odpovídá tradiční mužské roli (silný, svalnatý, divoký, technicky zaměřený, pere se, příliš nedbá o svůj vzhled); D) prvky genderově neutrální, stírání rolí, nové širší pojetí (dívka leze po stromech, chlapec je ustrašený); E) doprovodné ilustrace (kolik zachycují mužských a ženských postav). V tabulkách u jednotlivých knih nebude uveden název jednotlivých kategorií, ale pouze popisek: A, B, C, D, E (přesný popis uveden výše). Kategorie A, B a E byly hodnoceny spíše kvantitativně, ostatní kategorie spíše kvalitativně.

Budu si všímat i dalších zvláštností v jednotlivých knihách, pokud je kniha nabídne – prvky feminismu, šovinismu, gynofobie, mysofobie, genderově zatížený jazyk. Celkem prozkoumám 40 knih pro děti a mládež, na jejichž základě se budu snažit potvrdit či naopak vyvrátit platnost stanovených hypotéz

8.2 Způsob sběru dat, podmínky průzkumu

K průzkumu použiji dva základní vzorky:¹⁵⁷

A) nejčtenější knihy pro děti a mládež za poslední rok

Reprezentativní vzorek byl vybrán na základě čtenosti knih pro děti a mládež za poslední rok – 2009, všechny knihy však byly vydány již v roce 2008.¹⁵⁸

B) knihy pro děti a mládež, které četli naše rodiče

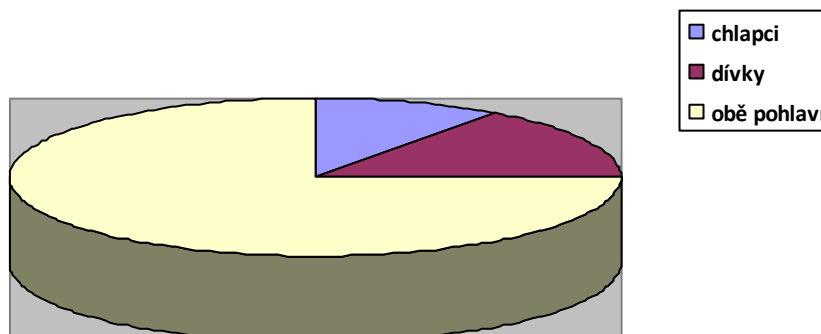
Dotazování starší generace, dotazy na četbu v dětství směřovaly k mým rodičům, příbuzným a známým. Tento vzorek není reprezentativní, je použit pouze pro potřeby výzkumu (srovnání současné a minulé situace).

Tabulka č. 1: Pro jaké pohlaví jsou knihy určeny.

Knihy z průzkumného vzorku A)

Dívky/ ženy	Chlapci/ muži	Pro obě pohlaví
3	2	15

Graf č. 1.:



¹⁵⁷ V příloze uvádím bibliografii knih použitých v průzkumu (Příloha č. 7). Dále budu uvádět už jen název knihy a jméno autora.

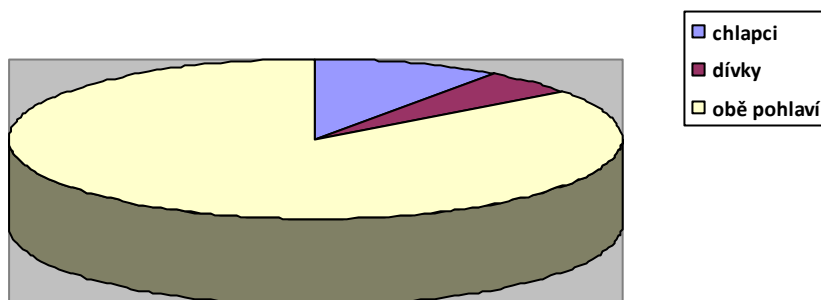
¹⁵⁸ <<http://www.npkk.cz/npkk/suk-cteme/2009/top20.pdf>> (dvě knihy doplněné podle čtenosti KVK Liberec)

Tabulka č. 2: Pro jaké pohlaví jsou knihy určeny.

Knihy z průzkumného vzorku B)

Dívky/ženy	Chlapci/ muži	Pro obě pohlaví
1	2	17

Graf č. 2.:



K průzkumu knih pro děti a mládež čtených v roce 2009 jsem využila služeb veřejných knihoven, celkem jsem navštívila tři knihovny – KVK Liberec, Městskou knihovnu v Praze a Městskou knihovnu v Hořovicích. Paradoxně jsem většinu knih obdržela v nejmenší knihovně (malé město), což mě vedlo k domněnce, že děti z větších měst více čtou. Knihy, které jsou použity u druhého vzorku, částečně nabídl domácí knihovna a také domácí knihovny mých známých.

8.3 Realizace průzkumu, použité metody

Jak už bylo řečeno výše, k průzkumu jsem použila obsahovou analýzu textu. „Jedná se o základní kvantitativní techniku, která je zaměřená na identifikaci, pozorování a vyhodnocování obsahových prvků textu i neverbálních komunikátů“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 143).

Využila jsem informací získaných z odborné literatury popsanych v teoretické části mé diplomové práce. Některé kategorie jsou vyjádřeny kvantitativně (hlavní hrdina/ka, vedlejší mužské a ženské postavy v knihách a počet žena a mužů v zobrazovaných ilustracích), jiné kvalitativně (genderové stereotypy objevující se v jednotlivých knihách, stírání tradičních rolí). Uvědomuji si, že hodnocení může být zkresleno tím, že posuzovatelem

byla sama autorka práce. Zvláště kategorie kvantifikovatelné mohou být však opakovaně na základě nezávislých posudků zkontrolovány nezávislým posuzovatelem. Domnívám se, že hlavně u klíčových postav knih a knižních ilustrací bude zkreslení minimální. Určité rozpory by mohly nastat v hodnocení a posuzování genderových stereotypů a stírání genderových rolí.

Vzhledem k tomu, že moje práce je v našich podmínkách prvotní, předpokládám, že další průzkumy jiných autorů má případná nezáměrná zkreslení budou korigovat.

8.4 Předběžné hypotézy

Stanovila jsem 5 předběžných hypotéz, jež se pokusím ověřit průzkumem knih pro děti a mládež pomocí obsahové analýzy textu. Při jejich stanovení vycházím z teoretické části práce, konkrétně z kapitoly *Obraz genderu v literatuře pro děti a mládež*, kde se zmiňuji o průzkumech, které byly provedeny v zahraničí.

Hypotéza 1: Předpokládám, že v obou zvolených vzorkách průzkumu budou převažovat mužské postavy.

Komentář: Vycházím zde z předešlých průzkumů (1972, Lenore Weitzman zjistila, že ve třetině zkoumaných knih se neobjevují žádné ženské postavy; ženy jsou v početní nevýhodě vůči mužským postavám).

Hypotéza 2: Předpokládám, že v průzkumném vzorku B se bude objevovat více knih, které postrádají hlavní ženské postavy.

Komentář: Viz předešlé průzkumy (mladší výzkumy potvrdily, že v literatuře pro děti a mládež vzrůstá počet ženských postav; 1987, William a další badatelé prokázali, že se ženské postavy neobjevují už jen v osmině zkoumaných knih).

Hypotéza 3: Předpokládám, že ve průzkumném vzorku B bude zobrazeno více stereotypních rolí.

Komentář: Viz hypotéza 1 (starší průzkumy ukazují větší diskriminaci ženského pohlaví).

Hypotéza 4: Předpokládám, že i v zobrazovaných ilustracích budou převažovat muži nad ženským pohlavím.

Komentář: Obdobné výsledky jako u kategorie postav.

Hypotéza 5: Předpokládám, že ženy (autorky) budou za své hlavní postavy volit dívky a naopak.

Komentář: Zde vycházím z předpokladu, že ženy (autorky) jsou lépe seznámeny s ženskou/dívčí psychikou a společenskou rolí a naopak.

8.5 Výsledky průzkumu

Cílem mého průzkumu bylo ověřit předem stanovené hypotézy a současně zmapovat, zda se v současných knihách pro děti a mládež nevyskytují genderové stereotypy, znevýhodňující postavení žen/dívek na úkor mužů/chlapců.

8.6 Provedený průzkum

Výzkumný vzorek A

1. Joan K. Rowlingová: *Harry Potter a relikvie smrti*.

Tato populární kniha je spíše určena starším čtenářům, nejen díky jejímu rozsahu, ale i náročnému obsahu na četbu – děj knihy je precizně propracovaný. I v posledním šestém díle se setkáváme s Harrym, Ronem a Hermionou. Mají opět nelehký úkol – musí porazit Lorda Voldemorta. Z pohledu genderových stereotypů kniha straní mužským postavám. Muži jsou opět odvážní, mají přirozený talent a větší ambice ovládnout svět. Svou aktivitou tvoří převážnou část děje celé knihy. Ženy jsou naopak líčeny jako více empatické (dbají o dobré mezilidské vztahy), připravují jídlo, své vědomosti získaly díky péli a učení. Na druhou stranu se u ženské postavy (Hermiona) objevuje i statečnost, touha po dobrodružství a aktivita.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	3	4	1	0
muž/ chlapec	2	4	4	0	1

2. Ivona Březinová: *Kozí příběh - pověsti staré Prahy*.

Kniha je určena pro menší děti, zachycuje významné pověsti staré Prahy – stavba Karlova mostu, Faustův dům a pověst o Staroměstském orloji. Kniha je doprovázena ilustrací ze stejnojmenného filmu, který byl podle příběhu natočen. Kniha je pro děti přínosná hlavně v tom, že vtipnou formou děti seznámí s pověstmi a historií našeho hlavního města. I v této moderní knize pro děti se ale objevují genderové stereotypy: Máca, jedna z hlavních postav, pracuje jako hospodyně (typické zaměstnání pro ženu), stará se o domácnost Mistra Hanuše, po jeho smrti je uvězněna a čeká, jestli ji Kuba osvobodí (pasivita ženské postavy).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	0	2	0	13
muž/ chlapec	1	7	1	0	49

3. Gabriela Futová: *Naše máma je bosorka*.

Kniha je určena menším dětem, je plná kouzel a dobrodružství. Příběh vypráví malý Dominik, který zjistí, že jeho maminka je bosorka – čarodějnice. Musí to ale udržet v tajnosti, se sestrou Natálkou objeví maminčinu knihu kouzel a společně se rozhodnout čarovat na vlastní pěst. Dominik je zvědavý a šikovný chlapec, který se rád pouští do nových věcí, naučí

se rychle čarovat, ale některá kouzla se nepovedou hned na poprvé – stane se z něho trpaslík. Jeho sestra Natálka zvládá kouzla stejně jako on, maminka je dokonce oba naučí létat na koštěti. Když se Nikovi něco nepodaří, tak mu Natálka dokáže pomoci (dívenka v netradiční roli, role se stírají). Nikova maminka není obyčejná, chodí sice do práce, ale dokáže také čarovat (ženská postava ve zvýhodněné pozici). Nakonec vyjde najevo, že i otec patří mezi čaroděje.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	3	0	2	43
muž/ chlapec	1	1	2	0	40

4. Michaela Burdová: *Poselství jednorozců.*

Kniha je velice čtivá, doporučila bych ji starším dětem, které mají rady příběhy, ve kterých dobro vítězí nad zlem. Setkáváme se zde s lidskými postavami, ale i s elfy, kentaury a mnoha dalšími. I když v knize převažují mužské postavy, také ženy zde sehrají velice důležitou roli – hlavní ženská postava má nesmírně důležitý úkol, zachránit svět před zlem (ženská postava vlastní nadpřirozenou sílu), muži jsou pouze její pomocníci a ochránci. Kniha ale obsahuje i zažité stereotypy, které se týkají mužských (bojovníci, odvaha, lepší stopaři a orientace v mapě, ochrana žen) a ženských (krása, hysterie, často propuknou v pláč, ošetřovatelky, příprava jídel) postav. Jednoduše vše můžeme shrnout: Aranis – hlavní ženská postava má sice nadpřirozenou moc, ale bez pomoci silných a statečných mužů by svůj úkol nesplnila.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	3	8	4	0
muž/ chlapec	1	6	8	1	0

5. Jiří Kahoun: *O mašinkách – Pohádky na kolejích.*

Tato kniha je určena těm nejmenším, pohádky O mašinkách na dobrou noc. Hlavní postavy jsou v tomto případě tedy mašinky a u vedlejších postav jsou uvedeni lidé. U vedlejších postav se v roli pracovníků na dráze objevovali pouze muži, což samozřejmě prokázaly i doprovodné ilustrace.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	10	7	3	4	2
muž/ chlapec	12	14	2	0	26

6. Hana Lamková – Josef Lamka: *Kát'a a Škubánek se neztratí.*

Kniha určena pro menší čtenáře, zachycuje nerozlučnou dvojku Kát'u a Škubánka při dalších povedených dobrodružstvích. Kniha děti jistě pobaví, což bych vyzdvihla jako její největší klad. Kát'a a Škubánek se zde ale několikrát objevují v tradičních mužských a ženských rolích – Kát'a uklízí, vaří a peče. Škubánek čte noviny, kouká na televizi nebo spí na kanapi. Když se jednou Kát'a Škubánka zeptá, zda by jí nemohl pomoci s úklidem, dostane tuto odpověď: „Vždyť já už pomáhám. Snažím se, abych nepřekážel a nenadělal tápoty na čistou podlahu. Ale jestli chceš, můžu číst nahlas, aby ti to šlo rychleji od ruky.“

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	0	1	1	28
muž/ chlapec	1	4	1	0	41

7. Thomas Brezina: *Lod' duchů.*

Kniha je spíše určena starším dětem, má detektivní zápletku, a proto bych ji doporučila všem, kteří mají rádi nevyřešitelné záhady. Tato kniha nezobrazuje příliš genderově stereotypních rolí, spíše se snaží genderové stereotypy odbourávat. Ženské postavy jsou statečné, rovnají se v odvaze a v chytrosti mužům, rády sportují a řeší nevysvětlitelné záhady.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	2	2	0	4	9
muž/ chlapec	2	2	1	2	11

8. W. Awdry: *O mašince Tomášovi díl 11. a 12.*

Kniha je určena pro nejmenší, malí čtenáři se v ní opět setkají s mašinkou Tomášem a jeho přáteli. *Užitečné mašinky z ostrova Sodor vám přivážejí pořádný náklad - plných dvě stě stránek svých pohádek! Najdete mezi nimi pohádky o Tomášovi, Edwardovi, Henrym a Dieselovi.* V této knize jsou zobrazováni muži na úkor žen – ve všech důležitých pracovních funkcích na dráze jsou zastoupeni pouze muži (tlustý kontrolor, přednosta stanice, signalista, apod.), ženská postava se zde vyskytuje pouze jedna – sekretářka tlustého kontrolora (žena v podřízené pracovní pozici, pracovní role spjatá s péčí o druhé).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	1	1	0	9
muž/ chlapec	3	9	2	0	81

9. Stephenie Meyer: *Zatmění*.

Třetí díl románové ságy o upírech, je věnován starším dětem. Hlavní hrdinku Bellu (Isabellu) čeká obtížné rozhodnutí, musí se rozhodnout mezi dvěma muži (nejdou obyčejní jeden je vlkodlak a druhý upír), je však známo, že vlkodlaci a upíři se nemají v lásce. Bella by své rozhodnutí proto měla urychlit. Muži jsou v knize vykresleni jako siláci, válečníci, ochránci žen a v nadřazených pozicích. Ženy zase vynikají v empatii, starosti o druhé, křehká stvoření, v popředí jejich krása. I ženské postavy ale disponují nadlidskou silou a nadpřirozenými schopnostmi.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	4	4	2	1
muž/ chlapec	1	5	4	0	0

10. Roderick Gordon – Brian Williams: *Ztracený svět v podzemí*.

Kniha obdobná příběhům o Harrym Potterovi spíše osloví starší čtenáře. Pojednává o životě čtrnáctiletého chlapce (Will), který sdílí společně se svým otcem vášně pro archeologické vykopávky. Společně se svým přítelem Chesterem objeví podzemní město – utajený svět, což spustí lavinu nečekaných událostí a zápletek. Příběhu zcela dominují chlapecké postavy, daly by se charakterizovat těmito přívlastky – odvážní, pracovití, jdou si za svými vytčenými cíli, nevzdávají se, perou se, vyhledávají nebezpečné výpravy. Ženské postavy jsou na počátku příběhu vykresleny také genderově stereotypním způsobem – péče o domácnost, úklid, vaření, pasivita (Willova matka celý den leží u televize). Ke konci knihy vyjde najevo, že Willova sestra Rebecca je zcela někdo jiný, patří do řad Willových nepřátel a zapojí se do pátrání po něm.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	6	2	2	0
muž/ chlapec	1	14	7	1	1

11. John Flanagan: *Hraničářův učeň*.

Příběh se bude určitě líbit mladším i starším čtenářům, kniha je plná bojových scén a vojenské taktiky. Chlapci a dívky si z ní jistě odnesou ponaučení, že vyhrávat se nedá pouze silou, ale i dobře zvolenou taktikou. Hlavní postavy jsou hraničář Will a Evanlyn (ve skutečnosti dcera z královského rodu). Mužské postavy v této knize ovládají bojové umění, strategii bojů, jsou moudří a stateční. V knize pouze jedna dívka (Evanlyn), která je v úvodu

knihy unesena, je zachráněna Willem a jeho učitelem (pasivita ženské postavy), poté ale prokáže i statečnost, když usvědčí skandijského zrádce. Během příběhu vyjde najevo, že Evanlyn je královská dcera, díky hrozícímu nebezpečí skrývá svoji pravou totožnost.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	0	2	1	0
muž/ chlapec	1	4	3	0	1

12. Marjane Satrapiová: *Ajdar*.

Kniha pro malé čtenáře, hlavní postavou je dívka Matylida, která ráda skáče přes švihadlo, což ji jedinou ochrání od pohromy – země se zachvěla a vše je rázem naopak. Vznikly nové druhy zvířat a lidí. Matylida králem své země, který byl, jak už to v pohádkách chodí velice moudrý, vyslána na záchrannou misi své země. Zažije mnohá dobrodružství (potká čarodějnici, uspí démona a mnohé další). Vše nakonec dobře dopadne. Matylida odvážná a nebojácná dívka – stírání typických ženských rolí.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	0	0	1	24
muž/ chlapec	0	2	1	1	26

13. Alena Ježková: *Prahou kráčí lev*.

Kniha, která je určena pro mladší čtenáře, přináší spoustu informací o historii Prahy. Hlavní postavou je malý chlapec David, který společně s pohádkovou postavou holubem Modropírkem prolétají Prahou a hledají Davidova ztraceného lva, cestou zažijí mnohá dobrodružství (typická mužská role). David je na začátku knihy velice vystrašený (stírání mužských rolí), ale na konci příběhu dochází k jeho proměně.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	2	0	1	2
muž/ chlapec	2	4	2	1	11

14. Daniela Krolupperová: *Sedmilhář Josífek*.

Kniha je určeny pro děti mladšího věku. Příběh nás seznámí s malým Josífkem a jeho rodinou – maminka, tatínek a malá sestřička Hanička. Josífek však neposlouchá a stále lže. Kniha zachycuje i několik tradičních rolí – maminka je doma na mateřské dovolené a stará se

o domácnost, tatínek chodí do práce a vrací se až pozdě večer. Na druhou stranu se zde ale objevují i role, které mužské a ženské hranice stírají, např. tatínek a Josífek utírají nádobí, tatínek vaří a stará se o miminko. A jak už to v knihách pro děti bývá, vše dobře dopadne a z Josífka už na konci knihy není sedmilhář.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	4	2	0	31
muž/ chlapec	1	4	2	5	65

15. René Goscinny: *Asterix a olympijské hry*.

Knihy je určena pro děti mladšího a středního věku, ale myslím si, že díky filmové verzi ji znají i dospělí a starší děti. Tři Galové se zúčastní řeckých olympijských her. Lovestorix chce získat ruku krásné princezny Iriny. Do cesty se mu ale postaví proradný Brutus, syn samotného Julia Caesara. Děti se v této knize dozví mnoho o historii olympijských her, především jaké dříve byly soutěžní disciplíny. Kladem je i autorův smysl pro humor. Nicméně se v celé knize objevuje pouze jedna žena, která je velice krásná a pouze vyčkává, jak dopadne sportovní klání (pasivita ženské postavy). Muži bojují ve sportovních disciplínách o srdce a ruku krásné Iriny (tradiční mužská role). Vše nakonec dobře dopadne, Brutovy nekalosti jsou odhaleny a Irina s Lovestorixem může slavit svatbu.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	0	2	0	12
muž/ chlapec	5	5	2	1	173

16. Petra Braunová: *Terezománie*.

Románek pro dívky, který je plný zvrátů. Hlavní postavy Tereza a Michal prožívají své první velké problémy na cestě k dospělosti. Tereza, hezká dívka a seriálová hvězda (tradiční ženská role), se stane obětí bulvárního fotografa. Ten zneužije její mladistvé naivity. Michal se potýká hned se dvěma problémy najednou – láska k Tereze a splátka dluhu – sbil svého kamaráda (typicky mužská role).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	3	1	1	1
muž/ chlapec	1	3	1	0	0

17. Ivona Březinová: *Bojíš se, Margito?*

Kniha, která je určena pro starší dívky, vypráví příběh čtyř mladých párů, ti tráví prázdniny na Slovensku. Vydávají se po stopách oblíbené slovenské autorky románů Margity Figuli. Jako většina románů pro dívky i tento končí šťastně. Všechny páry překonají své krize. Dívky si z příběhu mohou i odnést pocit o tradičních mužských a ženských rolích – Dívky chtějí na Slovensko cestovat pohodlně. Jedou vlakem s vlastními lůžky. Jsou velice vystrašené, když jim někdo bere za kliku v kupé. A poté mají i výtky k motorkám, které jim zapůjčil Maričin strýc: „*Pocuchá mi to účes a taky se v tom větru děsně mastěj vlasy.*“ To chlapci mají úplně jiné problémy – na Slovensko cestují autobusy, nevadí jim ani autostop. Čtyřkolky jsou pro ně přímo báječným zpestřením programu. Všichni chlapci se hned ujmou řidičské povinnosti.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	4	12	3	2	1
muž/ chlapec	4	2	2	0	0

18. Jacqueline Wilsonová: *Kočí mumie.*

Kniha je určena mladším čtenářům a zachycuje příběh malé Verity, děvčátka, které ztratilo maminku, zbyla jí po ní pouze kočka Mabel, ale i ta jí brzy opustí. Verity nechce o Mabel přijít, a tak z ní udělá mumii (stírání tradičních ženských rolí, aktivita ze strany ženské postavy). Paní učitelka ve škole vykládala o starém Egyptě a tradičním pohřbívání. Verity se tak dostává do dalších potíží, které jí na konce pomůže vyřešit již zmiňovaná paní učitelka.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	4	1	2	50
muž/ chlapec	0	3	1	0	11

19. Ivona Březinová: *Dárek pro Sáru.*

Kniha určena začínajícím čtenářům, zobrazuje příběh tří přátel Sáry, Marka a Libora. Všichni tři se zúčastní velkého dobrodružství – stanují před školou, snaží se najít ztracenou sovu (stírání ženských rolí). Z knihy je patrná láska ke zvířatům, Marek chová psy a kočky. Dokonce donese své malé koťátko i do školy jako školní pomůcku. Z opačného pohledu kniha podporuje i běžné stereotypy, například uveďme nápis na tabuli – uvítání do druhé třídy základní školy. Paní učitelka záměrně použila rozdílné barvy (rozlišující obě pohlaví) kříd k napsání slov chlapci a děvčata. Dále už konkrétně k určitému pohlaví. Nejprve tedy ženské stereotypní role – péče o druhé, hra s panenkou, příprava na mateřství, trestání domluvou,

dbají o svůj vzhled, citlivější, často pláčou. Mužské role jsou naopak spojeny s bitkami, odvahou, nepřilíží dbají na svůj vzhled, když jsou svátečně oblečení, tak se necítí dobře, za neposlechnutí trestají mnohem přísněji. Jako genderově neutrální se naopak jeví to, že jedna za spolužaček hlavních postav se chce stát kosmonautkou a Sára zvládá slovního úlohy mnohem lépe než Marek.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	3	10	2	28
muž/ chlapec	2	5	6	1	45

20. Jiří Kahoun: *Pro zvědavá ouška.*

Kniha obsahuje příběhy o zvířátkách a je určena menším dětem předškolního věku. Vzhledem k většímu počtu příběhů neobsahuje kniha hlavní postavy, hrdiny, kteří by nás provázeli celou knihou. Seznamuje nás s malými neposednými zvířátky – převážně mužského rodu (malý krokodýlek, myšáček, králík, kocourek, medvídek...). Ženy se zde objevují pouze v mateřské roli – pečují o své neposedné a neposlušné potomky, uklízí a vaří. Když už se v knize objeví ženská postava v roli mláďátka (medvídek Andělka), tak je opět vylíčena stereotypně - dbá o svůj vzhled, je ufnukaná a stará se o malého medvídka.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	31	7	0	10
muž/ chlapec	0	51	4	1	44

Výzkumný vzorek B

1. Čapek, J.: *Povídání o pejskovi a kočičce.*

Tato kniha je určena pro malé děti. Podle mého názoru je v ní dodržena genderová rovnost. Jmenujme jen společné příhody pejska a kočičky – jak spolu hospodařili, jak spolu pekli dort a myli podlahu. Pejsek se pouští i do věcí, které jsou typické pro ženy, vaří a myje podlahu. Kočička zase naopak zažívá s pejskem zajímavá dobrodružství. Dětem se jistě tato pohádka líbí, protože si pejsek s kočičkou se vším dovedou poradit.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	10	2	2	46
muž/ chlapec	1	4	1	3	47

2. Erben, K. J.: *Zlatovláska. České pohádky.*

Ve Zlatovlásce vystupuje kuchtík Jiřík a Zlatovláska. Jiřík je hodný, moudrý a na příkaz svého krále se vydává na cestu, hledat zlatovlasou panu, kterou chce jeho král pojmout za manželku. Na cestě zažije mnohá dobrodružství a spřátelí se se zvířecími kamarády, kteří se mu za jeho pomoc v nouzi odmění (tradiční mužská role, aktivita). Zlatovláska je velice krásná, ale na rozdíl od Sněhurky i bystrá v úsudku. Prokáže totiž svoji statečnost a důmyslnost, když si od krále vyprosí Jiříkovo tělo a poté ho oživí živou vodou (stírání rolí, aktivita ženy). Naopak je v této pohádce za hlupáka samotný král (muž). Jiříkův král chce být stejně mladý a krásný jako Jiřík, a tak si nechá useknout hlavu, ale už není nikdy vzkříšen, protože jeho vojáci zapomenou použít mrtvou vodu.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	1	2	1	1
muž/ chlapec	1	2	2	1	0

3. Exupery, A. S.: *Malý princ.*

Tato moderní pohádka vede malé čtenáře za lidským poznáním lásky, citu a světa. Ale i tato kniha obsahuje nerovnosti vyplývající ze vztahu mezi mužem. Hlavní postavu poznáme podle názvu knihy, je jí Malý princ (mužská postava). Ani u vedlejších postav nedochází ke změnám, co se počtu žena a mužů týče. Malý princ se na svém putování za poznáním lásky, citu a světa setkává s deseti pomocníky (princ navštívil celkem deset planet). Když to vezmeme z hlediska gramatického rodu, tak jsou rodu ženského pouze dva pomocníci (květina a liška). Zbýlých osm pomocníků je rodu mužského – král s hermelínovým pláštěm, domýšlivec, pijan, byznysmen, lampař, zeměpisář, Země (směsice všech byznysmenů, pijanů, vládců, domýšlivců...), had. Z toho vyplývá jednoznačná převaha mužského elementu, která je patrná i na ilustracích knihy.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	2	0	2	1
muž/ chlapec	1	8	2	0	32

4. Gajdar, A.: *Čuk a Gek*.

Tato kniha popisuje dobrodružství dvou malých chlapců, které autor na přebalu knihy takto přiblížil: „Byli to dva opravdovští kluci, žádní maminčini mazánci. Zajímali se o moc věcí kolem sebe, ale i o to, co právě dělá ten druhý. Moc záležitostí si samozřejmě vyřizovali ručně a nikdy to moc dlouho neodkládali (tradiční mužské role).“

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	1	1	1	1
muž/ chlapec	2	3	3	0	17

5. Gajdar, A.: *Timur a jeho parta*.

Tato kniha vypráví příběh o Timurovi a jeho partě chlapců, kteří pomáhají rodinám odvedených vojáků na frontu. Chlapci uskuteční spoustu utajených akcí na záchranu těchto rodin. Do vesnice o prázdninách přijíždějí dvě mladé dívky, sestry Olga a Žeňa. Starší Olga je starostlivá a má o svoji mladší sestru Žeňu velký strach, ta má ale pro strach uděláno. Sprátcí se s Timurem a s celou partou a pomáhá jim řešit krizové situace (aktivita ženské postavy). Timur a jeho přátelé bojují proti partě Michaila Kvakina, nad kterými nakonec zvítězí a zajistí tak celé vesnici klidné spaní. Kniha je určena dětem středního i staršího věku.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	2	3	3	3	13
muž/ chlapec	1	9	3	0	25

6. Haering, O.: *Marbulínek v nebi*.

I ve vyprávění o Marbulínkovi jsem objevila hned několik genderových nedostatků. Nejprve tedy k hlavním postavám – dvojice chlapců Marbulínek a Kašpárek a jejich věrný psí přítel Fenek. Chlapci se společně během Marbulínkova snu dostávají do nebe, prohlédnou si celé království nebeské a zažijí i spoustu dobrodružství a zábavy (chlapecký styl zábavy vyrazí za dobrodružstvím, na cesty). Dalším genderovým nedostatkem je i ukázka typicky mužských vlastností na hře nebešťanů (doprovodná ilustrace ukazuje samé muže) – hrají kuželky (sport a aktivita je zde spojována s mužskou částí populace). Poté Marbulínek společně se svými přáteli navštívil hračkářství – dílnu, kde v nebi vyrábějí hračky. Andělíčkové s delšími vlasy si hrají s panenkami nebo si hází s velkým barevným míčem, hlavní postavy, jež jsou mužského pohlaví, se věnují typicky mužské zábavě, jezdí autem a obsluhují elektrický vláček. Kašpárkovi a Marbulínkovi ale velice vyhládne, a tak se vypraví

do nebeské kuchyně – vedle malých andělíčků se v kuchyni pohybovala krásná kuchařinka (žena má přeci v kuchyni své místo). Stírání genderových rolí: Chlapci se v úvodu setkávají s významnými ženskými postavami, které mají spojitost s emancipací žen v Čechách – se známou pohádkářkou Boženou Němcovou a neméně slavnou Elišku Krásnohorskou (ženy vykonávají mužské povolání). Ke kladům patří i ta část příběhu, kdy se všichni zapojí do velkého úklidu na nebeskou slavnost. Marbulínek zametá, Kašpárek nosí kbelíky s vodou a andílkové leští hvězdy na obloze (stírání chlapecké role).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	3	2	1	9
muž/ chlapec	3	3	3	1	28

7. Háj, F.: *Školák Kája Mařík*.

U této knihy začneme netradičně a to u jména autora. Autorem knihy je Felix Háj – česká spisovatelka skrývající se pod mužským pseudonymem, vlastním jménem Marie Wágnerová, rozená Černá. Proč začínáme takto netradičně? Jednoduše proto, že už skrývání ženy za jménem autora (muže) svědčí o genderové nerovnosti, která v době vzniku této knihy byla zakořeněným problémem společnosti. Je tedy samozřejmé, že podobné nerovnosti bude obsahovat i kniha samotná. Hlavní postavou tohoto vyprávění je chlapec Kája Mařík, syn hajného, je velice energický, vynalézavý chlapec, který velice rád vyhledává různá dobrodružství (typická role chlapce). Často je v knize zobrazen i v jiných úlohách, např. pomáhá mamince, vaří, hlídá malou Marjánku. Tyto aktivity jsou ale zastíněny ve prospěch typické chlapecké zábavy. Kája je zaujatý proti dívkám, ne proti všem výjimku tvoří jeho dobrá přítelkyně Zdeňka Redlovic. Kája nemá rád dívky typu Terinky Pachtů (typická holčička) – neustále kňourá, pořád na Káju žaluje a hraje si doma s panenkami (typické dívčí hry). To Zdeňka je v očích Káji úplně jiná. Podniká s Kájou dobrodružné výpravy a zažijí spolu hodně legrace. Vše se ale změní v období Zdenčina dospívání, získá typické ženské vlastnosti. Když Kája dospěje, odchází na studia do Prahy, Zdeňka zůstává doma a chce se provdat (nerovnost vycházející z tehdejší společnosti, z jejích zažitých hodnot). Nakonec se Kája a Zdeňka vezmou a založí spolu rodinu. Rodina dříve také podporovala genderové nerovnosti – V rodině do popředí vystupuje neměnná autorita otce – pan hajný, který rodinu živí. Oba rodiče Káju trestají za neplechu, kterou způsobil. Maminka Káju kárá slovy a domlouvá mu a tatínek trestá rákoskou. Vše se opakuje i v následující generaci, v rodině Káji a Zdeňky.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	4	4	1	7
muž/ chlapec	1	3	5	2	19

8. Hrubín, F.: *Pohádka o Květušce*.

Pohádka pro nejmenší, hlavní motiv je velice podobný pohádce O Sněhurce. Květuška je hodné, hezké děvčátko a navíc i sirotek. Do jejího domu po babičce vnikne baba Zimnice, která je na Květušku velice zlá, chudák Květuška celou zimu trpí strašným mrazem. Květušku zachrání les a zvířátka. Když baba Zimnice zahubí Květuščinu zahrádku, Květuška zahyne spolu s ní. Zvířátka jí pomohou. Baba Zimnice se chodí dívat na svůj obraz do nedaleké studny. Zjara její síla chřadne. Květušce pomohou až děti sbírající jahody, včele s Jeníčkem (chlapec přebírá hlavní aktivitu za pasivní Květušku). Zimnici navždy zahubí.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	2	3	2	0	17
muž/ chlapec	1	5	2	0	9

9. Karafiát, J.: *Broučci*.

Příběh o Broučcích je přínosný hlavně v tom, že ukazuje dětem, jak by se správně měly chovat – po mravní stránce. Společnost „Broučků“ je velice pospolitá, mravně čistá a dokáže odpouštět a to je základ každé společnosti i té lidské. Ale na druhou stranu obsahuje i mnohé genderové stereotypy. Malý Brouček je vypravěčem celého příběhu – tradiční schéma, chlapci je ponechán velký prostor. Brouček je prototypem neposlušného chlapce, který neustále slibuje svým rodičům, že se polepší a už bude hodný (typické chlapecké vlastnosti). K polepšení nakonec dochází, ale až v době, kdy Broučka stihne krutý trest – je těžce raněn, všichni okolo něho mají strach (mravní stránka). Kniha má výrazný náboženský podtext, např. rodina je zde představena v duchu náboženských tradic. Maminka se stará o domácnost, vaří, pečuje o malého Broučka, tatínek „létá“ za prací a společně s Broučkem zastávají těžkou práci okolo domu. Stejný případ je zobrazen i u rodičů Berušky. Vše se opakuje v neustálém koloběhu – Brouček s Beruškou založí vlastní rodinu a toto rodinné schéma se opět opakuje a dalo by se opakovat vlastně až do nekonečna.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	4	3	0	21
muž/ chlapec	1	2	3	0	53

10. Kolář, J.: *Z deníku kocoura Modroočka.*

Kniha je určena pro nejmenší čtenáře, hlavní postavou je kocour Modroočko. Ten vyrůstá v domácnosti svého pána, kterého nikdy nejmenuje, je to jeho pán. Má spoustu dalších kamarádů, se kterými dělá samou neplechu. Příběh nás seznámí s malým koťátkem a ke konci už k nám promlouvá dospělý kocour, který má malá koťátka. V knize se sice neobjevuje dostatek ženských postav, ale když už jsou popisovány, tak je to mnohdy způsobem, který je genderově korektní. Zelenoočka se objevuje v nadřícené pozici, je učitelkou zpěvu. Kiki zase Modroočko vykresluje jako odvážnou, skočila do vody, což kočky nemají moc rády.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	2	2	3	0
muž/ chlapec	1	7	3	0	22

11. Lindgrenová, A.: *Děti z Bullerbynu.*

Tato kniha je příkladem toho, že i dívky mohou po boku chlapců zažívat mnohá dobrodružství. Příběh nás zavádí do Bullerbynu, kde spolu sousedí tři statky – děti jsou dobrými kamarády, je jich celkem 6. Vypravěčem celého příběhu je malá Lisa - dívka v hlavní úloze. Další děti, které v příběhu vystupují – Lasse, Bosse, Olle, Britta a Anna. Tudiž i počet hlavních postav je ve vyváženém poměru, tři dívky a tři chlapci. Také jednotlivé příběhy obsahují hrdinství dívek – uveďme např. příběh, jak chtěla Anna s Lisou v noci utéct z domova. Děti společně zažívají různá dobrodružství. Z ilustrací se dozvídáme, že většinu aktivit dělají děti společně, lezou po stromech, nocují na seníku, staví si domeček, chodí společně do školy, hledají poklad. Tedy i aktivita hlavních postav je v této knize v rovnováze.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	3	4	2	5	96
muž/ chlapec	3	4	5	0	65

12. Lindgrenová, A.: *Pipi Dlouhá punčocha.*

Kniha švédské autorky je určena menším dětem. Děti se seznámí s Pipi Dlouhou punčochou, statečnou dívkou, která je prototypem aktivní dívky – je plná energie, má velikou sílu – vypořádá se i se zloději, pere se a příliš nedbá na svůj vzhled – nosí roztrhané šatečky a veliké pánské boty. Také zachrání malého chlapce z hořícího domu. Pipi se spřátelí s dvěma

děťmi od sousedů – Anikou a Tomym. Obě děti jsou zpočátku obrazem tradičních rolí muže a ženy. Pipi vše ale napraví.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	1	1	5	26
muž/ chlapec	0	1	1	0	32

13. Nosov, N.: *Neználek na Měsíci*.

Kniha, která je určena menším dětem, jednoznačně straní mužskému pohlaví. Hlavní postavou je Neználek, který se svými přáteli prožívá různá dobrodružství, v tomto díle se podívají společně s Buchtíkem na Měsíc. V jeho nitru objeví človíčky žijící v kapitalistické společnosti. Oba hrdiny Měsíčané zcela pohltní, zachrání je až jejich přátelé, kteří za nimi doletí a spustí tzv. socialistickou revoluci (román s prokomunistickou agitkou).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	3	3	0	45
muž/ chlapec	1	16	4	0	706

14. Říha, B.: *Adam a Otka*.

Kniha o dvou dětech z venkova zachycuje jejich návštěvu u tety v hlavním městě – v Praze. Vše je pro děti nové a musí se tedy vypořádat s novým prostředím. Adam, typický chlapec, vyhledává dobrodružství, rád se pere. Adam chce podniknout něco vzpurného, opravdu klukovského, aby se za to nemusel stydět. Otka vaří, uklízí, je starostlivá a začíná dbát o svůj vzhled, ale také dokáže Adama podpořit a pomoci mu v nesnázích (aktivita ženské postavy).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	3	4	1	8
muž/ chlapec	1	2	1	0	9

15. Říha, B.: *Honzíkova cesta*.

Příběh o Honzíkově cestě k babičce a dědovi na venkov je plný klukovských her a statečnosti. Hlavní postavou je malý chlapec Honzík, jehož autor popsal těmito slovy: „ *Kluk jako špalík, tváře měl červené, světlé vlasy mu stály a břicho se mu do kalhot sotva vešlo*“ (je zajímavé, že u chlapců není tloušťka a vůbec celý jejich vzhled tolik na obtíž jako u dívek). Nyní si přiblížíme Honzíkovy vlastnosti – je kamarádský, má velice rád zvířata a pomáhá dědečkovi při práci v hospodářství a v zemědělském družstvu. Honzík má na venkově také tři

dobré kamarády – Viktora, Terezku a Ferdu. Terezka, jediná dívka, je velice starostlivá, má o Honzíka strach (ženské ochranné vlastnosti), ale navíc je i velice chytrá a mazaná, dokáže prohlédnout Ferdovy nepřechy. Terezka s chlapci podniká všechny činnosti – pouští draka a hledá Honzíka v lese (aktivita na straně ženské postavy).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	3	3	1	9
muž/ chlapec	1	4	3	0	34

16. Sekora, O.: *Ferda cvičí mraveniště*.

V příbězích o všemělovi Ferdovi se také vyskytují mnohé genderové nerovnosti. Hlavní postavou příběhů Ondřeje Sekory je Ferda Mravenec – podniká mnohá dobrodružství, je aktivním v mnohých činnostech, produkuje skvělé nápady, je neotřelý – zkrátka oplývá mnohými typicky mužskými vlastnostmi, které přispívají k mnohým genderovým stereotypům. Co se týče vyváženosti postav, zcela v těchto příbězích převládá mužský prvek, autor zde sice ponechává prostor i Ferdově přítelkyni Berušce, ale opět ji vykreslil zcela stereotypním způsobem – Beruška se neustále zajímá o svůj vzhled, má dlouhé hubené nohy a dlouhé kudrnaté vlasy – typický prototyp krasavice, ne příliš inteligentní oproti Ferdovi. Nyní už ale k našemu příběhu. Ferda se proměňuje ve sportovního trenéra (opět typicky mužská činnost) a chce celé mraveniště připravit na závody. Kniha je sice přínosem pro děti v tom, že jim poodhalí tajemství úspěchu, před kterým vždy předchází velmi tvrdá práce. Děti tak pochopí, že ani v dnešním světě není nic zadarmo. Ženy se na zobrazených ilustracích příliš neobjevují, a když už ano, jde o zcela stereotypní úlohy – péče o děti či nemocné a v úloze slabých a bezbranných stvoření.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	2	3	0	8
muž/ chlapec	1	5	3	1	195

17. Šmahelová, H.: *Velké trápení*.

Kniha, která je určena zejména pro dospívající dívky, je důkazem toho, že i dívčí a chlapecké role jsou zcela odlišné. V knize se vyskytuje velice málo příkladů, které poukazují na stírání rolí. Naopak v hojném počtu se v knize objevují genderové stereotypy – např. dívky dbají o svou krásu, zkouší neustále nové účesy, jsou více soucitné, starají se o druhé, své trápení si nechávají pro sebe i zábava dívek je odlišná od té chlapecké, dívky raději čtou a

chlapci hrají kopanou. Kniha je podle mého názoru striktně rozdělena na chlapecký a dívčí svět, důkazem může být i tato citace z knihy: „*Stát Ohario je stát mužů a holky tu nesmějí zůstat!*“ Kniha je určena dívkám, a tak je zřejmé, že v ní převládají i ženské postavy.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	13	8	2	21
muž/ chlapec	0	5	6	1	3

18. Štorch, E.: *Lovci mamutů*.

Román ze starší doby kamenné je určen spíše pro chlapce. Zachycuje osudy dvou chlapců Kopčema a Veverčáka, chlapci společně se svým kmenem zažijí mnoho dobrodružství, účastní se několika úspěšných i neúspěšných lovů. I tento román pro děti a mládež zobrazuje mnohé genderové stereotypy, jmenujme příklady – ženy se starají o jídlo, zásoby a raněné, muži mají nestarosti obživu, tedy lov, ženské postavy se starají více o svůj vzhled, hihňají se a jsou více vystrašené. Ženy jsou považovány za majetek mužů: „*Njan se objevil v ležení. Za řemen táhl mladou ženu se svázanýma rukama!*“

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	0	6	6	2	11
muž/ chlapec	2	10	7	0	83

19. Twain, M.: *Dobrodružství Toma Sawyera*.

Kniha určena dětem středního a staršího věku, je plná chlapeckého dobrodružství. Kniha je určena jak chlapcům, tak také dívkám. I když některé části knihy nejsou vůči něžnému pohlaví nijak ohleduplné. Tom si např. o dívkách myslí toto: „*Děvčata jsou ale divná a hloupá. Nikdy nedostaly ve škole nářez! ... Mají tenkou kůžičku a kuráž jako slepice. ... Holky nemají žádný charakter.*“ Hlavní postavy jsou celkem tři Tom a jeho dobrý přítel Huck. Chlapci spolu zažijí spoustu typických klučích dobrodružství (usvědčí pravého vraha, hledají poklad, hrají si na piráty). Becky je Tomova snoubenka, je moc hezká, žárlí na Toma a často se vzteká a pláče. Nikdy se nezúčastní žádného dobrodružství (tradiční ženská role, pasivita).

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	3	3	0	2
muž/ chlapec	2	6	5	0	5

20. Ziegloserová, H.: *Hanička – všetečka*.

Tato kniha vypráví příběh malé Haničky, která je snad ještě živější než pytel blech. Její tatínek o ní často říká: „*Holka ty jsi kluk v sukních*.“ Aby také ne, když Hanička se často domů vrací potlučená, s odřenými kolínky a špinavá od hlavy až k patě. Hanička si nehraje s děvčaty, protože ji nebaví hra s panenkami a na hodné maminky. Raději se svým kamarádem Pepíkem šplhá po stromech a pere se s ostatními chlapci.

KATEGORIE	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
žena/ dívka	1	3	1	2	32
muž/ chlapec	0	3	1	0	6

8.7 Ověření platnosti stanovených hypotéz

8.7.1 Ověření hypotézy 1 (H1)

Hypotéza 1

Předpokládám, že v obou zvolených vzorkách průzkumu budou převažovat mužské postavy.

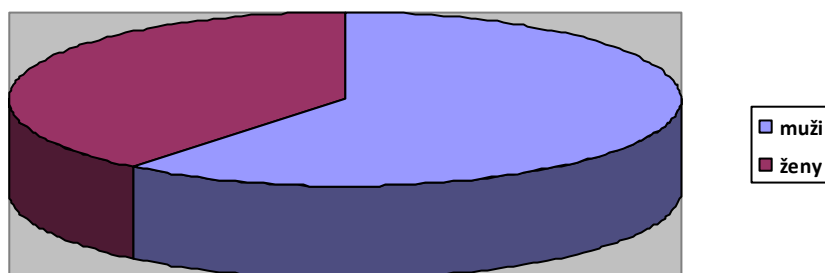
Posuzovala jsem výskyt mužských a ženských postav ve čtyřiceti knihách pro děti a mládež, kdy se má potvrdit či vyvrátit předpoklad, že v uvedených čtyřiceti knihách budou převažovat mužské postavy. Do konečných hodnot byly zahrnuty hlavní a vedlejší mužské a ženské postavy objevující se ve zkoumaných knihách.

K získání potřebných hodnot mi přispěla obsahová analýza textu provedená u jednotlivých knih.

Tabulka č. 43: Počet mužských a ženských postav ve zkoumaných knihách (počet hlavních a vedlejších postav)

	Muži	%	Ženy	%
Vzorek A	190	36,6 %	115	22,2 %
Vzorek B	126	24,3 %	88	16,9 %
Celkem	316	60,9 %	203	39,1 %

Graf č. 3: Počet mužských a ženských postav ve zkoumaných knihách



Z kruhového grafu č. 1 se dozvídáme, že se v knihách objevuje více mužských postav.

Diskuse:

Ze zjištěných hodnot vyplývá, že u obou zvolených vzorků převažují mužské postavy. Dále z uvedených hodnot v tabulce vyplývá, že i v současné literatuře pro děti a mládež – průzkumný vzorek A se vyskytuje diskriminace ženského pohlaví, rozdíl mezi počtem mužských a ženských postav je dokonce vyšší než u knih, které náleží do průzkumného vzorku B.

Závěr: Platnost hypotézy H1 se potvrdila.

8.7.2 Ověření hypotézy 2 (H2)

Hypotéza 2

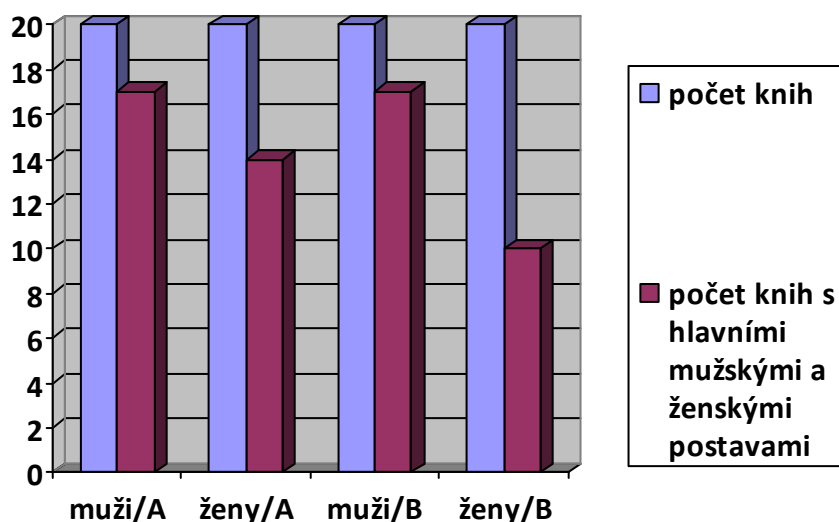
Předpokládám, že v průzkumném vzorku B se bude objevovat více knih, které postrádají hlavní ženské postavy.

Porovnala jsem oba zvolené výzkumné vzorky z hlediska výskytu hlavních mužských a ženských postav v knihách, měla se vyvrátit či potvrdit platnost hypotézy, že v průzkumném vzorku B bude méně knih, kde se objevují hlavní ženské postavy.

Tabulka č. 44: Počet knih s hlavními mužskými a ženskými postavami

	Muži/chlapci	Ženy/dívky
Výzkumný vzorek A	17	14
Výzkumný vzorek B	17	10

Graf č. 4: Počet knih s hlavními mužskými a ženskými postavami



Ze sloupcového grafu č. 4 se dozvídáme, že v průzkumném vzorku B je méně knih s hlavními ženskými hrdinkami než v průzkumném vzorku A.

Diskuse:

Ze získaných hodnot vyplývá, že počet knih v obou průzkumných vzorkách u hlavních mužských postav se shoduje a je vyšší, než je tomu u knih s hlavními ženskými hrdinkami. Jak jsme již uvedli výše, počet knih s hlavními ženskými postavami je nižší u průzkumného vzorku B. Hlavním důvodem by mohla být společenská proměna, ženy se v současnosti častěji zapojují do veřejného života, jsou zastoupeny ve vedoucích pracovních pozicích, čímž se jim otevírá mnohem rozmanitější pole působnosti.

Závěr: Platnost hypotézy H2 se potvrdila.

8.7.3 Ověření hypotézy 3 (H3)

Hypotéza 3

Předpokládám, že v průzkumném vzorku B bude zobrazeno více stereotypních rolí.

Zaměřila jsem se na zobrazování stereotypních rolí v obou průzkumných vzorkách. Vyhodnotila jsem získané hodnoty a vyjádřila je procentuálně. Následně jsem u každého vzorku porovnála, u kterého pohlaví se vyskytuje více genderových stereotypů.

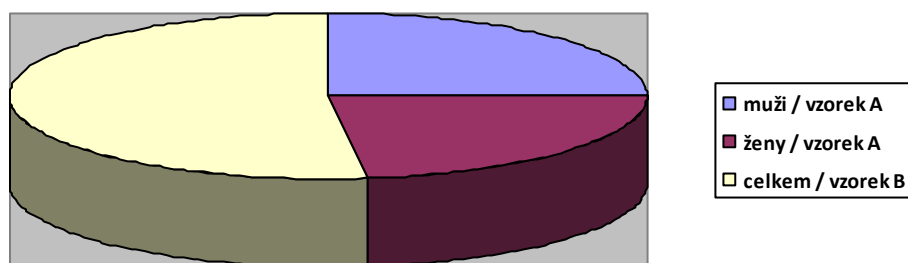
Tabulka č. 45 Genderové stereotypy zobrazované v knihách

	Muži	Muži %	Ženy	Ženy %	Celkem	Celkem %
Vzorek A	56	24,7 %	53	23,3 %	109	48 %
Vzorek B	63	27,8 %	55	24,2 %	118	52 %

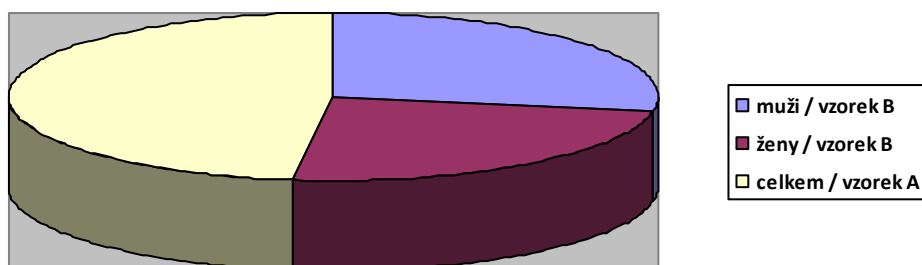
Nyní si na grafu ukážeme získané hodnoty týkající se zobrazovaných genderových stereotypů v knihách pro děti a mládež.

Graf č. 5 Genderové stereotypy zobrazované v knihách

A)



B)



Z kruhových grafů č. 5 A, B se dozvídáme, že v průzkumném vzorku B je obsaženo více genderových stereotypů (rozdíl však není příliš markantní). Pokud se podíváme na zastoupení mužů a žen u genderových stereotypů tak u průzkumného vzorku B je rozdíl viditelnější, chlapecká role podléhá ve zkoumaných knihách větší stereotypnosti.

Diskuse:

Ze získaných hodnot vyplynulo, že v průzkumném vzorku B je obsaženo více genderových stereotypů. Rozdíl však není tak zřejmý, jak jsem předpokládala.

Z výsledků hypotézy H3 jsme dospěli k závěru. Předpoklad, že v průzkumném vzorku B bude zobrazeno více stereotypních rolí, se potvrdil.

Závěr: Platnost hypotézy H3 se potvrdila.

8.7.4 Ověření hypotézy 4 (H4)

Hypotéza 4

Předpokládám, že i v zobrazovaných ilustracích budou převažovat muži nad ženským pohlavím.

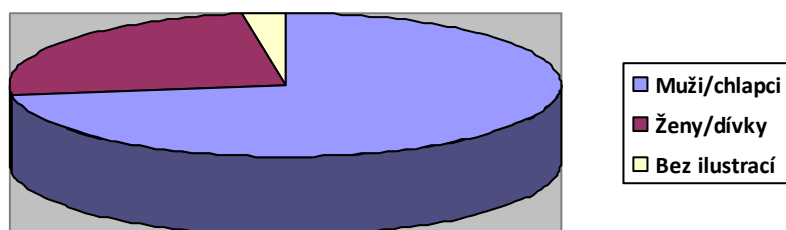
Zaměřila jsem se na předpoklad, že stejně jako tomu bylo u počtu mužských a ženských postav, bude tomu tak i u zobrazovaných ilustrací. Mužské postavy budou převažovat nad ženskými. K potvrzení či vyvrácení hypotézy jsem využila oba výzkumné vzorky, čtyřicet knih pro děti a mládež.

Tabulka č. 46: Převládající ilustrace v jednotlivých knihách (muži, ženy)

	Muži/chlapci	Ženy/dívky	Bez ilustrací
Převládající ilustrace	29	10	1
Procentuální vyjádření	72,5 %	25 %	2,5 %

Nyní si na grafu ukážeme procentuální zastoupení převládajících ilustrací v jednotlivých knihách (muži, ženy).

Graf č. 6: Převládající ilustrace v jednotlivých knihách



Tabulka č. 47: Počet mužských a ženských postav zobrazených na knižních ilustracích

	Muži/chlapci	Ženy/dívky
Vzorek A	626	264
Vzorek B	1390	374
Celkem	2016	638

Diskuse:

Ze získaných hodnot vyplývá, že i v doprovodných ilustracích knih převládají mužské postavy na úkor žen. Výsledky prokázaly až 3x větší počet mužů na knižních ilustracích (tabulka č. 47). Důvodem by mohla být větší atraktivnost mužské role: aktivita, dobrodružství, odvaha, síla, svěťáctví apod. Porovnání obou výzkumných vzorků prokázalo, že v průzkumném vzorku B je počet mužů mnohem vyšší než v průzkumném vzorku A.

Závěr: Platnost hypotézy H4 se potvrdila.

8.7.5 Ověření hypotézy 5 (H5)

Hypotéza 5

Předpokládám, že ženy (autorky) budou za své hlavní postavy volit dívky a naopak.

Porovnávala jsem, zda ženy (autorky) více ve svých knihách upřednostňují dívčí hrdinky a muži naopak chlapecké hrdiny. Cílem bylo vyvrátit či potvrdit platnost této hypotézy. K potvrzení či vyvrácení hypotézy jsem využila oba zvolené vzorky, čtyřicet knih pro děti a mládež. Určila jsem si šest kategorií, které jsem následně vyjádřila i procentuálně.

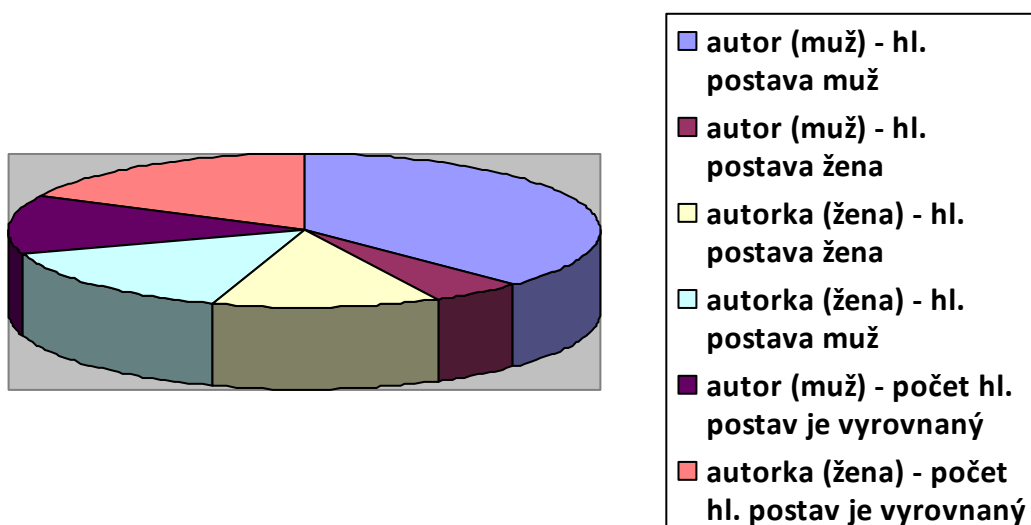
1. kategorie: Autor (muž) – hlavní postava muž / muži
2. kategorie: Autor (muž) – hlavní postava žena / ženy
3. kategorie: Autorka (žena) – hlavní postava žena / ženy
4. kategorie: Autorka (žena) – hlavní postava muž / muži
5. kategorie: Autor (muž) – počet hlavních postav je vyrovnaný
6. kategorie: Autorka (žena) – počet hlavních postav je vyrovnaný

Tabulka č. 48:

Kategorie	Počet knih	%
1	15	37,5 %
2	2	5 %
3	5	12,5 %
4	6	15 %
5	5	12,5 %
6	7	17,5 %

Nyní si na grafu ukážeme procentuální zastoupení všech šesti výše zmiňovaných kategorií.

Graf č. 7:



Z kruhového grafu č. 7 se dozvídáme, že autoři (muži) pochopitelně volí nejvíce chlapce jako hlavní hrdiny knih a naopak nejméně dívky jako hlavní hrdinky. U autorek (žen) je situace odlišná. Preferují spíše chlapce jako hlavní hrdiny svých knih. Zajímavé zjištění poskytla i kategorie, kdy byl počet hlavních postav vyrovnaný. Z grafu i ze zjištěných hodnot vyplývá, že přednost zastoupení hlavních hrdinů i hrdinek v knize dávají spíše ženy (druhé nejvyšší procentuální zastoupení).

Diskuse:

Formulace celé hypotézy zněla: autorky (ženy) budou za své hlavní postavy volit dívky a muži zase naopak chlapce. Při stanovení této hypotézy jsem se domnívala, že autorky (ženy) mají více zkušeností s ženskou rolí a psychikou, proto jim bude ženská postava bližší, u mužů jsem očekávala stejný výsledek. Průzkum knih pro děti a mládež však tuto hypotézu zcela nepotvrdil. Spíše upozornil na nový poznatek, u kterého vycházím z výsledků teoretické části mé diplomové práce. Jedná se o problematiku sebepojetí mužské a ženské role. Pokud se blíže zaměříme na tento problém, tak z mnoha provedených průzkumů vyplývá, že muži/chlapci jsou spokojenější se svou rolí, dotazované ženy/dívky naopak odpovídaly, že je pro ně atraktivnější mužská role. Tyto výsledky pak odpovídají i mému zjištění. U autorů (muži) převažují chlapci jako hlavní hrdinové knih (37,5 %). K stejnému výsledku jsem dospěla ale i u žen, v jejich knihách také převažují chlapci (15 %). Rozdíl však není tak markantní jako u mužských autorů knih.

Závěr: Platnost hypotézy H5 se potvrdila částečně.

8.8 Shrnutí výzkumu – diskuse

Cílem mého průzkumu bylo ověřit předem stanovené hypotézy a současně zmapovat, zda se v současných knihách pro děti a mládež nevyskytují genderové stereotypy, které znevýhodňují postavení žen, dívek na úkor mužů, chlapců.

Použila jsem dva průzkumné vzorky, po 20 knihách. První vzorek A zahrnuje knihy pro děti a mládež, které se umístily v anketě nejvíce čtených knih v roce 2009. V průzkumném vzorku B jsou starší knihy pro děti a mládež, tento vzorek pouze posloužil k porovnání současné a předešlé situace. Knihy v tomto vzorku byly vybrány na základě dotazování starší generace – rodičů, příbuzných a známých. Poté jsem si stanovila pět

základních kategorií a u všech knih provedla obsahovou analýzu, na základě které jsem se snažila potvrdit či vyvrátit platnost předběžných hypotéz.

Stanovila jsem si pět hypotéz, které jsem se pokusila prakticky ověřit pomocí obsahové analýzy textu.

Z výše provedeného průzkumu vyplývá, že mužské postavy jsou v knihách pro děti a mládež v početní převaze. Nejedná se pouze o počet hlavních postav, ale jde i o počet vedlejších postav a doprovodných ilustrací. Ve všech zmíněných kategoriích dominovali muži. U sčítání mužských a ženských postav (hlavní a vedlejší postavy) zaujímalí muži téměř 61 %. V knihách dostávají muži, chlapci přednost před ženami, dívkami i u kategorie hlavních postav. Zde jsem porovnála oba průzkumné vzorky A a B z hlediska hlavních postav (ženy – muži). U obou stanovených vzorků bylo méně knih s ženskými či dívčími hrdinkami. U ilustrací byl výsledek přímo alarmující, zde mužské postavy zastoupily 72,5 %.

Po vyhodnocení jsem si položila otázku, proč se v knihách pro děti a mládež a v knihách obecně objevuje více mužských a chlapeckých postav. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že mužská role je obecně mnohem přitažlivější než role ženská (genderové stereotypy).

Stěžejním úkolem mé diplomové práce bylo prozkoumat, zda se v současných knihách pro děti a mládež objevují genderové stereotypy. Zde jsem opět porovnála oba zvolené průzkumné vzorky. Výsledky průzkumu mě zde příliš nepřekvapily, u průzkumného vzorku B (starší knihy) se objevilo více genderových stereotypů. Zajímavé ale jistě je, že u obou zvolených vzorků se více genderových stereotypů objevuje u mužského pohlaví. Z toho plyne, že mužská a chlapecká role podléhá větší stereotypnosti. Jak jsem již uvedla výše, výsledky u této kategorie mě příliš nepřekvapily, ale na druhou stranu jsem očekávala zřetelnější rozdíl mezi získanými hodnotami z průzkumného vzorku A (48 %) a průzkumného vzorku B (52 %). Z uvedených výsledků tedy vyplývá, že i v současné literatuře pro děti a mládež se vyskytují genderové stereotypy. Naproti tomu knihy z průzkumného vzorku B nejsou zatíženy genderovými stereotypy tak, jak jsem předpokládala. Nabízí se nám zde velice zajímavá úvaha. Myslím si, že naše literatura pro děti a mládež měla vždy vynikající autory/ky a tudíž i vysokou úroveň, což potvrzují i knihy z průzkumného vzorku B. Je přinejmenším zajímavé, že u starší literatury pro děti rozvolňovaly genderové stereotypy především ženy, autorky. Uveďme jako příklad naší známou spisovatelku Boženu Němcovou a její Divou Báru, z cizích autorek vynikla především Astrid Lindgrenová. Zmíněné autorky psaly o hlavních dívčích hrdinkách a ukazovaly je v netradičních rolích. Autoři mužského

pohlaví se naopak drželi spíše zažitých způsobů – jejich role je mnohem výhodnější (viz výsledky průzkumu, potvrzení hypotézy 5).

Provedený průzkum s sebou přinesl velice zajímavou otázku: Mohou se opravdu setřít rozdíly mezi pohlavím? Domnívám se, že rozdíly mezi mužem a ženou nelze nikdy zcela odstranit, protože po biologické a fyzické stránce jsme odlišní. Muži jsou podle své tělesné stavby považováni za silnější a ženy naopak za slabší a křehčí. Na další odlišnosti upozorňuje celá řada antropologických studií, ale i mnohé další. Lze pouze zrovnoprávnit oblasti, které si vytvořila společnost – oblast rodiny (rovnoměrné rozdělení rolí pro muže a ženu), pracovní sféry (stejně příležitosti na trhu práce), vzdělávání atd.

9 Závěr

Již v úvodu své diplomové práce se zmiňuji o tom, že v současné době se problematikou genderu zabývá velký počet autorů jak našich, tak i zahraničních. Existuje tedy mnoho dostupných literárních zdrojů, ze kterých lze vycházet. Pro svoji diplomovou práci jsem zvolila nejdostupnější české publikace a i některé zahraniční práce.

V teoretické části své diplomové práce jsem se snažila nastínit hlavní problémy, které se týkají rozdílu obou pohlaví a podat různé návrhy, jak co nejvíce zrovnoprávnit vzdělávání a výchovu obou pohlaví. Poté jsem se zaměřila na dostupnou literaturu pro děti a mládež, neboť právě zde děti získávají další identifikační vzory.

V praktické části diplomové práce následoval průzkum 40 knih pro děti a mládež z hlediska genderu. V průzkumu vyšlo najevo, že i současná literatura straní převážně mužskému pohlaví.

Cílem této diplomové práce bylo upozornit na genderové stereotypy obsažené v pohádkách a v knihách pro děti a mládež, které předávají dětem normativní představu o rolích mužů a žen ve společnosti. Nejde o to tyto existující genderově nekorektní pohádky zavrhnout a programově vytvořit nové, po genderové stránce korektní. Důležitější je uvědomovat si tento aspekt pohádkových příběhů a využít ho při práci s texty určenými dětem.¹⁵⁹ Rodiče a vyučující ať už v mateřských či základních školách mají možnost o přečtených pohádkových knihách s dětmi diskutovat, přemýšlet o poselstvích a hodnotách

¹⁵⁹ Jarkovská, L.: *Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností*. In Nosál, I.: *Obrazy z dětství v dnešní české společnosti*. Brno: Barrister&Principal. 2004. s. 64

v nich ukrytých, a dokonce mohou pozměnit jejich příběhy tak, aby se v nich dívky a chlapci našli.

Vzhledem k tomu, že je tato práce u nás prvotní a podobné průzkumy byly provedeny zatím pouze v zahraničí, bylo by dobré provést v budoucnu další průzkumy, které by odhalily, zda se situace u této problematiky zlepšila, či naopak.

Závěrem bych se chtěla zmínit o tom, co mi psaní diplomové práce přineslo. Dozvěděla jsem se mnoho nových informací o utváření mužských a ženských rolí, o rozdílech mezi dívkami a chlapci a o proměnách dívčích a chlapeckých rolí v různých vývojových stádiích. Domnívám se, že se mi všechny nově nabyté informace budou hodit v mé další praxi. Jako budoucí učitelka bych se měla snažit o to, abych nedávala přednost jednomu pohlaví na úkor toho druhého. Téma mé diplomové práce mi také umožnilo získat přehled v dnešní literatuře pro děti a mládež, což ocení zejména jako učitelka českého jazyka.

10 Seznam literatury

Babanová, A. a Miškolci, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni. 2007, 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0

Brooks-Gunn, J., Matthews, W. S.: *He and She, How Children Develop Their Sex-Role Identity*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1979, 338 s. ISBN 0133843882

Costin, F., Draguns, J. G.: *Abnormal Psychology - Patterns, Issues, Interventions*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1989, 616 s. ISBN 0471606103

Curran, D. J., Renzetti, C. M.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. 2003, 642 s. ISBN 80-246-0525-2

Cviková, J., Juráňová, J.: *Růžový a modrý svět*. Bratislava: Aspekt. 2003, 290 s. ISBN 80-89140-02-5

Flaxová, J.: *Postmodernismus a vztahy mezi pohlavími ve feministické teorii*. Filozofický časopis,(4), 1994, 42 s. ISSN 0015-1831

Gruber, D.: *Proč ženy muže (ne)chápu*. Praha: Grada. 2003, 160 s. ISBN 80-247-0799-3

Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 2008, 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9

Jarkovská, L.: *Prohlédněme genderové stereotypy*. In *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí. 2004, 232 s. ISBN 80-903228-3-2

Jarkovská, L.: *Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností*. In Nosál, I.: *Obrazy z dětství v dnešní české společnosti*. Brno: Barrister&Principal. 2004, 203 s. ISBN 80-86598-80-2

Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ. 2005, 25 s. ISBN 80-903228-6-7

Karsten, H.: *Ženy – muži*. Praha: Portál. 2006, 183 s. ISBN 80-7367-145-X

Maesor, L., Sikes, P. J.: *Gender and school*. London: Cassel. 1992, 184 s. ISBN 0-304-32397-8

Matoušek, O.: *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál. 1997, 175 s. ISBN 80-7178-121-5

Oakleyová, A.: *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8

Rosaldo, M. Z., Lamphere, L.: *Women, Culture, and Society*. Stanford, California: Stanford University Press. 1974. 18 s. In Weitzman, L. J.: *Sex role socialization*. California USA, Palo Alto: Mayfield Publishing Company. 1979, 105 s. ISBN 0874844924

Rubin, Z., Peplau, L.A., Salovey, P.: *Psychology*. Toronto: Houghton Mifflin Company. 1993, In Janošová P.: *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada. 2008, 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9

Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál. 2004, 390 s. ISBN 80-7178-829-5

Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007, 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0

Smetáčková, I.: *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007, 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3

Smetáčková, I. a Vlková, K.: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2005, 191 s. ISBN 80-903331-2-5

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika vychovatelství*. Liberec: TUL. 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4

Žáček, J. a Zmatlíková, H.: *Slabikář*. Praha: Alter. 1992, 117 s. ISBN 80-85775-45-X

10.1 Internetové zdroje

Matějček, Z., Machová, J.: *Pojetí vlastního těla u dětí před pubertou a během ní.*

Dostupné z URL < <http://www.solen.cz/pdfs/ped/2001/06/02.pdf>>

Smetáčková, I. a Valdrová, J.: *Učivo a učebnice.*

Dostupné z URL < <http://www.osops.cz/download/files/gender1/gvs-2-4-ucivo-a-ucebnice.pdf>>

Knotková-Čapková, B., Smetáčková, I. a Valdrová, J.: *Příručka pro posouzení genderové korektnosti učebnic.*

Dostupné z <http://www.rovnoprapnost.cz/images/redaktor/491e2-prirucka_ucebnice.pdf>

Grimmovi, W. a J.: *Kinder und Hausmärchen.* Rotkäppchen.

Dostupné z URL <<http://pohadky.org/index.php?co=pohadka&pohadka=334>>

Anketa - nejčtenější knihy pro děti a mládež za rok 2009

Dostupné z URL <<http://www.npkk.cz/npkk/suk-cteme/2009/top20.pdf>>

10.2 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Aktivita „Výuka dívek a chlapců. Učíme se stejně?“

Příloha č. 2 – Graf – Zastoupení mužů a žen v učitelském sboru

Příloha č. 3 - Jak by měla vypadat genderově korektní učebnice

Příloha č. 4 – Kritéria posuzování genderové korektnosti učebnic

Příloha č. 5 – Pohádka O Červené Karkulce (bratři Grimmové)

Příloha č. 6 – Převyprávěná pohádka O Červené Karkulce (genderově neutrální)

Příloha č. 7 – Bibliografie knih pro děti a mládež použitých v průzkumu (praktická část)

Příloha č. 8 – CD obsahuje celé znění práce

11 Přílohy

3.1 Několik slov o rovné příležitosti ve vzdělání

Příloha č. 1 - Aktivita: „Výuka dívek a chlapců. Učíme se stejně?“ (Zdroj: Smetáčková, I.: Příručka pro genderově citlivé poradenství. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007)

Cílová skupina: Vyučující na druhém stupni ZŠ a na středních školách

Pomůcky: Kopie pracovního listu

Čas: 30 minut (bez diskuse)

Popis aktivity:

Jedná se o autodiagnostickou aktivitu pro vyučující. Aktivita je tvořena pracovním listem, který může být podle autorek doplněn následnou diskusí mezi kolegy/němi. Pracovní list obsahuje dva rozhovory inspirované výzkumy – jeden probíhá mezi učitelkou a ředitelkou, u které právě proběhla hospitace, druhý mezi učitelkami, které si povídají o zkušenostech s dětmi ve svých třídách. Tématem prvního rozhovoru je odlišná míra pozornosti, která bývá velmi často věnována ve výuce chlapcům na úkor dívek. Tématem toho druhého rozhovoru je stereotypní představa o odlišných stylech učení u dívek a chlapců. Po každém popsaném rozhovoru bychom si podle autorek měli položit několik otázek, které nám pomohou zformovat své stanovisko a promýšlet své pedagogické postupy.

Situace 1

Do hodiny paní učitelky Honsové přišla na hospitaci paní ředitelka. Hodina byla dobře připravená a proběhla bez sebemenších zádrhelů. Jedinou výhradou, kterou paní ředitelka měla, bylo nerovnoměrné zapojování jednotlivých dětí v průběhu hodiny. Ředitelka školy si totiž povšimla, že paní učitelka komunikovala pouze s chlapci. Dívky jako by v hodině nebyly vůbec přítomny. Po skončení výuky si chtěla paní ředitelka o tomto aspektu s paní učitelkou promluvit. Ukázka z rozhovoru je uvedena níže.

Ředitelka: Tvoje hodina se mi líbila. Měla výbornou gradaci a děti byly dobře motivovány. Všimla jsem si ale, že se některé děti v hodině příliš neprojevovaly.

Učitelka: To je pravda, některé děti v téhle třídě jsou velmi pasivní.

Ředitelka: Nemyslím si, že by to bylo pouze pasivitou dětí. Záleží přece na nás, jak se nám podaří děti do hodiny zapojit.

Učitelka: Chceš říct, že chyba je na mé straně? Týká se to přeci jen několika dětí.

Ředitelka: Mně se to během hodiny jevilo jinak. Zdálo se mi, že přehlídíš víc než polovinu třídy.

Učitelka: To nemůže být pravda. Pořád se hlásí spousta dětí a já se ptám i těch, které se nehlásí. Stranou zůstává jen pár, a ty odmítají jakoukoli spolupráci s tím, že je to nebaví.

Ředitelka: Na základě toho, co jsem viděla během hospitace, musím říct, že jsi komunikovala podstatně častěji s chlapci než s dívkami.

Učitelka: To není možné.

Ředitelka: Podívej, tady jsem si dělala čárky. Vidiš ten rozdíl? S dívkami jsi mluvila mnohem méně.

Učitelka: To ale souvisí s tím, že dívky nemají o fyziku takový zájem. Říkají, že je to nebaví a že jim to nejde. Podle mě nemá smysl je donekonečna přesvědčovat.

Ředitelka: My jsme tady ale pro všechny děti! Pokud dívky říkají, že je fyzika nebaví nebo že jim nejde, znamená to pro nás jedno: přesvědčit je, že jim může jít a může je bavit.

Situace 2

Dvě učitelky z prvního stupně – paní učitelka Rubánková a učitelka Zumrová – se chystají se svými třídami na školu v přírodě. Přípravují společný program, a proto si vzájemně popisují své třídy. Při té příležitosti se dostanou k otázce toho, zda se liší chlapecký a dívčí styl učení. Toto je část jejich společného rozhovoru.

Rubánková: Po těch patnácti letech se mi čím dál víc zdá, že holky jsou skutečně pečlivější než kluci. Když zadám úkol, můžu se spolehnout, že z holek to přinesou téměř všechny. U kluků počítám s tím, že to přinese polovina, a to jim to ještě musím připomenout.

Zumrová: A čím myslíš, že to je?

Rubánková: Mají to nějak v sobě. Ženy musí být pečlivé, jinak by nezvládly postarat se o rodinu a domácnost. Muži mohou být rozevlátější, protože se nic nestane, když dětem zapomenou udělat svačinu nebo vyzvednout dítě odpoledne ve školce. Ono se to od nich ani nečeká.

Zumrová: No, já nevím. Mně někdy připadá, že kluci jsou takoví lajdáci, protože vědí, že z toho stejně nebude žádný problém. A holky se naopak snaží, protože vědí, že je pochválíme. Třeba by to s těmi úkoly vypadalo jinak, kdyby děti necítily, že od nich vlastně očekáváme jiné výkony.

Rubánková: To si nemyslím, podívej se třeba na ty holky. Všechno se umí hezky naučit, řekneš jim stránku 25 a 26, a ony to druhý den umí jako básničku. To kluci nedokážou. Holky a kluci jsou zkrátka jiní proto, že to mají v sobě jinak geneticky zakódováno.

Zumrová: Takže podle tebe se holky dokáží věci lépe naučit než kluci. A co jde podle tebe klukům lépe než holkám? Logické myšlení? Nebo snad odmlouvání?

Rubánková: Přesně tak. Zrovna minulý týden jsem dětem řekla, aby se naučily jednu básničku o jaru. Holky to za dva dny uměly všechny. Kluci ovšem zdaleka ne. Třeba Jardu jsem vyzkoušela, a on začal vyprávět, že v té básničce se mluví o sněženkách, které kvetou v únoru. No, a pak, že to vlastně nejsou jarní kytky, protože jaro je až 21. března. Tak jsme si vyndali encyklopedie a začali studovat, jak je to s jarem. Byla to nakonec báječná hodina.

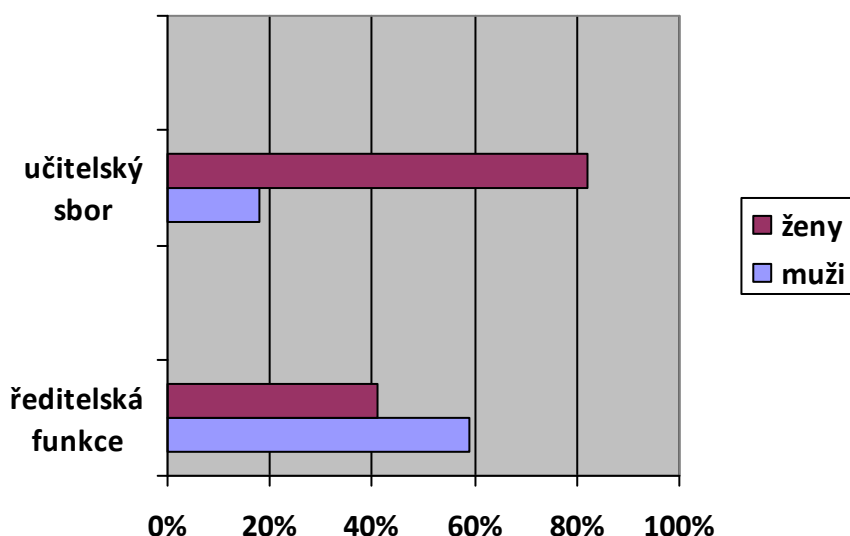
Zumrová: Třeba to s tou sněženkou některou z dívek napadlo také, jenže s tím nechtěly přijít, protože zadání úkolu bylo jiné. Řekla jsi jim, že se mají naučit básničku, ne že mají přemýšlet o jejím obsahu. Občas mi

připadá, že kluci jako by méně respektovali pravidla, ale my jim to odpouštíme, a dokonce je za to ještě oceňujeme. A díky tomu pak na nás působí jako chytřejší a odvážnější.

3. 2 Učitelé a učitelky, jejich zastoupení v učitelském sboru, Morava

Příloha č. 2 - Zastoupení žen a mužů na ZŠ (Zdroj: Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 2000.)

Graf č. 8



3. 5 Korektnost učebnic z hlediska genderu

Příloha č. 3 - Jak by měla vypadat genderově korektní učebnice?¹⁶⁰

Genderově korektní učebnice, tj. učebnice, která nestaví na genderových stereotypch a nezpůsobuje tedy jejich reprodukci, by měla splňovat následující nároky:

- Učebnice je názorově otevřená a pestrá. Nahlíží na témata z různých úhlů pohledů a předkládá i protichůdné poznatky.
- Učebnice představuje všechna relevantní témata, žádná podstatná témata neopomíjí a všechna nahlíží s respektem. Věnuje se souvislostem, které obsahují genderový aspekt.
- Učebnice ukazuje různé životní styly žen a mužů, včetně různých sexuálních orientací. Neprezentuje ženy pouze v tradičním spojení s domácností a muže s veřejnou sférou, nýbrž zdůrazňuje šířku možných uplatnění v návaznosti na individuální dispozice a zájmy.

¹⁶⁰ Smetáčková, I. a Valdrová, J.: *Učivo a učebnice*.

<<http://www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-4-ucivo-a-ucebnice.pdf>> 30 s. /20. 10. 2008/

- Učebnice využívá pro výklad učiva větší množství příkladů z různých oblastí každodenního života.
- Příklady a ilustrace používané v učebnicích věnují stejný prostor ženám i mužům, zobrazují je v různých a srovnatelných situacích, neodkazují je výhradně do oblastí, které jsou stereotypně spojovány s ženami či s muži.
- Učebnice oslovuje stejnou měrou dívky i chlapce, nepoužívá nadměrně často generické maskulinum a vyhýbá se jazykovým klišé týkajícím se žen a mužů.

Příloha č. 4 - Kritéria posuzování genderové korektnosti učebnic¹⁶¹

Proces recenzování učebnic by vždy měl zahrnovat otázku jejich genderové korektnosti. Genderově stereotypní učebnice jsou zásadně nevhodným učebním materiálem, neboť i navzdory vysoké odborně-předmětné a didaktické úrovni snižují demokratičnost školní výchovy a vzdělávání a ztěžují snahu vyučujících dosáhnout u všech žáků a žákyň vzdělávacích úspěchů odpovídajících jejich potenciálu. Genderově korektní učebnice spolu s genderově citlivými vyučujícími jsou základní podmínkou pro to, aby naše školství dávalo dívkám/ženám a chlapcům/mužům všechny příležitosti k rozvinutí jejich schopností.

Při recenzování učebnic by si měli recenzující položit ve vztahu k posuzované učebnici následující otázky:

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

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

¹⁶¹ Knotková-Čapková, B., Smetáčková, I. a Valdrová, J.: Příručka pro prosazení genderové korektnosti učebnic. In Ročenka katedry centra genderových studií 03/04. Praha: Fakulta humanitních studií UK. 2005. s. 24-25
<http://www.rovnopravnost.cz/images/redaktor/491e2-prirucka_ucebnice.pdf>

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

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

3. DOPROVODNÉ ILUSTRACE VYUŽÍVAJÍCÍ ŽEN A MUŽŮ

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

4. PŘÍKLADY PRO VÝKLAD A PROCVIČOVÁNÍ UČIVA

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

5. OSLOVOVÁNÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYNÍ

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

6. JAZYKOVÝ POPIS

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

7. 7 Genderové stereotypy v literatuře pro děti a mládež

Příloha č. 5 – Pohádka O Červené Karkulce (tradiční verze – bratři Grimmové)¹⁶²

Byla jednou jedna sladká dívenka, kterou musel milovat každý, jen ji uviděl, ale nejvíce ji milovala její babička, která by jí snesla i modré z nebe. Jednou jí darovala čepeček karkulku z červeného sametu a ten se vnučce tak líbil, že nic jiného nechtěla nosit, a tak jí začali říkat Červená Karkulka. Jednou matka Červené Karkulce řekla: „*Podívej, Karkulko, tady máš kousek koláče a láhev vína, zanes to babičce, je nemocná a zesláblá, tímhle se posilní. Vydej se na cestu, dříve než bude horko, jdi hezky spořádaně a neodbíhej z cesty, když upadneš, láhev rozbiješ a babička nebude mít nic. A jak vejdeš do světnice, nezapomeň babičce popřát dobrého dne a ne abys šmejdila po všech koutech.*“ „*Ano, maminko, udělám, jak si přejete.*“ řekla Červená Karkulka, na stvrzení toho slibu podala matce ruku a vydala se na cestu.

¹⁶² Grimmovi, W. a J.: *Kinder und Hausmärchen*. Rotkäppchen, <http://pohadky.org/index.php?co=pohadka&pohadka=334> / 2009-10-13/

Babička bydlela v lese, celou půlhodinu cesty od vesnice. Když šla Červená Karkulka lesem, potkala vlka. Tenkrát ještě nevěděla, co je to za záludné zvíře a ani trochu se ho nebála. „Dobrý den, Červená Karkulko!“ řekl vlk. „Děkuji za přání, vlku.“ „Kampak tak časně, Červená Karkulko?“ „K babičce!“ „A copak to neseš v zástěrce?“ „Koláč a víno; včera jsme pekli, nemocné a zesláblé babičce na posilněnou.“ „Kdepak bydlí babička, Červená Karkulko?“ „Inu, ještě tak čtvrt hodiny cesty lesem, její chaloupka stojí mezi třemi velkými duby, kolem je lískové ořeší, určitě to tam musíš znát.“ odvětila Červená Karkulka. Vlk si pomyslí: „Tohle mladoučké, jemnoučké masíčko bude jistě chutnat lépe než ta stařena, musím to navléci lstivě, abych schlamstnul obě.“ Chvilí šel vedle Červené Karkulky a pak pravil: „Červená Karkulko, koukej na ty krásné květiny, které tu rostou všude kolem, pročpak se trochu nerozhlédneš? Myslím, že jsi ještě neslyšela ptáčky, kteří by zpívali tak líbezně. Ty si tu vykračuješ, jako kdybys šla do školy, a přitom je tu v lese tak krásně!“ Červená Karkulka otevřela oči dokořán, a když viděla, jak sluneční paprsky tancují skrze stromy sem a tam a všude roste tolik krásných květin, pomyslí si: „Když přinesu babičce kytici čerstvých květin, bude mít jistě radost, času mám dost, přijdu akorát.“ A seběhla z cesty do lesa a trhala květiny. A když jednu utrhla, zjistila, že o kus dál roste ještě krásnější, běžela k ní, a tak se dostávala stále hlouběji do lesa.

Ale vlk běžel rovnou k babiččině chaloupce a zaklepal na dveře. „Kdo je tam?“ „Červená Karkulka, co nese koláč a víno, otevři!“ „Jen zmáčkni kliku,“ zavolala babička: „jsem příliš slabá a nemohu vstát.“ Vlk vzal za kliku, otevřel dveře a beze slova šel rovnou k babičce a spolknul ji. Pak si obléknul její šaty a nasadil její čepce, položil se do postele a zatáhnul závěs.

Zatím Červená Karkulka běhala mezi květinami, a když jich měla náruč tak plnou, že jich víc nemohla pobrat, tu jí přišla na mysl babička, a tak se vydala na cestu za ní. Podívala se, že jsou dveře otevřené, a když vešla do světnice, přišlo jí vše takové podivné, že si pomyslí: „Dobrotivý Bože, je mi dneska nějak úzko a jindy jsem u babičky tak ráda.“ Zvolala: „Dobré jitro!“ Ale nedostala žádnou odpověď. Šla tedy k posteli a odtáhla závěs; ležela tam babička a měla čepce naražený hluboko do obličeje a vypadala nějak podivně.

„Ach, babičko, proč máš tak velké uši?“ „Abych tě lépe slyšela.“ „Ach, babičko, proč máš tak velké oči?“ „Abych tě lépe viděla.“ „Ach, babičko, proč máš tak velké ruce?“ „Abych tě lépe objala.“ „Ach, babičko, proč máš tak strašlivou tlamu?“ „Abych tě lépe sežrala!!“

Sotva vlk ta slova vyřknul, vyskočil z postele a ubohou Červenou Karkulku spolknul. Když teď uhasil svoji žádostivost, položil se zpátky do postele a usnul a z toho spánku se jal mocně chrápat.

Zrovna šel kolem chaloupky lovec a pomyslíl si: „*Ta stařenka ale chrápe, musím se na ni podívat, zda něco nepotřebuje.*“ Vešel do světnice, a když přistoupil k posteli, uviděl, že v ní leží vlk. „*Tak přece jsem tě našel, ty starý hříšníku!*“ zvolal lovec: „*Už mám na tebe dlouho políčeno!*“ Strhnul z ramene pušku, ale pak mu přišlo na mysl, že vlk mohl sežrat babičku a mohl by ji ještě zachránit. Nestřelil tedy, nýbrž vzal nůžky a začal spícímu vlkovi párat břicho. Sotva učinil pár řezů, uviděl se červenat karkulku a po pár dalších řezech vyskočila dívenka ven a volala: „*Ach, já jsem se tolik bála, ve vlkovi je černočerná tma.*“ A potom vylezla ven i živá babička; sotva dechu popadala. Červená Karkulka pak nanosila obrovské kameny, kterými vlkovo břicho naplnili, a když se ten probudil a chtěl utéci, kameny ho tak děsivě tížily, že klesnul k zemi nadobro mrtvý.

Ti tři byli spokojeni. Lovec stáhnul vlkovi kožešinu a odnesl si ji domů, babička snědla koláč a vypila víno, které Červená Karkulka přinesla, a opět se zotavila. A Červená Karkulka? Ta si svatosvatě přísahala: „*Už nikdy v životě nesejdu z cesty do lesa, když mi to maminka zakáže!*“

Příloha č. 6 – O Červené Karkulce (převyprávěná pohádka)¹⁶³

V jedné vesničce za horami žila spokojeně jedna maminka se svou dceruškou. Ta dceruška měla právě sedm let a chodila do druhé třídy. Ve škole se jí moc líbilo, učení ji bavilo, ale protože byla chytrá, tak se doma moc učit nemusela, jen si napsala úkoly, které pan učitel ve škole zadal, a pak už hned běžela ven s ostatními dětmi skotačit na návsi, lézt po stromech nebo se brodit v potoce.

A zapomněla jsem vám říct pro samou chválu, jak se ta holčička jmenovala. Dnes už nikdo nezná její pravé jméno, ale nikdo jí neřekl jinak než Červená Karkulka, to proto, že nosila stále červený čepeček, který jí upletla její babička a kterému se říká karkulka. Takže Červená Karkulka byla jen její přezdívka, a i kdyby se jmenoval Hanička, Anička nebo Janička, nikdo by ve vsi nevěděl, koho máte asi tak na mysli. Ale kdybyste řekli, že hledáte Karkulku, hned by řekli: „*Jo, jó, tu známe, to je ta neposedná a veselá holčička, co bydlí*

¹⁶³ Jarkovská, L.: Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno: NESEHNUTÍ. 2005. s. 19 - 23

s maminkou v ulici B. Němcové v domě číslo 7, ale jestli ji tam najdete, když je dneska tak hezky, to velice pochybujeme, spíš se zajděte podívat k místnímu rybníku, jestli tam netrénuje šipku.“

Karkulka měla ještě babičku, maminku své maminky, ta ale nebydlila s nimi ve vesnici, ale na samotě u lesa. Byla totiž kořenářkou, a tak potřebovala bydlet blízko míst, kde rostou všeliké léčivé byliny. Ne, že by to z vesnice neušla, ale jak je známo, některé byliny se musí sbírat o půlnoci, aby měly tu správnou sílu.

Jednoho dne bylo vidět maminku, jak jde spěšným krokem přes náves ke škole. Nesla v ruce hezký proutěný košík naplněný nějakými věcmi, které byly ale zakryté šátkem, takže nebylo vidět, co to je. Když maminka došla ke škole, zrovna začal zvonit školní zvonek a ze vrat začaly s pokřikem vybíhat děti. Karkulka byla mezi prvními, hned zmerčila maminku a běžela k ní. „Karkulinko,“ řekla maminka, „babička nám stůně, snad to není nic vážného, ale přeci bych byla klidnější, kdybys jí zanesla bábovku, pampeliškové víno, které má tak ráda, a tuhle jí dej kapky na kašel. Ona určitě nebude chtít, že má ty své bylinky, ale někdy se i taková medicína hodí, tak jí to tam pěkně dej na noční stolek k posteli, ať to má všechno po ruce. Šla bych s tebou, ale musím ještě nutně odpoledne dodělat nějakou práci, tak se babička vyptej, jak jí je, pak mi povíš. A vzkaz, že já přijdu zítra.“

Karkulka se zaradovala, dostávala ráda důležité a náročné úkoly a poslána za nemocnou babičkou si připadala trochu jako paní doktorka, která jde vyšetřit pacientku. Babička často nestonala, žila zdravým životem plným léčivých a voňavých bylinek, tak se jí nemoci vyhýbaly, ale jak stárla, tak byla občas trochu roztržitá a zapomněla si vzít na svou noční výpravu za rostlinkami ponožky a pak se nastudila. Poslala pak zprávu do vesnice ke Karkulčině mamince po sojce, která strážila les, aby jí přišla trochu vypomocť. Jak už jsme slyšeli, tentokrát měla ale Karkulčina maminka nějakou neodkladnou práci, a tak pověřila Karkulku. Nebyla to první samostatná Karkulčina cesta k babičce, ale poprvé s tak důležitým posláním.

Karkulka předala mamince školní aktovku a převzala košíček s věcmi. Pak se vydala svižně směrem k babičce. Karkulka šla a šla pěknou lesní cestou a najednou uslyšela v okolním křoví nějaké šelestění. Zastavila se, poslouchala, ale šelestění ustalo. Tak se zase rozešla a začala si pobrukovat veselou písničku, aby dala znát, že se nebojí, i když trošičku se přeci jen bála. Za malou chvíli ale šelestění uslyšela znovu, zastavila se, ale zvuky zase hned utichly. Znovu se rozešla a znovu uslyšela tiché zvuky v houštích, jakoby ji někdo sledoval. Vykřikla: „Kdo je tam? Chceš si hrát na schovávanou nebo si ze mě děláš legraci?“ Myslela, že možná nějaká její kamarádka nebo kamarád ze vsi se vydali za ní ji špehovat a chtějí na ni

někde vybafnout. V houští bylo ticho. Karkulka trochu nazlobeným hlasem houkla: „Vylez, nemám času na zbyt. Ukaž se, nebo za tebou vlítnu a vypráším ti kožich.“ To, co říkala, nemyslela tak docela vážně, protože nechtěla ztrácet čas na cestě k nemocné babičce zbytečným handrkováním, ale nechtěla si ze sebe ani nechat utahovat a tak chtěla toho v křoví trochu postrašit. A najednou kouká, že se křoví se opravdu někdo začíná soukat. A jéje, je to vlk. Vylezl z křoviska a postavil se Karkulce do cesty. Nejdříve se Karkulka lekla, ale pak si dodala odvahy a zeptala se: „Pročpak mě špehuješ? Když si chceš hrát, proč nejdeš za ostatními dětmi, které nemají důležitý úkol jako já a mají volno?“ Vlk zaskřehotal: „Špehuju tě, protože mě zajímá, co neseš v tom košíčku.“ „Do toho ti nic není, vlku, běž si pěkně svou cestou a já půjdu taky svou,“ řekla rázně Karkulka, protože se jí vlk vůbec nezamlouval, divně po ní mžoural očima, trochu cenil zuby a taky divně slintal. Ale vlk se nenechal odbýt a vyptával se dál, zkusil to trochu vlídněji, protože myslel, že tak si Karkulku získá a ona se s ním pak rozdělí o to, co má v košíčku: „A jakpak se jmenuješ, ty pěkné a odvážné děvčátko?“ Karkulka sice odpověděla, ale přívětivější nebyla: „Jmenuje se Červená Karkulka a teď už konec povídání, zmiz mi z cesty, já pospíchám.“ V té chvíli zafoukal silný vítr a šátek se z košíku trochu sesmekl, takže vlk mohl zahlédnout, co košík ukrýval. Zároveň se ale polekal Karkulčiny ráznosti a z cesty ustoupil. Karkulka neztrácela čas a kvapila dál.

Vlk byl sice už dost vypelichaný a sešlý, ne ani tak stářím, jako svými nekalými činy a zhýralým životem, ale ještě mu to celkem myslelo a zvláště teď, když měl vztek, že nebyl na Karkulku drzejší a něco z jejího košíku na ní nevymámil. Uvědomil si, že Karkulka mluvila o důležitém úkolu a v košíku viděl medicínu, a tak si dal dohromady, že Karkulka nejspíš nese medicínu staré kořenářce, která bydlí právě tím směrem, kam Karkulka kráčela. Vlk se radoval ze své chytrosti a vymyslel plán pomsty za Karkulčino nepřívětivé chování: poběží rychle k domku její babičky, bude předstírat, že je Karkulka a tak mu babička oslabená nemocí otevře, babičku že sežere, pak vleze do postele v přestrojení za babičku, a až přijde Karkulka, pěkně ji nechá, aby ho obsluhovala bábovkou a pampeliškovým vínem, a až bude bábovka snědena, víno vypito, přiláká nic netušící Karkulku k sobě, aby mu naklepala polštář pod hlavou, a sežere ji taky.

Vydal se rychlými skoky ke Karkulčině babičce. Ačkoli šla Karkulka na sedmileté děvčátko rychlou chůzí, vlk byl samozřejmě rychlejší. Vlk vše provedl podle svého plánu, snědl babičku, přestrojil se za ní a ulehl do postele. Dveře nechal pootevřené, aby nemusel vstávat, až Karkulka přijde, protože to by se prozradil chůzí po čtyřech.

A Karkulka tu opravdu za chvíli byla. Zaklepala na dveře a zevnitř uslyšela skřehotavý hlas: „Pojď dál, Karkulko, dveře jsou otevřené.“ Karkulka hned poznala, že tohle

není babiččin hlas a vytušila léčku, vešla velmi opatrně dovnitř a uviděla v posteli vlka v babiččiných šatech a čepci. Na čumáku měl ještě nasazený babiččin cvikr. Cvikr je takový starý druh brýlí, víte, ale i přes ně bylo hned poznat, že vlk není babička, ale vlk. Karkulka na sobě nenechala nic znát, i když v ní byla malá dušička a bála se, co vlk udělal s babičkou. Když pozorovala, jak se peřina dme na jeho obrovském břiše, které předtím v lese neměl, napadlo ji, zda snad vlk babičku nesežral, ale při všem strachu si zachovala klidnou hlavu. Řekla duchapřítomně: *„Milá babičko, tady ti nesu bábovku a pampeliškové víno a taky kapky na kašel, co ti posílá maminka, ale jak jsme se domluvily, skočím ti natrhat ještě tu mátu, tak to tady zatím dávám na stůl, a jak natrhám mátu, pěkně tě obsloužím, ano? Tak hezky lež a odpočívej.“* Vlk se zaradoval, jak pěkně plán vychází a že ani Karkulce nemusí říkat a ona sama ho hned, jak natrhá mátu, obslouží. Kývl hlavou na znamení toho, že je opravdu nemocnou babičkou, zakašlal.

Karkulka vyběhla z domu a usilovně přemýšlela, co dál. Párkrát se už sice poprala, ale to byla jen taková hra s ostatními dětmi, na vlka si sama netroufne, to by špatně dopadlo. Vlk má ostré zuby a špičaté drápy a určitě i víc síly. Usoudila, že nejlépe bude, když poběží do hájovny pro hajného, ten už si s vlkem poradí. A taky je to nejbližší obydlí široko daleko. Za chvíli k hájovně doběhla a už od vrat volá: *„Rychle, rychle, pane hajný, potřebuju pomoc!“* ze dveří vyšla paní hajná a ptá se Karkulky: *„Copak se děje, dítě nešťastný, že tak křičíš?“* „V babiččině chaloupce je vlk, babičku jsem neviděla a bojím se, že jí ublížil,“ skoro už plakala Karkulka. *„No pan hajný doma není,“* řekla hajná a přidřepla si ke Karkulce, aby jí pěkně viděla do obličeje, hajná byla totiž obrovská žena a Karkulka musela moc zaklánět hlavu, když se na ni chtěla podívat, jak spolu mluvily. *„Co budeme dělat?“* ptala se ustrašeně Karkulka. *„No půjdeme se spolu na toho vlka podívat, zmáčkne ho, aby zazpíval, co udělal s babičkou, a když bude třeba, dáme mu za vyučenou,“* uklidňovala ji hajná. Ona byla ženou v domácnosti a musela zde na samotě zastat celé hospodářství, obstarat dobytek i drůbež a ještě i svému muži hajnému při práci v lese pomáhala, když bylo potřeba, takže se ničeho nebála, síly měla za tři a v hlavě všech pět pohromadě, takže si Karkulka nemohla najít lepší pomocnici.

Když dorazily k babiččině chaloupce, vešly dovnitř a našly vlka spícího. Ze samého čekání na Karkulku se mu zavřely oči a usnul. Hajná položila ucho na jeho obrovské břicho. Karkulčina předtucha byla správná, babička byla ve vlkově žaludku. Vlk naštěstí s jejím spolknutím tak pospíchal, že ji nerozkousal, takže byla v jeho žaludku živá a zcela zdravá, až tedy na to nastuzení, ale to již měla dříve, jak jsme si povídali. Hajná poručila Karkulce obstarat provaz. Tím pak přivázaly vlka k posteli a hajná ho začala operovat. Nožem mu

rozřízla břicho a babička z něho vyskočila. Pak nechala Karkulku vlkovo břicho jehlou a nití zašít. Karkulka byla šťastná, že vidí zachráněnou babičku, a i když měla na vlka zlost, co všechno způsobil, pěkně mu zašila břicho křížovým stehem, co se učili nedávno ve škole. Vlk se bolestí probudil, ale svázaný nemohl nic udělat.

Když bylo po operaci, daly si babička a paní hajná pampeliškové víno a Karkulka si uvařila horkou čokoládu. Trochu vína daly i vlkovi, aby se mu ztlumila pooperační bolest. Pak přemýšleli, co s vlkem dál. Nějaký den se mu bude rána hojit a bude muset zůstat v posteli, ale co pak? Předat ho policii? Pustit ho zpět do lesa? Nechat ho u hajných jako hlídacího vlka k hospodářství? Co vymyslely, nevím, je to už dávno, ale jisté je, že Karkulka ten den spala u babičky a druhý den nemusela do školy, protože ji celé to dobrodružství hodně unavilo. Tak ještě poslaly znovu sojku do vesnice, aby mamince vzkázala, že Karkulka přijde až druhý den, tak aby se nebála a věděla, že je všechno v pořádku.

8.2 Způsob sběru dat, podmínky výzkumu

Příloha č. 7 – Bibliografie knih pro děti a mládež použitých v průzkumu

A)

1. Joan K. Rowlingová: *Harry Potter a relikvie smrti*. Praha: Albatros. 2008
2. Ivona Březinová: *Kozí příběh - pověsti staré Prahy*. Řitka: Daranus. 2008.
3. Gabriela Futová: *Naše máma je bosorka*. Praha: Albatros. 2008
4. Michaela Burdová: *Poselství jednorožců. Strážce zákona*. Praha: Fragment. 2008
5. Jiří Kahoun: *O mašinkách – Pohádky na kolejích*. Praha: Albatros. 2008
6. Hana Lamková – Josef Lamka: *Káťa a Škubánek se neztratí*. Praha: Albatros. 2008
7. Thomas Brezina: *Lod' duchů*. Praha: Albatros. 2008
8. W. Awdry: *O mašině Tomášovi díl 11. a 12.* Praha: Egmont ČR. 2008
9. Stephenie Meyer: *Zatmění*. Praha: Egmont ČR. 2008
10. Roderick Gordon – Brian Williams: *Ztracený svět v podzemí*. Praha: Fragment. 2008
11. John Flanagan: *Hraničářův učeň*. Praha: Egmont ČR. 2008
12. Marjane Satrapiová: *Ajdar*. Praha: Mf. 2008
13. Alena Ježková: *Prahou kráčí lev*. Praha: Práh. 2008
14. Daniela Krolupperová: *Sedmilhář Josífek*. Praha: Albatros. 2008
15. René Goscinny: *Asterix a olympijské hry*. Praha: Egmont ČR. 2008
16. Petra Braunová: *Terezománie*. Praha: Praha: Albatros. 2008
17. Ivona Březinová: *Bojíš se, Margito?* Praha: Albatros. 2008
18. Jacqueline Wilsonová: *Kočí mumie*. Praha: BB/art. 2008
19. Ivona Březinová: *Dárek pro Sáru*. Praha: Artur. 2008
20. Jiří Kahoun: *Pro zvědavá ouška*. Praha: Albatros. 2008

B)

1. Čapek, J.: *Povídání o pejskovi a kočičce*. Praha: Albatros. 2006
2. Erben, K. J.: *Zlatovláska - České pohádky*. Praha: Albatros. 1989
3. Exupery, A. S.: *Malý princ*. Praha: Albatros. 1977
4. Gajdar, A.: *Čuk a Gek*. Praha: Albatros. 1979
5. Gajdar, A.: *Timur a jeho parta*. Praha: Lidové nakladatelství. 1977
6. Haering, O.: *Marbulínek v nebi*. Praha: Carmen. 1992
7. Háj, F.: *Školák Kája Mařík*. Praha: TJ Bohemians Praha. 1990
8. Hrubín, F.: *Pohádka o Květušce*. Praha: Albatros. 1972
9. Karafiát, J.: *Broučci*. Praha: SNDK. 1968
10. Kolář, J.: *Z deníku kocoura Modroočka*. Praha: Albatros. 1971
11. Lindgrenová, A.: *Děti z Bullerbynu*. Praha: Albatros. 1991
12. Lindgrenová, A.: *Pipi Dlouhá punčocha*. Praha: Albatros. 1993
13. Nosov, N.: *Neználek na Měsíci*. Praha: Lidové nakladatelství. 1986
14. Říha, B.: *Adam a Otká*. Praha: Albatros. 1970
15. Říha, B.: *Honzíkova cesta*. Praha: SNDK. 1960
16. Sekora, O.: *Ferda cvičí mraveniště*. Praha: Albatros. 1971
17. Šmahelová, H.: *Velké trápení*. Praha: Albatros. 1976
18. Štorch, E.: *Lovci mamutů*. Praha: Albatros. 1974
19. Twain, M.: *Dobrodružství Toma Sawyera*. Praha: SNDK. 1963
20. Ziegloserová, H.: *Hanička – všetečka*. Praha: Nakladatel Edvard Fastr Louny. 1946