

K recenzím učebnic aneb *Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor?*

Stanislav Štěpáník, PdF UP Olomouc
Jana Vlčková-Mejvaldová, PedF UK

stanislav.stepanik@upol.cz
jana.vlckova@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: učebnice, recenzní řízení, schvalovací doložka MŠMT ČR, kritéria hodnocení učebnic

Key words: textbooks, reviewing process, approval of the Ministry of Education, criteria for textbooks evaluation

On the Textbook Reviews or *Isn't your Director a Despicable Person?*

Textbooks are an essential tool for the teaching process. They are a key component of lesson planning and teaching itself. As the results of educational research show, their influence on teaching (not only) Czech is enormous. It is a valid expectation that textbooks awarded the official approval of the Ministry of Education meet all necessary standards of quality. However, as Robert Adam proved in our journal (*ČJL*, 70, 5), it is not always the case.

The authors' experience of textbook reviewers who have reviewed books for ministerial approval shows it is not the procedure of the reviewing process that might seem problematic but rather the cooperation between the reviewers and authors of textbooks or publishing houses. It is recommended that teachers should look upon their textbooks and other teaching materials with attention and critical thinking.

1 Úvod

V posledním čísle ročníku 2019–2020 publikoval R. Adam na stránkách tohoto časopisu článek *V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče!* (Adam, 2019–2020), v němž analyzuje výběr některých lingvistických a obořově didaktických nedostatků či přímo chyb z malého rozsahu stránek učebnic pro 4. a 5. ročník ZŠ z nakladatelství Nová škola. Ty jsou mezi učiteli českého jazyka na základní škole poměrně oblíbené. V závěru Adam konstatuje: „Když edukační materiály Nové školy pro 4. a 5. ročník prošly oponenturou a dostaly ministerskou doložku, české školství selhalo,“ a dodává: „až budou příští rok žádat o prodloužení, je téměř jisté, že selže znovu.“ Je vysoce pravděpodobné, že ve skutečnosti obnovení

doložky daných učebnic se autor nemylí, ale jak v tomto příspěvku ukážeme, za určitých okolností Adamovo proctví pravdivé být nemusí.

Na základě zkušenosti s recenzováním učebnic pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v posledních dvou letech soudíme, že chyba není na straně ministerstva nebo „českého školství“ obecně, jak by snad mohl někdo předjímat. Právě naopak: spolupráci s pracovníci ministerstva, do jejíž gesce spadá recenzní řízení pro získání ministerské doložky u učebnic českého jazyka (stav k polovině roku 2020), hodnotíme jako velmi dobrou, profesionální a konstruktivní. Problém tkví spíše v některých aspektech procesu recenzního řízení pro získání doložky a v tom, jak recenzenti ke svému úkolu přistupují.

2 Jak probíhá recenzní řízení učebnic?

Podle ministerské metodiky k získání doložky učebnici vždy posuzuje jeden akademik a jeden učitel z praxe, a to nezávisle na sobě. Hlavní oblasti, ke kterým se recenzenti mají explicitně vyjádřit, jsou:

1. celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty;
2. odborná správnost obsahu učebnice;
3. přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků;
4. metodické a didaktické zpracování učebnice.¹

V závěru pak recenzent označuje souhrnné vyjádření k udělení schvalovací doložky MŠMT ČR: buď posuzovaný materiál a) doporučuje bez připomínek, nebo b) doporučuje s připomínkami (uvedenými v posudku), nebo c) nedoporučuje a navrhuje přepracovat podle připomínek (uvedených v posudku). V případě, kdy se recenzenti neshodnou, posuzuje učebnici ještě třetí recenzent.

Výsledek, který převáží, je považován za platný, takže i v případě, kdy jeden z recenzentů označí variantu c), neznamená to, že by učebnice doložku nemohla získat. Autoři učebnic po prostudování posudků připomínky mohou, ale nemusejí zapracovat. Svůj postoj k posudkům recenzentů a navrhovaná řešení mohou autoři vyjádřit písemně, ministerstvo rozklad poté postoupí recenzentům, kteří posoudí, do jaké míry autoři jejich námitky vyřešili, pochopitelně je mohou také zcela odmítnout. Jakkoliv přepracovaný materiál se recenzentům již nepředkládá a může se objevit s doložkou na knižním trhu – a tudíž je také při nákupu ze strany škol hrazen ze státních peněz.

Pokud chce recenzent učebnici posoudit skutečně adekvátně, musí přečíst všechny výklady a hlavně vyzkoušet každé cvičení; analyzovat každý vybraný příklad a zároveň nezapomínat na koncepci učebnice jako celku. Jde o činnost značně časově a někdy i psychicky náročnou.

Učitelé i studenti učitelství od učebnic se schvalovací doložkou MŠMT ČR – dle našeho mínění oprávněně – očekávají bezchybnou kvalitu. Jak je tedy možné, že tomu tak není, jak názorně demonstroval R. Adam ve zmíněném článku?

¹ Tyto oblasti jsou ještě dále členěny, např. ad 1. Učebnice je v souladu s Ústavou ČR; Učebnice obsahuje jen objektivní a tolerantní názory bez xenofobních postojů k různým národům a národnostem, k náboženstvím a církvím, případně k jiným společenským a kulturním organizacím a k jejich duchovním a kulturním hodnotám atd., ad 4. Vhodnost a použitelnost zařazených poznatků a činností z hlediska naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů aj. Ke všem těmto částem má recenzent poskytnout slovní komentář.

Účelem tohoto příspěvku je ukázat druhy nedostatků či chyb, které se v učebnicích mohou objevit/objevují – tak aby si jich učitelé všimli a mohli se jich vyvarovat – a to navzdory tomu, že na ně recenzenti ve schvalovacím procesu možná upozorňovali a požadovali jejich úpravu či úplné odstranění.

3 Kritéria hodnocení

V následující části předkládáme příklady toho, na co jsme u učebnic, které jsme v recenzním řízení pro získání ministerské doložky posuzovali, poukazovali a k jakým úpravám jsme autory vyzývali.²

3.1 Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty

Vzhledem k povaze dílčích kritérií tohoto bodu se lze nejčastěji setkat s tím, že učebnice nijak nereflektují národnostní, etnickou či náboženskou různorodost, požadavek na udržitelný rozvoj ad., eventuálně podporují genderové aj. stereotypy.

V jedné z učebnic se např. objevila věta *V družstvu je i černošský chlapec*. Proč by toto vůbec mělo být akcentováno? Posoudili bychom svou třídu tak, že je plná bílých dětí? U textu o tom, jak mají starší lidé problém s ovládním mobilního telefonu (otázka *Proč myslíte, že starší generaci činí problém ovládním prostředků jako počítač, mobil nebo internet?*) jsme poukazovali na problém ageismu (navíc dané tvrzení už na základní úrovni z velké části neodpovídá skutečnosti). Zcela nepřijatelný národnostní stereotyp se objevil v části textu *V práci se nemůžu soustředit, bojím se, že otec volal na Infolinku, přivodil srdeční zástavu pěti operátorům a oni si teď zjistí, že telefon jsem kupoval já, a pošlou na mě Ukrajince*.

Další dílčí kritéria první oblasti hodnocení (soulad se vzdělávacími cíli a soulad s očekávanými výstupy vzdělávacího oboru RVP) se prolínají se čtvrtou oblastí, jíž je didaktické zpracování, k tomu viz níže.

3.2 Oborová (tj. lingvistická) správnost

Zastaralost pojetí některých jazykových jevů

V učebnicích neustále přetrvávají pojetí některých jazykových jevů, která již byla v lingvistice překonána (k tomu srov. např. Adam, 2019, 2020; Čechová, 2019–2020, či Štěpáník, 2020). Např.:

- tzv. *srbochorvatština* – toto pojetí srbštiny a chorvatštiny je již více než 25 let překonané; ve výčtu jihoslovanských jazyků úplně absentuje černohorština;
- slova *jednoznačná* a *mnohoznačná* – srov. *Heslář jazykovědné terminologie*, vzniklý už před 15 lety, v němž se hovoří o slovech *jednovýznamových* a *mnohovýznamových* – jde přece o významy slov;
- zásadně je třeba odmítnout atribut „správnější“ (např. výraz či znění věty) – koncept *správnosti* je pochybný v lingvistice, u stylu o správnosti hovořit nelze (srov.

² Pro přehlednost zachováváme členění a pořadí jednotlivých kritérií, jak jsou stanovena ministerstvem. Recenzovali jsme tyto učebnice: *Hravá čeština* (6.–9. ročník) nakl. Taktik, *Čeština s nadhledem* (6.–9. ročník) nakl. Fraus, *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník* nakl. Tobiaš, *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník* nakl. Nová škola – DUHA a *Český jazyk pro 5. ročník ZŠ, I. a II. díl (Kniha zážitků)* nakl. Studio 1+1.

k tomu už např. Čechová, 1985). Hovoříme o *funkčnosti / vhodnosti / adekvátnosti / přiměřenosti*. V případě hodnocení stylu např. *stylizačně vhodnější, zpracovanejší* apod.

- Jako problematické se stále jeví třídění druhů vět: Autoři jedné z učebnic sice tematický celek přejmenovali (namísto *Druhy vět podle postoje mluvčího* na *Druhy vět podle komunikační funkce*), obsah však zůstal totožný – nejde tak o komunikační funkce, ale o tradiční druhy vět podle tzv. postoje mluvčího. Dochází k pletení pojmů (a matení uživatele): komunikační funkce výpovědi je termín obsazený, zdůrazňující smysl výpovědi – viz k nim např. Grepl a Karlík (1998, s. 421), kteří zdůrazňují dvě základní složky celkového smyslu výpovědi: propoziční obsah (= co se říká) a aktuální komunikační (ilokuční) funkci (= proč/s jakým cílem (úmyslem, záměrem) se to říká). Rozhodně tak nejde o věty *oznamovací, rozkazovací, tázací, přací a zvolací (?)* nebo *žádací (?)*, které postihují výlučně formy. Tato typologie nepostihuje obsah výpovědi a její užití se nijak neřídí komunikačním záměrem mluvčího – např. *Podáš mi sůl?* je tzv. věta tázací, ale mluvčí jistě nemá záměr se ptát, výpověď nemá funkci otázky – skutečný smysl výpovědi, tj. žádost, je zcela opomíjen. Dává-li učebnice do spojitosti melodii s typem věty podle tzv. postoje mluvčího, neodpovídá to skutečnosti: melodie souvisí s komunikační funkcí výpovědi (k problému srov. tamtéž a dále Svobodová, 2016; Adam, 2019, ad.).

Bylo by vynikající, kdyby autoři skutečně přistoupili ke komunikačním funkcím – obecně v našich učebnicích chronicky chybí postižení vztahu formy a obsahu ve vztahu ke komunikačním záměrům a komunikačním funkcím. V posuzovaném materiálu se ale pod novým názvem procvičuje tradiční obsah, formální a značně pochybný (srov. Hájková, 2013; nejnověji Höflerová, 2019). Problémy, které z toho vyplývají, jsou hluboké, mj. totiž pozornost žáka odvádí od sémantiky, resp. od vztahu významu a formy výlučně k formě.

Objevuje-li se klasifikace vět podle tzv. postoje mluvčího v učebnicích pro 2. stupeň, jde o učivo kognitivně zcela neadekvátní – naopak právě ve vyšších ročnících je prostor pro (skutečné) komunikační funkce.

Oborové chyby

Kromě zastaralosti pojetí oborových jevů jsme se v různých učebnicích setkali i s vyslovenými chybami, např.:

- řazení slovinštiny, srbštiny, chorvatštiny a makedonštiny k západním slovanským jazykům;
- koncovkové odvozování, jak ho vykládá jedna z učebnic, není v odborné literatuře jednoznačně přijímáno;
- pravopis je nesprávně pojímán jako disciplína jazykovědy;
- ve cvičení, kde se požaduje: „Zdůvodněte a doplňte chybějící hlásky,“ nejde o doplňování hlásek, ale písmen (např. *v_rný přítel, dobrý ob_d, s_zdové lyže* atd.);
- ve větě *Kotě bude lízat mlíčko* nejde o složený přísudek, ale o složený tvar budoucího času slovesa *lízat*;

- výslovnost slova *diva* je uváděna jako příklad měkké výslovnosti, podle *Internetové jazykové příručky* je přitom výslovnost tohoto slova tvrdá ([diva], nikoliv [dɪva]);
- ve slově *aššít* je požadována plná, tedy zdvojená výslovnost, přitom *Česká výslovnostní norma* (Hůrková, 1995, s. 31) připouští zjednodušení;
- chybné zařazení některých tvarů (např. *do červeného*) do útvaru hovorové češtiny.

Vadné formulace

Při hodnocení oborové správnosti je třeba klást důraz na to, aby informace, s nimiž se žáci setkávají, byly jednoznačné, přesné a věcně správné. Přesto se v textu učebnic objevují některé vadné formulace, např.:

- zavádějící definice sousloví jako „spojení slov s ustáleným významem“ (srov. frazém);
- *Pauza následuje po větěném přízvuku; nemusí být vždy totožná s rozdělovacími znaménky.* Zmíněná definice pauzy ignoruje její funkci ve větěném členění.
- *Zkratková slova vznikají z hláskových skupin vybraných ze slov názvu.* Zde není postižena podstata: nejde o skupiny hlásek, ale písmen a o názvy víceslovné. Chybí informace o tom, že se zkratková slova skloňují, čímž se liší od iniciálových zkratk.
- *Sejdou-li se na švu slova (tj. na hranici mezi předponou a kořenem nebo kořenem a příponou) dvě stejná písmena, dojde ke zdvojení. Vyslovujeme je jako hlásku jednu. Tam, kde by však došlo k nejasnostem ve významu, vyslovíme hlásky dvě.* Jako doklad tohoto tvrzení se uvádějí např. slova *rozzuřený, oddych* a *cenný* a dvojice *poddaný – podaný, nejjasnější – nejasnější* a *vinný – viný*. Nejenže je informace o výslovnosti zdvojených hlásek zčásti nepřesná a zčásti zcela vadná (srov. Hůrková, 1995), ale vybrané příklady jsou pochybné – ve slově *oddych* je zdvojená výslovnost, *viný* neexistuje a užití slova *nejjasnější* je značně omezené.
- *Při četbě složeného číslovkového výrazu čteme všechny jeho části v patříčném pádě (před 2863 lety – před dvěma tisíci osmi sty šedesáti třemi lety).* Tato informace podává pouze jednu možnost skloňování, další opomíjí. Navíc nejde primárně o čtení.
- Jedna z učebnic uvádí, že *podle počtu vět rozlišujeme souvětí podřadné, souvětí souřadné a složitější souvětí.* To je definováno jako souvětí, které *má více vět hlavních a vedlejších.* Tento termín je však zavádějící (co je „složitější“ souvětí?) a ani v lingvistické literatuře oporu nenachází – pokud, užívá se termínu *složitě souvětí* (srov. např. Čechová aj., 2011; zde jako protějšek k *souvětí jednoduchému*). Navíc daná typologie nezávisí na počtu vět, nýbrž na jejich druhu (věta hlavní, věta vedlejší).
- Objevují se i další vadné termíny: *souřadné poměry* či *jedovatá intonace*.
- Některé výklady jsou obsahově do té míry zjednodušené, že se stávají nesrozumitelné či zavádějící; další jsou neúplné, přitom jsou ale z hlediska porozumění textu značně náročné: *Větný přízvuk je silnější než slovní a bývá na posledním slově. Může však být i jinde – záleží na postoji mluvčího.* Toto vysvětlení větěného přízvuku je zavádějící a ignoruje se jeho vztah k aktuálnímu větěnému členění, sémantice a pragmatice.

3.3 Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků

Většinu učebnic, které jsme recenzovali, provází nízká kognitivní náročnost učebních úloh. Úkol, kdy mají žáci 9. ročníku ZŠ do tabulky uvést vždy po třech

příkladech podstatných jmen označujících a) osoby, b) zvířata, c) věci, d) vlastnosti, e) děje, f) činnosti a stavy, g) vztahy lze považovat nejen za formalistický, bezcílý, ale především za zcela neadekvátní vzhledem k aktuální kognitivní i řečové vyspělosti žáka-rodilého mluvčího v 9. ročníku.

Stejně tak úkol, kdy mají žáci určovat vzory podstatných jmen. Nejenže jsou vybrána nijak nekomplikovaná podstatná jména (např. *nálada, dům, soudce, mýdlo, zábradlí...*), takže pro žáka 9. ročníku úloha nepředstavuje žádnou zásadní kognitivní výzvu – užívání vzorů podstatných jmen by mělo být už dávno automatizováno – ale zároveň si uživatel učebnice (učitel i žák) nutně musí položit otázku o smyslu a cíli úlohy: proč mají žáci vzory určovat?

Totéž se děje u textu, v němž je barevně označeno více než 45 podstatných jmen, u nichž žáci mají za úkol výrazy zařadit ke vzorům a vyskoňovat je. Má rodilý mluvčí problém se skloňováním slov *pilot, helma, droga* nebo *laborať*? A opravdu se očekává, že žák bude mechanicky skloňovat daná podstatná jména ve všech pádech v jednotném i množném čísle? Není se pak co divit, že čeština je dlouhodobě na štíru se zájmem, oblibou a motivací žáků (srov. Pavelková aj., 2010).

Má žák 9. ročníku problém s identifikací podmětu ve větách typu *Zajíc se vrátil z výletu za hlávkovým salátem velmi udýchaný*? Příklad považujeme za nehodný žáka-rodilého mluvčího 9. ročníku; větu se srovnatelnou komunikační autenticitou jsme použili jako součást názvu našeho příspěvku.

I v nově vznikajících učebnicích např. pro 7. ročník vidíme zařazenu kapitulu o psaní životopisu a motivačního dopisu, přestože vyučovat tyto žánry v 7. ročníku je zhola neopodstatněné a měly už dávno být přeřazeny do ročníků vyšších. Naopak absentují nejnovější formy komunikace, reflexe aktuálních vývojových tendencí v jazyce (např. problém mluvené psanosti/psané mluvenosti), důraz na mluvený projev, stylistiku a pragmatiku atd. Podobné je to s mnohdy formalistními až mechanickými cvičeními, která jsou zpracovaná dlouhodobě kritizovanými didaktickými postupy (na stránkách tohoto časopisu se o nich píše v podstatě neustále).

Kognitivní adekvátnost je třeba sledovat nejen při aplikaci učebních úloh, ale také při výběru textů. Na pohádku o Rumcajsovi v 6. ročníku ZŠ či na Pipi Dlouhou punčochu v 9. ročníku je dle našeho názoru již pozdě.

3.4 Didaktické, resp. metodické zpracování učebnice

Dekontextualizace

Jedním z hlavních nedostatků učebnic českého jazyka obecně je značné množství práce s dekontextualizovanými příklady. To s sebou nese nejen riziko nemožnosti některé úlohy řešit (např. u slova *drůbeží* určit „věcné i mluvnické významy“, což bez kontextu provést nelze, či doplnit *i/y* v izolovaném příkladu *Honzov_*; pokud se cvičení cíleně nezaměřuje na homonymní tvary), ale rovněž poklesu či úplné ztráty smyslu poznávání jazyka. Žáci opakovaně pracují s množstvím izolovaných a vzájemně nesouvisejících větných celků, takže jejich dovednost funkčního čtení není nijak rozvíjena (i odtud pak problémy se čtenářskou

gramotností). Ale týká se to také produkčních úloh, kde se pracuje s izolovanými příklady, aniž by se vyžadovalo užití daného jevu: např. úlohy typu *Vytvořte synonymickou řadu sloves vyjadřujících hluk*. Úkol je možná zábavný, avšak bez užití slov, bez uvědomění si jejich významové a stylové platnosti (rozdíl např. *hlučet* × *řvát*...) je bezcenný. I zábavná úloha má vždy mít výchovně-vzdělávací smysl. Co se žák pouhým nahromaděním synonym naučí? Stejně tak je tomu u frazeologie, kde se mnohdy zcela pomíjí funkce frazémů v komunikaci, jejich stylová platnost, přiměřenost jejich užití v konkrétním komunikátu atd. Cílem výuky frazeologie není rozlišování rčení od přísloví a jejich určování, ale ani pouhé izolované rozšiřování žákovského repertoáru frazémů.

Setkat se lze i se situací, kdy potenciál velmi vhodně zvoleného textu zdaleka není využit, neboť se k němu vztahuje dekontextualizovaný úkol, který je zaměřen čistě formálně: namísto úkolu *Určete druh číslovek* by bylo vhodnější *Rozlište význam číslovek v textu* či *V textu použijte vhodné číslovky a uveďte je v náležitém tvaru*.

(Ne)funkčnost úloh

Už v předcházející části jsme naznačili, že práce s jazykovými jevy, kterou učebnice vyžadují, je velmi často komunikačně nefunkční – postrádá totiž praktické užití i přesah do komunikace.

V jednom z textů mají žáci za úkol zařadit barevně zvýrazněná slova ke slovním druhům. Text barevně vyznačených slov obsahuje více než 40. Jaký je cíl takového úkolu? Jaké je jeho odůvodnění? Řada cvičení má pouze formálně-poznávací zacílení: *vyhledejte, určete, podtrhněte*... Jaký se zde sleduje cíl užitečný pro žáka-rodilého mluvčího? V čem je smysl těchto úloh pro rodilého mluvčího?

Naopak chybějí cvičení, v nichž by se pracovalo s jazykovými jevy komunikačně problémovými, např. funkce částic, slovnědruhová a větněčlenská platnost citoslovců, sémantika spojek a spojovacích výrazů, stylové aspekty a vůbec funkčnost jazykových jevů atd. Tradičním obsahem všech učebnic je zájmeno *jenž*. Rozdíl ve stylové platnosti zájmen *který* a *jenž* nebo frekvenční aspekty užití zájmena *jenž* jsou v učebnicích, které jsme recenzovali, zcela ignorovány. Žáci mají obě zájmena umět skloňovat ve všech rodech a číslech, nicméně s jejich funkční platností – která je přitom podstatná – se neseznámí.

Vysvětlení u přívlastku shodného a neshodného o tom, že „většinou stojí před“ nebo „za podstatným jménem“ jsou formalistická a vedou k miskonceptům. Navíc cílem výuky přívlastku přece není určování přívlastku, ale jeho funkce, možnosti jeho vyjádření, jeho vztahy k jiným slovům ve větě atd.

V učebnicích jsme zásadně postrádali práci s autentickými ukázkami. Například zvukovou rovinu nelze probírat pouze na psaném (a čteném) textu; chybí přesah do komunikačních funkcí, do rolí účastníků komunikace, dialogičnost – zkrátka užití jazyka v interakci a pro interakci.

U mnohých úloh jsme upozorňovali na jejich nevhodné zacílení, na absenci funkce jevů, praktického užití jevů a jejich přesahu do komunikace.

Aktuálnost jazyka, frekvence jevů

S předchozím bodem úzce souvisí aktuálnost způsobu vyjadřování a reálná frekvence užívání jevů, které se v učebnicích objevují.

Jedno z cvičení v jisté recenzované učebnici požadovalo najít význam homonym a mj. se zde objevila slova *líška* či *jitro*. Skutečně u slova *jitro* autoři vedou učitele k tomu, aby od žáků požadovali vymezení významu staročeské plošné míry a u slova *líška* význam bedýnky? Nahlédnutím do Českého národního korpusu lze ověřit, že požadované významy jsou zcela okrajové.

V jiné úloze měli žáci uvést české ekvivalenty slov *manažer*, *dramatický* nebo *bankovka*. Jaká je hodnota takového úkolu, když se české ekvivalenty těchto slov v podstatě nepoužívají? Okrajově pak dochází k tomu, že je užito slova s nízkou frekvencí výskytu z důvodu jeho regionální platnosti, které si ovšem autoři učebnice nebyli vědomi (*povidlí*).

Samostatnou kapitolou jsou příklady k procvičování pravopisu: *vlys*, *smýkat se*, *cavyky*, *Nezamysl*, *Chropyně*, *Šemík* – opravdu pravopis těchto slov potřebují znát všichni mluvčí z celé republiky?; dadaistické věty, kumulace jevů (srov. kritika již u Ertla, 1928; na problém upozorňuje též Svobodová, 2003, naposledy Šmejkalová, 2018): *Lidčino lítostivé vzlykání se linulo mlýnicí, ale mlynářka neměla slitování; Domýšlivý Michal byl maminčin miláček, a proto tento nesmyslný slib odmítl splnit; Ochomýtala se tu naše přemýšlivá Jarmila se svými choromyslnými nápady; Dobře pozamykej, Horymír s Šemíkem pomýšlejí na pomstu; Pospíchej s těmi pilinami, abychom přes ty pytle neklopýtali* atd. Takové příklady by se ve škole vůbec neměly objevovat – jsou obsahově absurdní, nesmyslné, komunikačně neautentické, vykonstruované, nepatřičně kumulují jevy, některé obsahují zcela okrajové jazykové jevy, a tedy jsou didakticky vadné.

Objevují se i cvičení zdánlivě kognitivně náročnější, avšak s minimální komunikační relevancí: opravdu musí žák vědět, jak se skloňují *Addis Abeba*, *Basra*, *Capri* či *Capua*? Úloha má smysl pouze tehdy, vede-li žáky k tomu, aby uměli pracovat se SSČ a Internetovou jazykovou příručkou.

Některé příklady, na nichž se probírané jevy exponují či fixují, jsou zcela absurdní až retardační: *Lepila papírové pytlíky a přitom zpívala lidové písně; Že vy jste ten klokočský vodník; Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? Krokodýly zahlédli, když se cáchali v Labi* (navíc dvojznačné); *V rokli se střetl se lvy, ale měl plné kapsy zeměli* (?); *Sovy houkaly na lesy, ale houby ani víly se nebály* (?); *Jedl ty směsi bez soli; S koly jezdí opatrně, chybějí jim některé díly! S holí na ně nechod, vezmi si karamely* (?); *Ve sklenici odpočivaly dědečkovy zuby; Ignácovy ponožky vykazovaly značnou míru opotřebení; Včely přiletěly z odpolední směny vyčerpány*. Nesmysly se ale neobjevují jen v příkladech ve cvičeních, ale také při ilustrování probíraných jevů ve výkladu: *Oblíben, to Karel ve škole byl; Viděla, že je doma, ba že i spí; Droždí, to já rád*.

S aktuálností vyučovaného jazyka souvisí fakt, že v učebnicích chybí práce s autentickými texty, s reálnými kontexty, v nichž žáci žijí. Mnohé texty jsou až příliš

upravené k didaktickým účelům – jako „lingvisticky čisté“. Reálné fungování jazyka v komunikaci je tak opomíjeno.

Nerespektování vývoje a poznání oborové didaktiky češtiny

Velmi oceňujeme, že autoři jedné z učebnicových řad vytvořili zvláštní pracovní sešit k tomu, co se ve škole tradičně označuje jako *sloh*. Avšak – jak už název *Sloh* napovídá – pojetí, které se v materiálu prezentuje, neodpovídá aktuálnímu pojetí původní slohové složky, která se už na konci 90. let začala transformovat na *výchovu slohově-komunikační* – srov. kurikulární dokumenty nebo základní monografie k tématu: Čechová (1985, 1998), Hájková (2008), Svobodová (2003) nebo Šebesta (2005).

Název učebnice *sloh* jaksi předurčuje, co je obsahem – jde spíše o nauku o slohu v pravém slova smyslu, který do jisté míry petrifikuje, co je v moderní oborové didaktice možno považovat za překonané (např. postup striktně podle slohových útvarů nebo dle schematického sledu *úvod – stat – závěr*, naplňování matric – tzv. vázaný sloh, nízká autenticita psaní). Komunikační, resp. slohově-komunikační výchova, jak ji požaduje kurikulum i oborová didaktika, absentuje: tradiční pojetí *slohu* se zaměřuje na rozvoj psaní dle schémat slohových útvarů – nijak se nereflektuje komunikační záměr či funkce daného komunikátu, resp. dané části komunikátu. Písemný projev žáků se unifikuje a rozvoj ostatních komunikačních dovedností chybí (čtení, naslouchání a mluvení jsou zastoupeny minimálně), řada úkolů je zaměřena lingvisticky (o *práci s textem*, jak sugeruje nadpis v učebnici, se rozhodně nejedná). O rozvoji komplexu komunikačních dovedností, jak je požaduje kurikulum i moderní oborová didaktika češtiny, tak nelze hovořit.

V části ke komunikaci a slohu by bylo lze očekávat daleko více práce s textem, mnohem více produkčních úloh, a to jak pro psaní, tak mluvení, mnohem více úkolů na rozvoj slovní zásoby atd., tzn. skutečný rozvoj slohových a komunikačních dovedností žáků (tím také oporu pro učitele, jak tyto dovednosti rozvíjet).

4 Jak byly posudky reflektovány?

Napsat učebnici je úkol složitý, komplexní a dlouhodobý. Aby se úsilí vyplatilo, je pro nakladatele získání ministerské doložky klíčové.

K recenzi učebnic jsme přistoupili nanejvýš zodpovědně, protože víme, že obsah učebnic i způsob jeho didaktického uchopení má na výuku ve škole zásadní vliv (srov. např. výzkumy Červenkové, 2010, či Sikorové, 2010).³ Vyšše jsme uvedli, na co jsme v recenzních posudcích upozorňovali. Kromě jedné učebnice nakonec všechny námi posuzované učebnice doložku získaly, a to navzdory tomu, že jsme v některých

³ Výzkumy naznačují, že cílem některých učitelů je „probrat učebnici“ (ve vzorku Sikorové, 2010, bylo učitelů, kteří pracovali s učebnicí stylem „systematického probírání“, tedy stránku po stránce, 27 % – byl nešlo přímo o učitele českého jazyka). J. Mik (2000, s. 333), emeritní profesor univerzity v Tartu, který se problematikou učebnic a textu dlouhodobě zabývá, dokonce jde tak daleko, že učebnice považuje za stejně důležité jako učitele („[...] textbooks are as important in schools as teachers are“ – „učebnice jsou ve školách stejně důležité jako učitelé“). S tímto tvrzením se úplně neztotožňujeme, avšak v situaci, kdy i čeští učitelé učebnicím přisuzují značný význam, ho při vlastním didaktickém uvažování bereme v úvahu.

případech udělení doložky nedoporučili (hodnocení c/ – viz výše). Protože se už objevily na knižním trhu, máme možnost analyzovat, jak byly posudky reflektovány.

Některé připomínky autoři zapracovali, a to především ty, které se týkaly zjevných faktických nedostatků a chyb a které bylo možno jednoduše opravit.

Koncepční připomínky autoři úplně pominuli, a to z pochopitelného důvodu – museli by totiž učebnici zcela přepracovat.

Některé připomínky rozporovali. Např. k výtce týkající se nesmyslných příkladů v pravopisných úlohách do rozkladu pro ministerstvo uvedli, že je to „autorská licence, mimochodem učiteli velmi oceňovaná“. Tyto příklady tedy bohužel v učebnici zůstaly. Stejně tak v učebnici zůstaly některé texty, na jejichž nevhodnost jsme upozorňovali – např. text dehonestující Ukrajince.

S potěšením ovšem konstatujeme, že jsme se setkali i s reakcemi autorů, které byly věcné, konkrétní, dělné a zcela v zájmu přípravy kvalitního učebního materiálu.

Jedna z učebnic, kterou jsme recenzovali, byla všemi třemi recenzenty hodnocena zcela záporně. Zmíněné učebnici v předchozím vydání přitom doložka udělena byla. To, že ji tentokrát nezískala, ukazuje, že systém za určitých podmínek fungovat může – zcela klíčový je zodpovědný přístup recenzentů.

5 Závěr

Představili jsme několik konkrétních nedostatků či chyb různých kategorií, které se objevily v učebnicích, jež jsme recenzovali. Je úlohou recenzenta tyto problémy identifikovat, pokud si jich nepovšimli nebo si jich nebyli vědomi sami autoři. Zároveň je přirozené, že se recenzenti a autoři pokaždé neshodnou na podstatě problému či na tom, zda se vůbec o problém jedná, vzhledem k odlišným oborovým, oborově didaktickým i koncepčním východiskům. Vždy je však třeba respektovat aktuální vědecké poznání.

Pluralita různých řad učebnic může představovat pozitivum oproti stavu před rokem 1989, kdy byla učitelům k dispozici pouze jedna učebnice. Avšak skutečným pozitivem by byla, kdyby jednotlivé řady učebnic učitelům nabízely výběr různých didaktických konceptů, bez věcných a odborných nedostatků. Při pozorování produkce učebnic a jejich recenzování se však dominantně setkáváme s tím, že tradiční obsahy i způsoby jejich didaktického zpracování jsou přenášeny i do nových učebnic a tím pak dále upevňovány ve školské praxi.

Odpovědnost za uložení ministerské doložky leží u recenzentů učebnic – jejich recenzní činnost by rozhodně neměla být pouhou formalitou. Ale odpovědnost je i na straně učitelů – na naše výtky formálnosti a mechaničnosti cvičení nejedno nakladatelství reagovalo slovy, že „učitelé si tyto úkoly žádají“. Neměli bychom zapomínat, že učebnice představují veliký byznys – a proto bychom se měli mít na pozoru před různými reklamními triky – např. jedna z recenzovaných učebnic již před recenzním řízením na obálce udávala, že schvalovací doložku obdržela. Stejně tak je to s různými přílohami (např. pro žáky se SVP) – vždy je třeba reflektovat především jejich obsah.

Aktuálně vznikající učebnice ve značné míře reflektují potřebu zábavy a snahu o odlehčení úsilí, které je třeba vyučovacímu předmětu věnovat, ať už šlo o atributy (v nesyntaktickém smyslu slova) *hravá, s nadhledem, veselé...* apod. Přitom však není vždy zcela jasné, v čem má spočívat prvek hravosti – jde-li o hravost pouze ve formě spojovaček, tajenek, luštěnek, doplňovaček, křížovek a vybarvování, je to velmi málo. Jde pouze o proměnu formy, navíc bez valného smyslu – tradiční lingvistický obsah je prezentován barevně, avšak myšlenkové operace a osvojované poznatky zůstávají stále stejné – dominantně formálně-poznávací (srov. Štěpáník, 2020).

Zdá se proto, že v zájmu zvýšení kvality výuky češtiny, učebnic, ale i recenzního řízení a doložek MŠMT ČR je třeba:

1. Posílení zodpovědnosti autorů při tvorbě učebnic.
2. Pečlivost recenzentů učebnic a důkladné recenzní řízení.
3. Pečlivá příprava učitelů – oborová i didaktická –, která učitele vede k dovednosti vyhodnotit výběr obsahu i způsobu jeho didaktického zprostředkování žákům a nespolehat při tom pouze na učebnici při přípravě na výuku a při výuce samé.
4. Zvýšení pozornosti a péče akademiků – lingvistů i oborových didaktiků – k učebnicím pro základní i střední školy.

Na závěr dodejme, že dle směrnice MŠMT ČR k schvalovacím doložkám lze dát ministerstvu podnět k odnětí schvalovací doložky, a to mj. v případě „objeví-li se ze strany pedagogické a ostatní veřejnosti oprávněné výhrady k učebnici“ (Směrnice..., s. 7). Zodpovědnost za kvalitu učebnic tak sice mají v první řadě autoři a recenzenti, ale v důsledku ji máme vlastně my všichni.

Literatura

- ADAM, R. Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10, 2018, s. 13–30.
- ADAM, R. Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 11, 2019, s. 56–80.
- ADAM, R. V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče! *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 235–240.
- ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985.
- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998.
- ČECHOVÁ, M. Některé přežívající mýty o češtině. *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 53–57.
- ČECHOVÁ, M. aj. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011.
- ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010.
- ERTL, V. Mateřský jazyk a střední škola. *Naše řeč*, 12, 1928, s. 49–62.
- GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998.
- HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008.
- HÁJKOVÁ, E. Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, 5, 2013, s. 11–19.
- HÖFLEROVÁ, E. Výpovědi s komunikační funkcí v zasetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva. In ŠTĚPÁNÍK, S. aj. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, 2019, s. 157–172.

HŮRKOVÁ, J. *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia, 1995.

MIKK, J. *Textbook: Research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, 2000.

PAVELKOVÁ, I.; ŠKALOUDOVÁ, A.; HRABAL, V. Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60, 2010, s. 38–61.

SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010.

Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. Praha: MŠMT ČR, 2013.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003.

SVOBODOVÁ, J. K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole. *Nová čeština doma a ve světě*, 2016, s. 62–77.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.

ŠMEJKALOVÁ, M. Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka? O tzv. školské češtině. In BLÁHA, O. (Red.). *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, s. 318–326.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020.