

# MOŽNOSTI A LIMITY POSUZOVÁNÍ IDEOLOGICKÝCH PRVKŮ V UČEBNICÍCH

## POSSIBILITIES AND LIMITS IN EVALUATION OF IDEOLOGICAL ASPECTS OF TEXTBOOKS

JANA KUBRICKÁ

### **Abstrakt**

*Autorka se v příspěvku zabývá ideologickým obsahem učebnic. Na příkladech z výzkumu genderu v učebnicích ilustruje proměňující se perspektivu výzkumů a jejich metodologii. Pomocí Ecovy klasifikace otevřených a uzavřených textů jsou v textu analyzovány ideologické aspekty textů v učebnicích angličtiny, konkrétně pak textů a cvičení pojednávajících o environmentálních tématech.*

### **Klíčová slova**

*výzkum učebnic, ideologie, učebnice cizích jazyků, gender, environmentální témata*

### **Abstract**

*In this paper the author examines ideological content of textbooks. She illustrates the shifting perspective of researches and their methodologies on examples from a research of gender in textbooks. Using Eco's classification of open and closed texts, the paper analyses ideological aspects of texts and exercises related to environmental topics in English textbooks.*

### **Keywords**

*textbook research, ideology, foreign language textbooks, gender, environmental topics*

## Úvod

Tištěná učebnice je i v dnešní multimediální době vnímána jako významný didaktický prostředek a uvádí se, že s ní učitelé pracují až 90 % času své výuky (Mikk, 2000). V naší společnosti ji zřejmě stále považujeme za vlivný vzdělávací nástroj – dokládá to například nedávná kauza, kdy se vůči učebnici (příručce nazvané *Sexuální výchova*, 2009), vlajkové lodi sexuální výchovy na našich školách, aktivně a ostře vyhranila skupina konzervativních rodičů, neboť publikace nebyla v souladu s jejich světonázorem a údajně útočila na tradiční a osvědčené mravní hodnoty (Macháně, 2010). Pobouření rodiče se obávají, že škola ohrozí mravní vývoj jejich dětí – znamená to, že předpokládají, že i samotná učebnice má vliv na utváření postojů svých čtenářů? Nebo očekávají, že učebnice bude reprezentovat, či dokonce stanovovat takzvaně legitimní normy a hodnoty?

V tomto příspěvku ukazujeme, co pro různé autory znamená ideologie a reprezentativnost v učebnicích a jaká úskalí jsou spojena s výzkumem ideologického obsahu učebnic stejně jako se stanovováním norem pro jejich posuzování. Výzkumy genderu v učebnicích používáme jako ukázkou toho, jak se proměňovaly, respektive zjemňovaly, či naopak prohlubovaly výzkumné otázky v této oblasti. Souběžně také mapujeme, jaké metody byly pro zodpovězení těchto otázek používány. V naší analýze se pokoušíme rozkrýt manipulativnost a míru ideologického náboje textů a cvičení v učebnicích angličtiny, a to za pomoci klasifikace otevřených a uzavřených textů. Naznačujeme také možnosti této metody při zkoumání ideologických prvků v učebnicích. Pro analýzu jsme zvolili environmentální tematiku, neboť představuje aktuální společenský fenomén s četnými ideologickými konotacemi, který se v učebnicích objevuje stále častěji.

### Ideologie a reprezentativnost v učebnicích

Ideologie je obecně definována např. jako „uzavřený systém přesvědčení a pojmů, které ve společnosti slouží k prosazování a ospravedlňování mocenských zájmů. (...) Ideologie mnohdy nemá potřebnou oporu racionálních argumentů a někdy racionální argumentaci znemožňuje“ (Jandourek, 2001, s. 105). Geertz (2000) charakterizuje ideologii ve smyslu, že je jednak selektivní v tom, že klade důraz pouze na určité aspekty reality, a za druhé tím, že určité aspekty reality zkresluje – a to jak ty, které neuznává, tak i ty, které vyzdvihuje. V tomto textu používáme výraz *ideologie* nikoli v negativním smyslu záměrně zkreslujících, nepravdivých teorií, ale jako synonymum světonázoru, „vnitřně uspořádané hodnotové orientace ve světě“ (Brezinka, 2001). Vztah tohoto systému k pravdě není to, co nás zajímá. Všimáme si spí-

še toho, jak je tento světonázor určitou skupinou lidí používán pro výklad světa či při hledání norem, což lze v učebnicích realizovat jak výběrem, tak pojetím prezentovaných témat.

Zásadní otázkou při zkoumání ideologie v učebnicích je to, kdo určuje, které poznatky a teorie se stanou oficiálními. Texty svým obsahem a formou, tedy výběrem a uspořádáním poznatků pro vytvoření určité reality ukazují, která skupina či kultura je v dané společnosti dominantní. Spory o podobu textů napovídají o hlubších politicko-ekonomických a kulturních vztazích. Podle Applea (1992) je kurikulum výsledkem intenzivních vyjednávání, v jejichž procesu mohou být hodnoty méně mocných skupin začleněny do hlavního proudu a získávají tak kulturní legitimitu. Apple však dále upřesňuje, že celkový ideologický rámec zůstává navzdory proměnám společenského diskurzu většinou beze změn – vydavatelé do učebnic pouze vloží separátní úsek například o přispění žen či minoritních skupin. Takovýmto efektním gestem se snaží umlčet kritické hlasy, aniž by byli nuceni přepracovat celé pojetí vyprávění, změnit jeho perspektivu.

Nyní obrátíme pozornost na normativní přístup, tedy na to, jak odborníci v pedagogickém výzkumu postulují ideály pro vytváření učebnic. Na obecnější úrovni mluví o vyváženosti obsahu v učebnicích Mikk (2000), podle kterého by z učebnic měla zmizet diskriminace nebo předpojatost, a to tím, že budou realistické a reprezentativní. Realističností míní Mikk to, že fakta i příběhy budou převzaty ze skutečného života. Reprezentativnost autor popisuje jako poměrné zastoupení. Například pětiprocentní etnická menšina ve společnosti by tak měla být odpovídajícím poměrem zastoupena mezi všemi postavami zobrazenými v učebnici určené pro danou společnost. Mikk (ibid.) však zároveň upozorňuje, že pokud budou učebnice věrně a reprezentativně kopírovat skutečnost, nepředáme dalším generacím nic než obraz současné společnosti a nepodnítíme pozitivní změny. Dokonale vyvážená a objektivní učebnice by se také mohla stát neatraktivní a sterilní, pokud by se v ní neobjevovaly prvky, k nimž mají čtenáři blízko nebo které odrážejí jejich zkušenosti. Mikk dále dodává, že není žádoucí, aby se děti v učebnicích dozvíдалy příliš o hrozné míře násilí a nespravedlnosti ve světě. Texty by je spíše měly motivovat a inspirovat k pozitivním činům. Sám tedy princip reprezentativnosti a realističnosti poněkud zpochybňuje jako v praxi obtížně uskutečnitelný. Alternativou k této koncepci se jeví tzv. teoretický pluralismus (Johnsen, 1992), který je definován jako výchovná strategie založená na předávání určitých fundamentálních hodnot, jako jsou tolerance a otevřenost zároveň s nestrannými informacemi o různých hodnotových systémech.

## Úskalí výzkumu ideologie v učebnicích a příklad výzkumu genderu

Nelze si ne všimnout, že většina výzkumů ideologie je do jisté míry politicky motivovaná. Johnsen (1992) poznamenává, že drtivá většina ideologických analýz učebnic byla provedena výzkumníky s levicovými postoji. Ať byl jejich cíl vyjádřen explicitně či nikoli, soustředili se ve svých analýzách na to, do jaké míry obsah učebnice vyznává a vyzdvihuje rovnost a svobodu (pohlaví, etnik apod.) a zpravidla shledali texty v tomto bodě nedostatečné, a tudíž nevyhovující. Vzácnější jsou analýzy učebnic, jejichž cílem je upozornit na údajné mizení příkladů, které by podporovaly konzervativní hodnoty, jako jsou vlastenectví nebo tradiční rodina. Co se týče konkrétních tematických oblastí, na které výzkumy ideologie obracejí pozornost, byla od 50. let podle Mikka (2000) častým motivem analýz učebnic lidská práva a ženská práva, v 70. letech se pozornost více soustředila na práva etnických menšin.

Je ovšem vždy problematické posuzovat vlastnosti učebnice bez přihlídnutí k tomu, jak funguje ve výuce – stejný text může být čten různými způsoby, a může tak mít zcela odlišný efekt na čtenáře (Apple, 1992). Autoři výzkumů jsou navíc nutně determinováni svým vlastním zaměřením, podmínkami, z nichž vycházejí, a motivacemi, které pro analýzu mají. V neposlední řadě hraje i v pedagogickém výzkumu důležitou roli převládající vědecký diskurz a společenská poptávka, která může ovlivňovat zaměření výzkumníků a interpretaci jejich výsledků.

Obsahové i metodologické proměny ve výzkumu učebnic lze ilustrovat na příkladu analýz týkajících se genderu v učebnicích. Gender je popisován jako „pojem označující nikoli biologické, ale sociální aspekty pohlaví“ (Jandourek, 2001, s. 90). Od 70. let výzkum reagoval na narůstající poptávku po ženskoprávní problematice a jako houby po dešti se objevovaly analýzy kritizující učebnice pro jejich vyjádřený či skrytý sexismus, tedy diskriminaci či předpojatosti vůči osobám určitého pohlaví, častěji myšleno vůči ženám. Metodou těchto analýz byla nejčastěji obsahová analýza, pomocí které byly zodpovídaný otázky jako: Jaké procento zobrazených postav představují ženy? V jakých povoláních jsou zobrazeny? Do jaké míry jsou zobrazeny stereotypně? (např. Working, 1993). Východiska těchto výzkumů byla často sporná a ve své podstatě sexistická. Při definování sexistických prvků byli autoři chyceni do vlastní pasti, když museli určitým vlastnostem přisuzovat kladná nebo záporná znaménka a hierarchizovat je – například když zobrazení ženy jako aktivní nebo podnikavé vyhodnotili jako nestereotypní a výjimečné, čímž jen stvrzovali, že sami vidí role mužů a žen stereotypně. Vzácnější byly analýzy, které se snažily najít vztah mezi ideologickým obsahem učebnice a příležitostmi k učení. Autorky Jonesová, Kitetuová a Sunderland-

dová (1997) si například položily otázku, kdo v učebnicích cizích jazyků dostává více příležitostí k mluvení. Ve své studii se snažily vyčíslit, kdo v dialozích v učebnicích častěji začíná rozhovor, kdo klade víc podpůrných otázek nebo se omlouvá, neboť předpokládaly, že asymetrické genderové role v dialozích mohou u čtenářů vyvolat dojem, že verbální chování je genderově specifické a typické pro rodilé mluvčí studovaného jazyka. Toto chování by žáci později vědomě či nevědomě napodobovali. Dalším prvkem, který se objevuje už od 80. let, je to, že genderové analýzy už se nezaměřují pouze na reprezentaci žen, ale i mužů (Evans & Davies, 2000). Tematizuje a problematizuje se i tzv. „normativní heterosexuality“ jako jeden z úhelných kamenů stávajícího genderového uspořádání, které považujeme za samozřejmé. Genderový výzkum se inspirovuje poststrukturalismem a analýzy se snaží gender dekonstruovat, analyzovat ho symbolicky (Knudsen, 2005).

### **Specifika ideologie a reprezentativnosti v učebnicích cizích jazyků**

V kontextu výuky cizích jazyků je jedním z cílů výuky rozvíjet u žáků a studentů porozumění kultuře jazyka cílové země a vytváření kladných postojů k lidem z cizích zemí, proto je téma reprezentativnosti klíčové. Ve výuce jazyků nejde jen o osvojení si gramatiky a slovíček, ale o učení se komunikaci, která je vždy kulturně podmíněná. Kulturou zde míníme jakýsi myšlenkový rámec, který je používán pro interpretaci chování, slov a myšlení druhých (Cortazzi & Jin, 1999). Většina analýz je motivovaná názorem výzkumníků, že autoři učebnic si nejsou vědomi, nebo ignorují fakt, že výběrem ilustrací a textů v učebnici vytvářejí ještě skryté kurikulum, tedy to, co se čtenáři dozví v druhém plánu, například na větách v jazykových cvičeních zaměřených na nejrůznější gramatické jevy. Společným jmenovatelem četných studií věnujících se kultuře v učebnicích je zobrazení „jinakosti“ v různých jejích podobách (Cortazzi & Jin, 1999). Byram (1992) vidí hlavní vzdělávací hodnotu výuky cizích jazyků v konfrontaci s odlišnou kulturou a jazykem v tom, když učebnice nabídne příležitosti pro reflexi vlastních zkušeností s interkulturalitou jako výrazným rysem současné doby. Byram (ibid.) definuje konkrétní oblasti pro analýzu učebnic cizích jazyků po stránce kulturního obsahu (např. sociální identitu, sociální interakce a skupiny), je si ale vědom faktu, že pouhé začlenění všech jím popsanych klíčových oblastí do učebnice ještě neznamená, že budou realisticky a vhodně vyobrazeny. V úvahu je třeba brát i okolnosti, za kterých učebnice vznikla, cílového čtenáře, kurikulum a celé vzdělávací prostředí. Byram (ibid.) tedy podobně jako ostatní autoři vnímá potřebu zkoumat kulturní/ideologický obsah za pomoci jiných nástrojů, než jsou jen evaluační seznamy, ovšem dál toto téma nerozvíjí ani nenavrhuje postupy pro taková zkoumání.

Můžeme tedy na závěr ve shodě s Pingelem (1999) konstatovat, že hlavní roli při posuzování ideologického/kulturního obsahu učebnic hraje vlastní úsudek hodnotitele. Přestože odborníci definují tzv. ideální učebnici velice různě, shodují se na tom, že sebelépe propracovaný materiál stejně nezajistí vyváženost výuky. Zvláště v textech pojednávajících o kulturních tématech je třeba, aby je vyučující četli kriticky, zpochybňovali a odhalovali jejich případnou zaujatost.

### **Představení metody „otevřenosti“ pro výzkum jazykových učebnic**

V posledních letech získala v učebnicích angličtiny, ale i ve výuce vůbec zřetelně větší prostor problematika ekologie a ochrany životního prostředí (Cortazzi & Jin, 1999), zřejmě v reakci na poptávku po tématech, která se celosvětově dostávají do popředí pozornosti (srov. např. průřezové téma environmentální výchova zahrnuté v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, 2013). Nyní se pokusíme naznačit, jak autoři předávají ideologická sdělení v souvislosti s tím, jakým způsobem zapojují čtenáře, a demonstrovat tak míru manipulativnosti textů. Uvádíme nejprve příklady textů, které jsou spíše „uzavřené“, tedy jak popisuje Eco (2010, s. 77), „kladou užití mnohem větší odpor než texty otevřené. Jsou koncipovány pro jasně definovaného čtenáře s úmyslem řídit represivně kooperaci.“ Tyto texty nevyžadují od žáků reakci nebo interpretaci, v podstatě ji ani ve větší míře neumožňují. „Otevřené“ texty naopak vybízejí k nejrůznějším interpretacím, jsou (záměrně) nedořečené, vyzývají čtenáře k interakci, vytváření vlastních významů. Pro účely analýzy učebnic vycházíme z definice Luka (1989, in Cortazzi & Jin, 1999), který koncept otevřenosti a uzavřenosti textů definuje jako míru kognitivního a emocionálního zapojení žáků do interpretace textu. „Otevřený“ text vyzývá žáky, aby vyjadřovali vlastní názory a postřehy, „uzavřený“ text pak už žádnou reakci žáka nepožaduje, je sám o sobě úplný.

Níže prezentované příklady nepocházejí z lekcí, které by byly celé věnovány ekologii, nýbrž jsou součástí lekcí na nejrůznější kulturní témata nebo pocházejí z bloku jazykových cvičení, která nejsou a priori tematicky určená. Postupujeme od uzavřenějších typů textů k otevřenějším.

V prvním případě jde o jednoduché cvičení, ve kterém mají žáci vybrat z nabídky vhodný výraz a doplnit jej do textu:

*I hope someone will eventually come up with a..... to global warming.*  
(*Academic Vocabulary in Use*, 2008)

Věta zní: *Doufám, že někdo konečně přijde s nějakým ... globálního oteplování.* Doplnit se má slovo *solution*, tedy řešení. Věta tak vyjadřuje čísi naději na řešení globálního oteplování. Slovo *řešení* zde implikuje, že globální oteplování představuje problém, navíc problém, který je třeba vyřešit. Emotivně zabarvené slovo *doufám* ještě celkovou naléhavost sdělení podtrhuje. Věta je součástí cvičení na slovní zásobu, žádná jiná věta se ekologie netýká.

V následujícím příkladu z učebnice anglické gramatiky už se nejedná o větu bez kontextu, ale o dvě navazující cvičení. V tom prvním si žáci mají přečíst článek o jaderné energii a následně doplnit věty s použitím výrazů v závorkách:

*Unless humans reduce their dependence on fossil fuels, ... (global warming / serious problem)*

*Whether global warming is caused by human activity or not, ... (take it seriously)*  
(*Advanced Grammar in Use, 2007*)

Jedná se sice o jazykové cvičení na vedlejší věty, nicméně s jednoznačným proenvironmentálním vyzněním. První věta v očekávaném tvaru zní takto: *Pokud lidstvo neomezí svou závislost na fosilních palivech, stane se globální oteplování závažným problémem.* Použití kondicionálu ve spojitosti s přívlástkem *závažný* působí jako apel na lidstvo, aby tedy svou závislost na fosilních palivech omezilo. Druhá věta zní: *At' je nebo není globální oteplování způsobeno lidskou činností, měli bychom/musíme ho brát vážně.* Žáci opět sami tvoří druhou část věty, mohou tedy zvolit stupeň modaloty, nicméně věta jasně nabádá k akci, a to i ty, kteří zpochybňují vliv lidské činnosti na klimatické změny. Dokončení věty (*nemusíme ho brát vážně*) by mohlo po stránce jazykové představovat přijatelnou možnost, záleželo by na přístupu vyučujícího při práci s tímto cvičením v reálné hodině a přijetí či odmítnutí jiné než „oficiální“ správné odpovědi. Klíč k tomuto cvičení nabízí vždy pouze tu možnost, která je v souladu se současným ekologickým diskurzem. Modelový čtenář (Eco, 2010) pro tvůrce této učebnice byl tedy čtenář, který nezlehčuje závažnost ekologické situace a akceptuje mainstreamové ekologické teze.

Učebnice *Project English 2* (1986) představuje zajímavý příklad práce s materiálem, který je stále ještě obsahově kontrolovaný, nicméně vysoce aktivizující – prezentuje téma lovu velryb tak, že v článku popisuje počty vylovených zvířat, které mají žáci zpracovat do grafu. Výsledkem je výrazně, až dramaticky klesající křivka. Žáci mají navrhnout kroky pro zlepšení situace. Samostatná práce s textem (grafem) nutně vede k většímu emocionálnímu zapojení dětí. Vyhubení zvířat je představeno v jednoznačně negativním kontextu a opět přispívá k rozvíjení proenvironmentálních postojů.

Příklad otevřeného textu nacházíme v učebnici *Headway pre-intermediate* (1991), která pojímá téma automobilismu tak, že zadává žákům různé role,

kteří mají zastávat a pro něž mají argumentovat (jeden ze skupiny se snaží ztvárnit cyklistu, jiný autodopravce apod.). Žádné nápovědy pro jednotlivé role učebnice nenabízí, žáci tedy sami nahlízejí, a dokonce se pokoušejí zformulovat názory jednotlivých postav. Tímto způsobem jsou nuceni nahlížet na problém z různých pohledů a promýšlet ho do větší hloubky.

V učebnicích cizích jazyků tzv. uzavřené typy cvičení většinou slouží k procvičení konkrétních gramatických jevů nebo slovní zásoby, ty otevřenější vedou k procvičení určitých jazykových funkcí, jako jsou argumentace nebo porovnání. Analýza ukazuje, že hlavně v uzavřenějších typech textů autoři jednoznačně předpokládají čtenáře, který bude souznít s jejich názorem na ochranu životního prostředí. Například předpokladem pro to, aby žáci navrhovali kroky pro záchranu živočišných druhů, je to, že jejich vymírání vnímají negativně. V otevřenějších cvičeních je více prostoru pro případný nesouhlas, přesto je zřetelný předpoklad, že žáci budou mít o diskutovaných problémech povědomí či s nimi budou ve výuce seznámeni. Uzavřenější typ cvičení nabízí bohaté příležitosti pro přenos ideologického sdělení, zvláště u jazykových cvičení, kde je obsah v druhém plánu. Příkladem takového typu cvičení je doplňování slov ze zásobníku do vět nebo tvoření vět obsahujících předepsané fráze. Žák samozřejmě může interpretovat text jinak, jeho odpověď však bude pravděpodobně vyhodnocena jako nesprávná, text už předpokládá čtenářovu kooperaci. U otevřenějších typů cvičení je manipulace omezená, záleží jen na žácích, jak materiál či zadání pojmu, jedná se např. o argumentaci pro nebo proti určitému jevu, hraní v roli apod. Téma zde zpravidla stojí obnažené, přiznané, jako ideologický prvek se však jeví právě samotný fakt, že je tu dané téma nabídnuto k diskusi či jinému zpracování.

### Závěr

Analýza textu prostřednictvím kategorií uzavřeného a otevřeného textu je postupem, s jehož pomocí lze zviditelnovat prvky tzv. skrytého kurikula a míru, jakou text manipuluje čtenářem. Konkrétně v učebnicích cizích jazyků, ve kterých je obsah často zneviditelněn zaměřením materiálu na procvičení gramatiky nebo slovní zásoby, může tato metoda představovat užitečný nástroj pro evaluaci ideologického zatížení textu. Pro zjištění celkového „ideologického profilu“ učebnice však vidíme jako vhodné kombinovat analýzu otevřenosti/uzavřenosti textů s dalšími metodami, jako je obsahová analýza nebo sémantická analýza. V souladu s teorií je třeba také zmínit, že při výzkumu ideologického obsahu učebnic je důležité věnovat pozornost samotné práci s učebnicí, protože texty mohou být ve výuce čteny různými způsoby, a to jak vyučujícími, tak žáky.



## Literatura

- Apple, M. (1992). The Text and Cultural Politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4–11. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1176356>
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: Luboš Marek.
- Byram, M. (1992). Images of „others“ in foreign language textbooks. In K. P. Fritzsche (Ed.), *Schulbücher auf dem Prüfstand* (s. 124–135). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel, *Culture in second language teaching and learning* (s. 196–219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (2010). *Lector in fabula*. Praha: Academia.
- Evans, L., & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity. *Sex Roles*, 41(3/4), 255–270. Dostupné z: [http://www.angelfire.com/pro/soc247/readings/education\\_1.pdf](http://www.angelfire.com/pro/soc247/readings/education_1.pdf)
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Johnsen, E. B. (1992). Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problem of ideological investigations of textbooks and methodological approaches. In K. P. Fritzsche (Ed.), *Schulbücher auf dem Prüfstand* (s. 79–96). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Jones, M. A., Kitetu, C., & Sunderland, J. (1997). Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally? *Gender and Education*, 9(4), 469–490. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540259721204>
- Knudsen, S. V. (2005). Dancing with and without gender – reflections on gender, textbooks and textbooks research. In M. Hornsley, S. V. Knudsen, & S. Selander (Eds.), „*Has Past Passed?*“ *Textbooks and Educational Media for the 21st Century* (s. 70–88). Stockholm: LHS.
- Macháně, J. (2010). Sexuální výchova? Podle návodu ministerstva tedy ne... *Katolický týdeník*, 35. Dostupné z: <http://www.katyd.cz/clanky/tema/sexualni-vychova-podle-navodu-ministerstva-tedy-ne.html>
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing Group.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Revision and Textbook Research*. Paris: UNESCO.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: MŠMT. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/26993\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/26993_1_1/)
- Sexuální výchova – vybraná témata*. (2009). Praha: MŠMT. Dostupné z: [http://img.ihned.cz/attachment.php/800/26759800/5BoLam3EnQqM0iU1A4h9kGH2pCJ7d1fb/sexvych\\_metodicka\\_pirucka.pdf](http://img.ihned.cz/attachment.php/800/26759800/5BoLam3EnQqM0iU1A4h9kGH2pCJ7d1fb/sexvych_metodicka_pirucka.pdf)
- Working Towards a Gender Balance in Textbooks*. (1993). Dublin: Irish National Teachers' Organization. Dostupné z: <http://www.into.ie/ROI/Publications/PublicationsPre2000/WorkingTowardsaGenderBalanceinTextbooks1993.pdf>

## Analyzované učebnice

- Haines, S., & Nettle, M. (2007). *Advanced grammar in use. Supplementary exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hutchinson, T. (1986). *Project English 2*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). *Academic vocabulary in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soars, L., & Soars, J. (1991). *Headway Pre-Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

**Kontakt na autorku**

Jana Kubrická

Doktorská studentka na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

E-mail: [kubricka@fsps.muni.cz](mailto:kubricka@fsps.muni.cz)

**Corresponding author**

Jana Kubrická

Doctoral student at the Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: [kubricka@fsps.muni.cz](mailto:kubricka@fsps.muni.cz)