

**Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání
v sociálně humanitních předmětech
(s akcentem na výchovu k občanství a dějepis)**

Denisa LABISCHOVÁ

Abstrakt: Článek vymezuje význam genderově citlivé výchovy v rámci školního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech, především v občanské výchově a dějepisu. Autorka se zaměřuje zejména na témata, která by měla být součástí vzdělávacího obsahu těchto školních disciplín, zdůrazňuje význam genderově korektních vzdělávacích materiálů, včetně základního edukačního média a přináší rovněž jisté didaktické inspirace ze zahraničí.

Klíčová slova: gender, genderově citlivá výchova, genderově korektní pedagogický přístup, interkulturní vzdělávání, výchova k občanství, dějepis, základní edukační médium, zahraniční metodické inspirace

V současné teorii multikulturní výchovy je patrný „*postupný odklon od čistě etnického pojetí k rozpoznávání řady dalších typů odlišností. Stále častěji je například v rámci multikulturní výchovy pracováno s problematikou genderu, náboženské příslušnosti nebo sociálního statusu*“ (Moree, 2008, s. 23). Koncept gender tedy představuje nedílnou součást interkulturního vzdělávání.¹ V poslední době se v českém prostředí dynamicky rozvíjí interdisciplinární obor genderová studia (gender studies), jehož bádání se orientuje na široké spektrum témat (gender ve společnosti,

gender a právo, gender a politika, gender v médiích apod.), mezi nimiž je významně zastoupena také oblast vzdělávání a školství, neboť právě škola se vedle rodiny výrazným způsobem podílí na genderové socializaci, utváření genderových rolí a formování genderové identity a mnohdy bohužel také podporuje a upevňuje stereotypní genderové vzorce. Cílem genderově citlivé výchovy je dle Ireny Smetáčkové rozvíjet u žáků genderovou senzitivitu, tedy učit žáky vnímat, hodnotit a vyjadřovat se tak, aby se podporovaly rovné šance dívek a chlapců (Smetáčková, 2005, s. 79).

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

Mezi stěžejní oblasti pedagogického působení v souladu s rámcovými vzdělávacími programy patří dle kolektivu Ireny Smetáčkové zejména komunikace bez genderových předsudků a rituálů a používání genderově korektního jazyka, vyřazení genderově nekorektních učebních materiálů (příp. jejich tematizace v učení o rovných příležitostech obou pohlaví), genderová vyváženost výkladu (např. slavné ženy v historii, významné ženské osobnosti dneška), vyvarování se jednostranné organizace žákovských aktivit, přidělování úkolů a genderově nezátížené pedagogické hodnocení (Smetáčková, 2006).

Genderová korektnost učebnic a zpracování genderových v učebnicích občanské výchovy a dějepisu

V centru pozornosti genderových studií stojí vzdělávací materiály, především základní edukační médium (které je rovněž jedním z teoretických kurikulárních dokumentů). Od roku 2006 jsou všechny učebnice před udělením schvalovací doložky MŠMT pro různé typy a stupně vzdělávání důkladně posuzovány mimo jiné také z hlediska genderové

korektnosti. Byla stanovena kritéria, na jejichž základě by měly být učební texty hodnoceny (Valdrová a kol., 2005, s. 20–25):

1. výběr učiva (co učebnice obsahují a co opomíjejí);
2. zobrazování žen a mužů v učivu (zda nejsou ženy a muži spojováni pouze s jednostrannými vlastnostmi, činnostmi či zájmy);
3. výkladové příklady ze zkušeností žáků (prezentace mužů a žen v širokém spektru sociálních rolí a odbourání výhradního spojení žen s domácí sférou a mužů se sférou veřejnou);
4. doprovodné ilustrace (poměr ilustrací zobrazujících dívky a chlapce, situace, v nichž jsou zobrazováni);
5. používání jazyka (oslovování žáků a žákyní, generické maskulinum, jazykové stereotypy).

Očekávali bychom, že občanská výchova bude školním předmětem, který významným způsobem formuje občanské vědomí mladé generace, podporuje rovné příležitosti mužů a žen a že učební texty pro jeho výuku nebudou prakticky vůbec zatíženy genderovou nevyvážeností. Přesto se na našich základních školách dosud hojně užívá pro genderovou nekorektnost často oprávněně kritizovaná učebnice M. Valenty (Valenta 2007). Je nutno dodat, že tato publikace již několik let nemá udělenou schvalovací doložku MŠMT, přesto je učiteli relativně oblíbená a na mnoha školách preferovaná. Autor se v ní pokusil o netradiční koncepci výkladu založenou na příběhu chlapce Romana, který v ich-formě provází čtenáře nejrozličnějšími oblastmi výchovy k občanství. Spolu s ním prožívají četná dobrodružství také jeho čtyři kamarádi. Dívky v knize zastupuje především sestra Věra, sestřenice Katka a spolužačka Ilona („třídní miss“ – s. 34). Nahlédneme-li do prvního dílu určeného pro žáky 6. ročníku základní školy, můžeme si povšimnout některých formulací, které spíše upevňují, než odbourávají genderové stereotypy tradičních mužských a ženských sociálních rolí. Např. se zde dočteme, že „*Ilona je vážně prima, i když trochu pyšná princezna. Ale to princezny bývají.*“ (s. 34). Na jiném místě narazíme na stereotypní označení „*Moudřejší část třídy – to znamená my, kluci...*“ (s. 45), aniž by bylo jakkoliv problematizováno. V kapitole věnované rozdělení domácích prací se píše, že „*Máma vaří, nakupuje, pere a žehlí prádlo. A přitom je*

pořád veselá a hodná,“ zatímco tatínek „*spravuje rozbité věci, natírá odřený nábytek, maluje byt apod.*“ (s. 42). Obdobně jsou obvyklá schémata genderových rolí utvrzována v textu týkajícího se způsobů trávení volného času: „*Táta chodí v sobotu na stadion trénovat fotbal, maminka si čte módní časopisy nebo šije šaty...*“ (s. 14). Problematické je taktéž uvedení příjmů a výdajů rodinného rozpočtu Romanovy rodiny, v němž má matka o třetinu nižší plat než otec (s. 43), což vzbuzuje dojem, že je nižší platové ohodnocení žen běžné a zcela přirozené.

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

Obrátíme-li pozornost k učebnicím druhého předmětu vzdělávací oblasti Člověk a společnost, dějepisu, můžeme konstatovat, že také zde má česká produkce značné rezervy, ačkoliv nově vydávané texty jsou již z hlediska zpracování historie ženy a genderu kvalitnější. B. Gracová, která se soustavně věnuje obsahovým analýzám učebnic dějepisu, soudí, že prezentace tzv. gender history stále vychází ze stereotypního schématu a že pozitivum českých dějepisných učebních materiálů lze spatřovat snad alespoň ve větším zastoupení konkrétních ženských osobností z různých sfér lidské aktivity a (sporadickém) zařazení konkrétních životních příběhů významných žen. Výrazným negativem je oproti tomu především absence práce s písemnými prameny, kupříkladu úryvky z memoárů významných ženských postav, ze vzpomínek pamětnic na klíčové okamžiky jejich života, na jejich možnosti vzdělání, rodinné prostředí, rozdělení rolí v rodině, na nejružnější stránky všedního života v minulosti. Ženy jsou jen minimálně zastoupeny rovněž v ikonografickém a statistickém materiálu. Důvody lze dle

Gracové hledat ve stále převažujícím důrazu na politické dějiny, ale také v nedostatku editorských počinů, které by tyto možnosti rozšiřovaly, přičemž se však nevyužívá ani existující memoárová literatura či odborné publikace k tematice každodennosti (Labischová, Gracová 2008, s. 176).

Inspirace pro zpracování ženské a genderové tematiky v dějepisných učebnicích můžeme čerpat ze zahraničí, kde je lepší úroveň jak z hlediska kvantity (prostor věnovaný dějinám žen a ženského hnutí), tak kvality (problémové úlohy, vztah k současnosti, využití ikonografického a statistického materiálu) dána především stavem bádání v oblasti genderových studií, v českém prostředí oboru relativně mladého. Například v sousedním Německu je genderu v rámci dějepisného vyučování věnována soustavná pozornost již od sedmdesátých let a v posledních desetiletích důraz na výklad dějin ženy výrazně narůstá, jsou vydávána nejrůznější doporučení jak na ministerské úrovni, tak formulovaná odbornými kruhy oborových didaktiků. Dnešní úroveň genderové dimenze německých učebnic je dokladem toho, jaký posun nastal od roku 1975, kdy Bodo von Borries prováděl výzkum německých dějepisných učebnic a z jehož analýzy vyplývá, že jsou ženám zde věnována přibližně 3 % celkového textu a obrazového materiálu (s tím, že přibližně jednu třetinu nelze specifikovat z hlediska rodu), což vede „k asociaci dějin a mužství“. Borries upozorňoval, že dějiny ženy jsou v učebnicích neuspokojivě vykládány také z hlediska kvalitativního, neboť jsou upevňovány stereotypy „typicky ženských rolí“ (hospodyně, matka, trpitelka a žena pronásledovaná – např. čarodějnice). Rovněž vykročení z těchto tradičních rolí je pak dle autora mnohdy problematické: žena je zobrazována jako zrádkyně, rozmařilá žena (Marie Antoinetta) či žena nahrazující muže (Johanka z Arku, Alžběta I.) a v učebnicích často chybí také výklad mnoha témat historie ženy v nejrůznějších obdobích dějin – matriarchát, role v neolitické revoluci, podíl žen na křesťanské tradici, ženské volební právo, vzdělání žen, jejich zaměstnání (Borries 1975, s. 603).

Vedle výše uvedených kritérií pro hodnocení učebnic z hlediska genderové korektnosti (viz Valdřová a kol.), která platí pro učebnice všech vyučovacích předmětů obecně, by oborové didaktiky měly rozpracovat

specifická kritéria hodnocení vhodná pro aplikaci pro svůj konkrétní obor. Pro oborovou didaktiku dějepisu nastínila např. A. Bauer problémové okruhy, na něž by se měly koncentrovat analýzy dějepisných učebnic z hlediska zpracování historie ženy a dějin ženského hnutí (2005, s. 30–33, upraveno):

1. Pokud jsou ženám, genderovým rolím apod. věnovány samostatné kapitoly, na jakém místě v učebnici jsou zařazeny?
2. Jsou ženy definovány především svými rodinnými příbuzenskými rolemi (císařovna a matka apod.)?
3. Jaké sociální role a vztahy jsou prezentovány? Jsou ženy zmiňovány převážně v roli pečovatelek dětí?
4. Chybí některé historické informace nebo jsou prezentovány chybně?
5. Které vlastnosti a způsoby chování žen a mužů jsou zobrazovány (aktivní, pasivní)?
6. Propaguje učebnice model rodiny s tradičním rozdělením rolí?
7. Podněcují otázky a úkoly k diskuzi a reflexi osobní zkušenosti?
8. Sugeruje text, že jsou společenské procesy v podstatě „mužskou záležitostí“?
9. Nabízí učebnice možnost identifikace pro dívky a chlapce?
10. Je zřejmá kontinuita a diskontinuita ženských rolí v linii minulost – současnost – budoucnost?

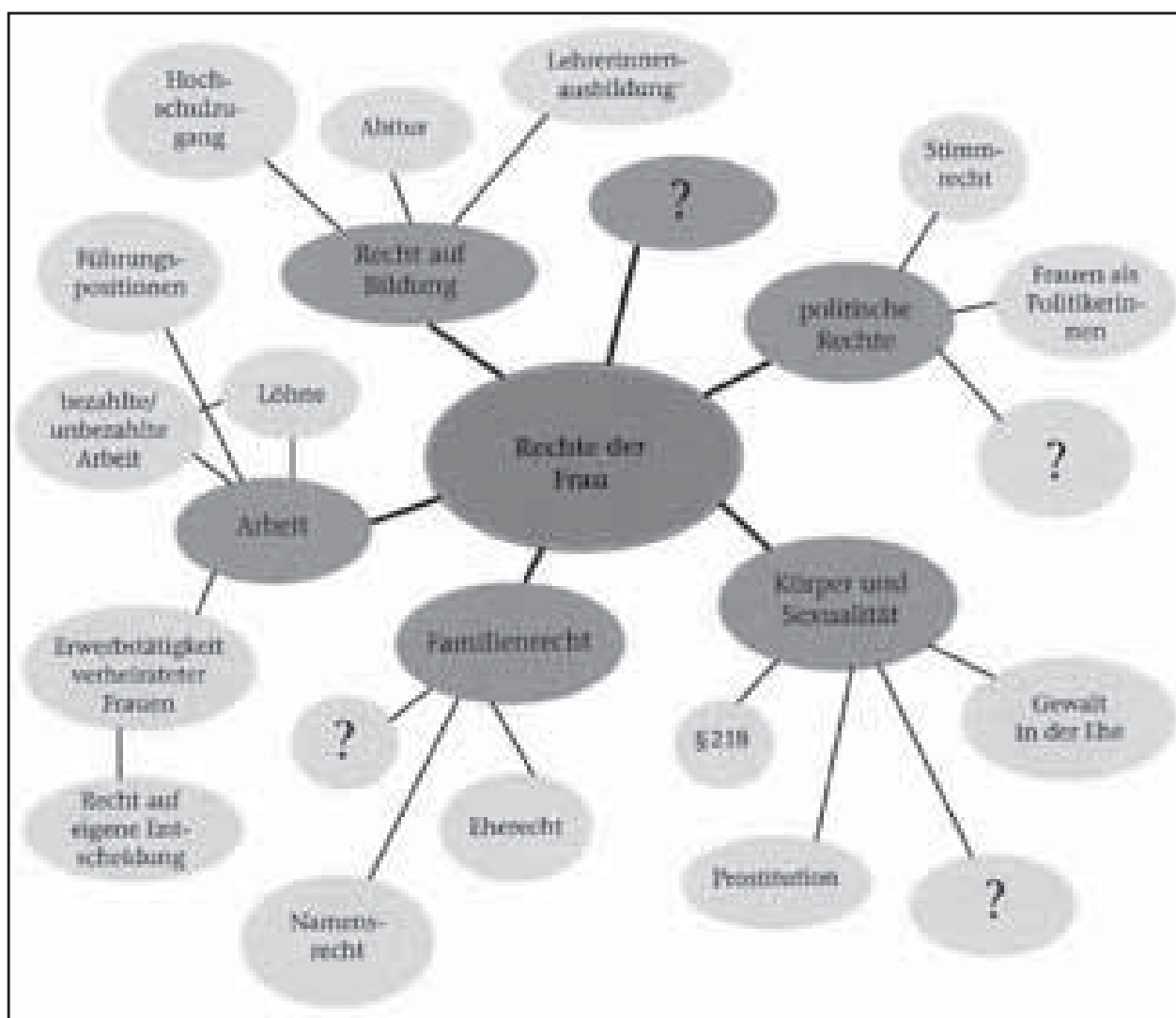
Rozšířit bychom tyto otázky mohli také o způsoby prezentace díla a osudu slavných a významných žen historie a na vybraná témata z dějin (např. ženská práce během industrializace, ženy v dělnickém hnutí, boj za volební právo žen, odpor žen proti nacismu).

D. Labischová (2011) shrnula některé obecnější rysy zpracování zkoumané tematiky v britských, německých a rakouských učebnicích dějepisu: Z hlediska rozsahu (kvantitativní stránka) jsou ženským (genderovým) tématům často věnovány samostatné kapitoly, jež se co do počtu stran značně liší (od klasických dvoustran po případové studie čítající přes 20 stran). Patrná je snaha zařazovat do učebnice samostatné kapitoly k postavení žen také při výkladu starších období (starověký Egypt, srovnání postavení žen v antických Athénách a ve Spartě, žena ve středověku).

Všem učebním textům je společné tematické těžiště, které spočívá především ve výkladu vývoje ženské emancipace v 19. a 20. století, osvětlení boje za volební právo žen, přiblížení osudu žen v době obou světových válek. V německých učebnicích je pak akcentováno rozdílné postavení žen v obou německých státech po roce 1945.

Dalším společným rysem zahraničních učebnic je větší důraz na dějiny rodiny a dětství, každodenní život, životní styl (móda, předměty denní spotřeby) ve srovnání s českými texty, což souvisí s celkovou kvalitou didaktického zpracování dějepisného učiva. Podobně můžeme zmínit akcent na práci s různorodým pramenným materiálem – fotografie, karikatury, písemné prameny (dobové texty, úryvky z krásné literatury, výňatky ze zákoníků, prohlášení významných osobností, požadavky představitelk ženských organizací a spolků), statistický materiál (grafy, tabulky). Preferovány jsou tvořivé otázky a úkoly pro žáky (např. analyzujte na základě písemného pramene obraz ženy a rodiny ve výtvarných dílech, na fotografiích a v karikaturách), žáci jsou vedeni k tomu, aby vyjádřili vlastní postoj, zaujali stanovisko, argumentovali (vždy na základě předložených pramenů, nikoliv pouze povrchních znalostí problému), srovnali se situací v jiných obdobích, sledovali historické proměny postavení žen. Podněcováno je produktivní učení (psaní dopisů, sestavení plakátu, vytvoření krátkého komiksu). Běžné je využívání mentálních map a schémat usnadňujících myšlenkovou a tematickou strukturu také pro genderová témata. Mnohé učebnice jsou zaměřeny na výukové projekty vztahující se k dějinám rodiny a proměnám společenského postavení žen v minulosti. Velmi významná je aktualizace, kdy jsou žáci vedeni ke srovnání funkcí rodiny v minulosti a současnosti, oral history s cílem postihnout proměny vlastní rodiny v čase (rodinné fotografie, životní styl, vzdělání, členové rodiny, věk sňatku), diskuze na téma krize současné rodiny a budoucnost rodiny spojená s vlastními životními očekáváními.

Uvedme si konkrétní příklad ze zahraničí. Schéma (viz obr. na straně 94) představuje mentální tematickou strukturu výukového projektu, který je v německé učebnici *Geschichte und Geschehen 12* poměrně výjimečným způsobem rozpracován na 20 stranách. Pozoruhodná je jednak metodická stránka přípravy, realizace a prezentace výukového



Obr.: Mentální mapa znázorňující tematickou strukturu výukového projektu „Ženská práva“ – *Geschichte und Geschehen*. Klasse 12. (Hg. BENDER, D. – HELBIG, K.), Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 2002, s. 83.

projektu (Methodentraining), jednak samotný rozsah a plastické a vyčerpávající využití pramenného materiálu nejrůznější provenience. Nejprve jsou žáci motivováni k zájmu o vývoj ženské emancipace novými titulky z roku 2001 požadujícími rovné příležitosti žen v současné společnosti (platy, vedoucí pozice ve firmách) a k nim vážícími se otázkami.² Dále je pozornost věnována přípravě projektu (organizační, tematické, metodické), stanovení hypotéz na základě rešerší,³ obsahové strukturaci tématu s využitím mentálního mapování a návrhům problémových otázek. Žáci mají pro svou práci na projektu k dispozici jednak

výkladové texty v učebnici členěné do tematických podkapitol (Sebevědomí žen narůstá, Ženy se organizují, Ženská otázka a zákon, Boj za volební právo, Bez vzdělání to nejde) a další podkapitoly v druhém velkém bloku „Dějiny rodiny – rodinné příběhy“, celkem 65 různých historicko-didaktických pramenů (fotografie, karikatury, plakáty, historické obrazy, kartogramy, statistické údaje, písemné prameny – citace zákoníků, veřejných projevů, protestů, proklamací a petic, dobového tisku, spisů, soukromé korespondence),⁴ doporučena je rovněž sekundární literatura k hlubšímu proniknutí do problematiky, filmy, muzea.

Gymnazisté jsou vedeni k tomu, aby se zaměřili také např. na diskuze o kontroverzních tématech přímo uvnitř ženského hnutí (např. v otázkách sexuality), doporučeny jsou průřezy k právnímu, politickému a sociálnímu postavení ženy v různých obdobích (císařství, Výmarská republika, nacismus, oba poválečné německé státy, sjednocené Německo), žáci mají zvážit, zda je téma možno uvést také na příkladu lokální či regionální historie. Nastíněny jsou možnosti zpracování postavení žen ve výtvarném umění, v literatuře, dramatu (např. Ibsenova *Nora*) a sledování reakce na tato umělecká díla. Studující jsou vedeni k práci v archivu (včetně menších archivů politických stran, škol, organizací, firem) a vyzývání také k využití oral history (dotazování pamětníků – jak se měnil život žen a rodinný život po 2. světové válce) a konzultací s odborníky.

Metodická pasáž je uzavřena příklady možných výstupů projektu na fotografiích (např. výstava k dějinám 1. dívčího gymnázia ve Stuttgartu, fotografie z dramatizace) a úkoly pro žáky, např. přestavit konkrétní životní osudy žen spjatých s ženským hnutím (např. Anita Augspurg, Hedwig Dohm, Louise Otto-Peters), zpracovat téma rozvoje dívčího školství v regionu či které ženské spolky a organizace v regionu působily. Celý tematický blok je pak zakončen přehlednou časovou přímkou shrnující vývoj ženských práv v letech 1791–1976.

Genderová témata vhodná pro výuku dějepisu a občanské výchovy

Pojetí dějepisu, které nebude sugerovat, že dějiny jsou v podstatě „mužskou záležitostí“, a občanské výchovy jako vyučovacího předmětu určeného především „pro chlapce“ jistě přispěje k tomu, že se obě

tyto školní disciplíny stanou oblíbenějšími také u žákyň. Jak naznačuje kvantitativní dotazníkový výzkum L. Mikundové na vzorku žáků základních škol a víceletých gymnázií, jsou občanská výchova i dějepis na obou typech škol oblíbenější u chlapců než u dívek (největší rozdíl byl zaznamenán v oblibě výchovy k občanství na osmiletých gymnáziích: skóre škály, kdy 1 je nejlepší hodnocení z 5, bylo u dívek 3,68 a chlapců 2,96 – Mikundová, 2011, s. 56).

Je zřejmé, že není možno vkládat do učebnic dějepisu množství samostatných kapitol, týkajících se vybraných genderových témat a neúměrně tak zvyšovat podíl faktografie, i když v zahraničí jsou samostatné kapitoly (obvykle tematické dvoustrany) běžnou záležitostí. Jednou z cest k optimalizaci a větší genderové vyváženosti obsahu dějepisného vzdělávání je spíše silnější akcent na dějiny každodennosti, historii rodiny a historii dětství (český školní dějepis tradičně preferuje dějiny politické). Velkou příležitostí je taktéž projektové vyučování a realizace výukových projektů zaměřených na historii ženy, při jejichž koncepci by se častěji vycházelo z tzv. „malé historie“ vlastní rodiny, tedy nejbližšího prostředí žáků s využitím prvků oral history (např. motivace a věk sňatku mužů a žen, proměny domácnosti, způsoby trávení volného času v různých obdobích, výchova dětí a změny pohledu na ni, zaměstnanost žen atd.).

Je vhodné taktéž klást větší důraz na aktualizaci, propojovat historické vědomí žáků ve vztahu k vývoji ženského hnutí se současným stavem ve společnosti, srovnávat, jak se postupem času měnily požadavky žen, zohlednit odlišnosti v různých kulturách, poukázat na to, kde jsou i dnes v oblasti rovných příležitostí značné rezervy (např. přístup ke vzdělání dívek v minulosti a nyní).

Pro zpřístupnění historie ženy a genderové tematiky v rámci dějepisného vyučování navrhuje B. Gracová dále zaměřit se především na využití existující odborné a populárně naučné literatury, práci s memoárovou literaturou, zařazení vybraných pasáží z příloh denního tisku či z tzv. ženských časopisů (Labischová, Gracová, 2008, s. 176–177; Krákora a kol., 2011).

I. Smetáčková a K. Vlková (2005) vymezily ústřední témata, kterými by se měli pedagogové v rámci výuky výchovy k občanství a dalších

sociálně humanitních předmětů zabývat, a navrhly rovněž modelové metodické listy, které by mohli učitelé ve výuce používat (metodické náměty z této publikace jsou uvedeny v závorce):

1. Gender a osobnost člověka (dívčí a chlapecké hry, „Má to někdo v životě těžší?“, co nás učí pohádky o ženách a mužích, rodičovská dovolená v podání mužů, kluk může vařit, dívka hrát fotbal)
2. Gender a společnost (slavné osobnosti českých dějin, je feminismus nadávka?, jaká měla být žena před 100 lety)
3. Gender a trh práce (ženy v „mužských povoláních“ a naopak, ředitelky a ředitelé, co znamenají rovné příležitosti v zaměstnání, reklama na povolání, kdo je v práci úspěšnější?)
4. Gender a politika (kdo kandiduje ve volbách, problematika rovných příležitostí a kvót v politických stranách)
5. Gender a právo (ženská práva, jaké reklamy jsou zakazovány?)
6. Gender a média (ideál krásy, jak vnímáme ženské a mužské tělo, kolik mužů a žen pracuje v novinách, časopisech a v jakých rubrikách, liší se rozhovory v novinách se ženami a s muži?)
7. Gender a jazyk (jazykové stereotypy, jak diskutují dívky a chlapci?)
8. Gender a náboženství (vztahy ženy a muže podle Bible, světci a svěťtice, bůh v našich představách)
9. Gender a globální problémy (jaká je práce žen v rozvojových zemích, dotýkají se globální problémy všech stejně?, postavení a vzdělání žen v muslimských zemích)
10. Gender a škola (jak jsou dívky a chlapci prezentováni v učebnicích, chlapci a dívky v třídní samosprávě)
11. Gender a volba povolání (ideální člověk pro určité povolání, proč si lidé volí toto povolání, vlastnosti potřebné k různým povoláním, inzerce na zaměstnání)

Takto vymezená témata prolínají nejen vzdělávací obor Výchova k občanství Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zasahují taktéž do průřezových témat, zejména tématu Výchova demokratického občana, rozvíjejícího genderovou senzitivitu z hlediska rovných příležitostí v politice (srov. Jarmara 2010, s. 30), Multikulturní výchova, sledujícího interkulturní dialog a toleranci také

z hlediska náboženství, dále Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, zaměřeného na globální problémy současného světa či Mediální výchova, kde jsou v rámci prohlubování mediální gramotnosti tematizovány genderové stereotypy v médiích a reklamě. Interdisciplinární přesahy jsou patrné ve vztahu ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (jazykové stereotypy, generické maskulinum, oslovování, nonverbální komunikace) a dalším.

Závěrem

Genderově citlivá výchova patří v současnosti k preferovaným tématům pedagogiky i vzdělávací politiky, tvoří nedílnou součást interkulturního vzdělávání. V posledních letech vznikla spousta kvalitních odborných textů, které aplikují poznatky genderových studií na oblast vzdělávání a přinášejí jak výsledky výzkumů a odborných analýz, tak cenné metodické náměty pro pedagogy i žáky. Genderová socializace ve škole významným způsobem spoluutváří genderovou identitu mladé generace, je proto nezbytné, aby pedagogové usilovali o genderově korektní pedagogickou komunikaci, pedagogické hodnocení a využívali genderově vyvážené edukační materiály. Ačkoliv koncept gender prolíná prakticky všechny školní předměty, je doménou zejména výchovy k občanství a dějepisu. Otázka rovných příležitostí v minulosti a současnosti by měla být ve výuce mnohem častěji tematizována, předpokladem je samozřejmě úprava základních kurikulárních dokumentů (především učebnic a metodických příruček pro učitele). V tomto ohledu mohou tvůrci učebnic čerpat inspirace ze zahraničního prostředí (např. z Velké Británie, Rakouska či Německa), kde je genderová problematika dlouhodobě předmětem odborných diskuzí a empirických výzkumů a kde vznikají z hlediska genderu velmi kvalitní vzdělávací materiály.

Poznámky:

- ¹ V odborné terminologii se v současné době prosazuje termín interkulturní vzdělávání (chápáno širěji než multikulturní výchova), které je vnímáno jako „jedna z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin. Obecným

cílem interkulturního vzdělávání je zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diverzity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.“ (Moree 2008, s. 11)

² Kdy se v Evropě objevují emancipační snahy žen? Které požadavky stály v centru těchto snah? Kdy se ženy rozhodly za svá práva bojovat? Kdy a jak se začaly organizovat? Jaké cíle sledovaly v různých fázích svého boje? Jak svých cílů dosáhly? Které nedostatky je ještě potřeba odstranit?

³ Hypotézy jsou konkretizovány na příkladech.

⁴ Zajímavá je citace pasáže ze spisu Švábského ženského spolku ve Stuttgartu z roku 1906, jak bude vypadat život ženy v roce 2000 (žadánými manželkami budou lékařky, rodina bude uznána za základ státu, rozdíly mezi platy mužů a žen budou menší, přesto budou mít muži nadále převahu v mocensko-politické oblasti, v těžkém průmyslu, bankovníctví).

Literatura:

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

BABANOVÁ a kol. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008.

BAUER, A. *Frauen und Mädchen in Geschichtsschulbüchern für Hauptschulen aus den letzten Jahren. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit (Prüfer BORRIES, B.), Universität Hamburg, 2005.

BORRIES, B. *Frauen in Schulgeschichtsbüchern – zum Problem der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht*. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Heft 11, 1975.

BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání 2*. Praha: Člověk v tísni, 2005.

Geschichte und Geschehen. Klasse 12. (Hg. BENDER, D. – HELBIG, K.), Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig, 2002.

GRACOVÁ, B. *Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita*. In BENEŠ, Z. – GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: MŠMT ČR, 2008. s. 59–67.

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

- GRACOVÁ, B. Ženská tematika v současných českých dějepisných učebnicích. In VACULÍK, J., NĚMEC, J. (eds.) *Problematika sociálních skupin ve výuce společenských věd a přírodních věd*. Brno: Katedra historie a sociální pedagogiky MU, 2006. s. 144–151.
- JARMARA, T. *Politické strany: vybrané kapitoly z teorie a praxe politických stran*. Ostrava: VŠB-TU Ostrava, 2010.
- KRÁKORA, P., HUBÁLEK, T., MEDVEŽOVÁ, G. Genderproblematik in der Tschechoslowakei nach 1945. In *Wandel der Geschlechterrollen in Europa oder Das Spannungsfeld der demographischen Zukunft Europas*. Wien, Krems: EALIZ, 2011 (v tisku).
- LABISCHOVÁ, D. *Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace*. Ústí nad Labem, 2011 (v tisku).
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě 2008.
- MIKUNDOVÁ, L. *Gender ve výuce občanské výchovy*. Diplomová práce (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ), Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2011.
- MOREE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Člověk v tísni, Praha 2008.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Portál, 2007.
- Prolomit vlny – program Vzdělávání. Genderová analýza českého školství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006.
- SCHRÖTER, H. *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und der DDR von 1949 bis 1989*. Deutsche Hochschulschriften seit 1987, Frankfurt a. M., 2002.
- SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. *Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007.
- VALDROVÁ, J. a kol. *Příručka k posuzování genderové korektnosti učebnic*. In *Ročenka katedry/centra genderových studií, 03/04*. Praha: FHS UK, 2005.
- VALENTA, M. *Občanská výchova pro 6. ročník*. Praha: SPL Práce – ALBRA, 2007.

Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Denisa Labischová, PhD.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava – Mariánské Hory

e-mail: denisa.labischova@osu.cz