

6. OBSAH UČEBNIC A JEHO ANALÝZY

Každému je zřejmé, že ve školní edukaci je rozhodujícím faktorem to, čemu se žáci učí, resp. co je jim ve výuce prezentováno jako obsah vzdělávání. *Učebnice ztvárňují různé vzdělávací obsahy v podobě uzpůsobené k prezentaci žákům a tudíž se přirozeně i teorie a výzkum učebnic zaměřuje na obsahové aspekty.* Nejen ze strany pedagogických odborníků, ale i od školských politiků, zaměstnavatelů, rodičů a širší veřejnosti se ozývají otázky a názory k tomu, co by učebnice měly obsahovat, jaké nedostatky se v jejich stávajícím obsahu objevují apod.

V současné době se jak u nás, tak v jiných zemích zvyšuje zájem o obsah učebnic ve vztahu k výchovným požadavkům. Upozorňuje se na to, že některé učebnice nevedou u žáků k formování různých žádoucích postojů, např. vlastenecký, evropský, ekologický cítění apod., a na druhé straně některé učebnice prezentují nežádoucí hodnotové orientace, např. etnocentrické, šovinistické předsudky apod.

Odborníci z jednotlivých oborových či předmětových didaktik se zase zaměřují na to, aby obsah učebnic co možná nejpřesněji odrážel stav vědeckého poznání v jednotlivých disciplínách. Poukazují na to, že některé učebnice prezentují informace, které jsou již vědecky zastaralé a vyvíjejí tlak na to, aby se učebnice často aktualizovaly po stránce obsahu.

Obsahové aspekty učebnic jsou tedy posuzovány z různých úhlů nazírání a v důsledku toho se i empirický výzkum obsahu učebnic rozvinul do několika typů analýz. Lze je souhrnně utřídít do dvou skupin:

- Jednak jsou to *mikroanalýzy obsahu učebnic*, při nichž se identifikují a analyzují strukturální elementy obsahu a jejich vztahy v určitých úsecích textu učebnic.

- Jednak jsou to *makroanalýzy obsahu učebnic*, které jsou zaměřovány na posuzování celkových vlastností obsahu a jeho efektů pro vzdělávající se subjekty.

Oba typy analýz a některé aplikace nyní stručně popíšeme.

6.1. STRUKTURY OBSAHU UČEBNIC

Kterýkoliv didakticky ztvárněný text lze popsat z toho hlediska, jaké obsahové elementy používá a jak tyto elementy propojuje do určitých struktur. Důležitou otázkou ovšem je, co se považuje za *element obsahů*. Mohou to být např. pojmy, propozice, mikrotémata, kapitoly aj. V jiné práci (Průcha, 1984 b; stručně též Průcha, 1987) jsme vysvětlili, které elementy vytvářejí obsah textu učebnic a jakými procedurami se obsahové struktury analyzují. Zde uvedeme jen některé důležité příklady.

Je nasnadě, že učili se žák či jiný subjekt z učebnice, může být její obsah strukturován s různým stupněm přístupnosti. Nejvyšší přístupnost vytváří takový obsah, který má *sémantickou koherenci*.

■ DEF (10): *Koherence je obsahová spojitost textu, tj. určitá téma je vyjádřeno tak, že jednotlivé po sobě následující věty (propozice, „myslenky“) na sebe nějakým způsobem navazují.*

Koherence textu je definována podrobněji v tzv. textové lingvistice, u nás např. v práci J. Hrbáčka (1994) takto:

- Text je lineární posloupnost výpovědí (ty mohou být větné i nevětné, např. jednoslovné).

- Lineární řazení výpovědí nevytváří ještě smysluplný text. Podmínkou textovosti je právě koherence, tj. obsahová soudržnost textu, spojitost jeho komponentů, aby lineární řazené výpovědi byly spojeny vzájemnými vztahy.

V psychodidaktických výzkumech učení z textu se opakovaně prokazuje, že efektivnost tohoto učení závisí významně na tom, jaký stupeň koherence má daný text a jakými prostředky se obsahové vztahy v textu vyjadřují (Průcha, 1987; Gavora, 1992 a). Na tomto jevu jsou založeny různé analýzy obsahu učebnic.

• *Sémantické vazby v textu učebnic*

V 70. letech byla publikována v jednom ruském časopise pro teorii informace důležitá stat E. F. Skorochoďka (1974) o *sémantické analýze textů*. Autor v ní popsal způsob analýzy obsahu odborných textů (jakými jsou i texty učebnic) založený na vyhodnocování *sémantické koherence*. Podstatou analýzy je to, že se *sémantická koherence* chape jako vztah mezi dvěma nebo více větami, které mají alespoň jeden shodný *sémantický komponent*. Prakticky to znamená: Jestliže se v množině vět tvořících text vyskytnou alespoň dvě stejná slova, resp. slova s týmhž významem (synonyma), pak takové věty považujeme za *sémantický koherenční* (propojené).

Uvedeme k tomu příklad z jedné současné učebnice dějepisu (*Dějiny nové doby*, Scientia, 1995, s. 19) - pro daný účel jsme věty očíslovali:

(1) *V létě 1868 vydali čeští politici deklaráci, ve které vyhlásili program autonomie českých zemí v rámci habsburské monarchie.* (2) *Program byl podřízen pro obsáhlá jednání s rakouskou vládou.* (3) *V jejich průběhu se čeští představitelé snažili získat podporu i v zahraničí.*

V tomto textu se vyskytují slova (resp. synonymní výrazy) *současně* alespoň ve dvou větech: *čeští politici* / *čeští představitelé* ve větech (1) a (3); *program* ve větech (1) a (2). Daný text je tedy *sémanticky koherenční*, je však nutno stanovit stupeň či intenzitu koherence (viz níže).

Na základě toho vytvořil Skorochodko (1974) přístup k modelování tzv. sémantické sítě textu. Tento přístup jsme využili pro konstruování některých koeficientů, jež mohou vyjadřovat určité vlastnosti obsahu v textech učebnic. Aplikovali jsme je na české didaktické texty (viz podrobně in Průcha, 1984 b) a posléze byly aplikovány i na texty slovenských učebnic (Smík, Ganajová, 1988). Jsou to zejména

- *koeficient sémantické koherence* (vyjadřuje průměrnou hodnotu počtu sémantických vazeb v textu),
- *koeficient sémantické distantnosti* (vyjadřuje průměrnou délku sémantických vazeb v textu),
- *koeficient sémantické explance* (vyjadřuje stupeň, v jakém je učiva v textu vysvětlován).

Příklady aplikace:

Z didaktického hlediska je pro hodnocení učiva, prezentovaného obsahem textu učebnice, důležité to, jak je určité učivo žákům vysvětlováno. Předpokládá se, že čím je učivo přístupnější a důkladněji vysvětleno, tím snadněji žáci učivo pochopí, zapamatují si je a jsou schopni osvojené vědomosti využívat. To je nepochybně předpoklad oprávněný a každý zkušený učitel jej ze své praxe může potvrdit.

Jak ale stanovíme přesně, zda určité učivo je v textu učebnice vysvětlováno „lépe“ či „hůře“, přístupnější či méně přístupné, důkladně či povrchně apod.?

Tato otázka má velkou praktickou závažnost, zejména vzhledem k potřebám žáků nižších věkových skupin, žáků s pomalejším tempem učení nebo žáků handicapovaných apod. Pokusili jsme se ji řešit tímto způsobem:

Vysvětlení (explance) učiva v textu učebnice je realizováno pomocí prostředků obsahové struktury učiva. Kterýkoliv obsah kterékoliv učebnice je nějakými způsoby strukturován, což je subjektivním úsudkem se z učebnice signalizováno. Tyto signály slouží k tomu, aby se čtenář (příjemce informace) mohl v obsahu orientovat, tj. aby mohl odlišit složky obsahu

- s různou *závažností informace* (informace důležitá a méně důležitá apod.),
- s různým *stupněm novosti informace* (informace zcela nová na rozdíl od informace již zmíněné či vysvětlené).

Nemí pochyb, že struktura obsahu učiva a příslušné signály mají pro prezentaci a explanci učiva velkou důležitost. Které prostředky v textu označují strukturu jeho obsahu?

(1) *Makrostruktura obsahu učiva* je realizována takovými prostředky, které operují na úrovni celého textu (např. celé učebnice). Nejčastějšími prostředky tohoto typu jsou

- členění obsahu na tematické celky, kapitoly, lekce, odstavce
- členění obsahu na výkladový text, text řídicí učení, text poskytlující orientaci
- grafické značky signalizující různé vrstvy obsahu učiva (např. značky pro základní učivo, pro poučky k zapamatování aj.)
- polygrafické signály pro různé složky obsahu učiva (např. zvláštní barva nebo zvláštní druh či velikost písma pro určité části textu aj.)

(2) *Mikrostruktura obsahu učiva* je realizována takovými prostředky, které operují na úrovni menších úseků didaktického textu, např. na úrovni jednotlivých lekcí, témat, odstavců. Jsou to zejména prostředky sémantických vazeb mezi elementy obsahu.

Nyní můžeme odpovědět na výše položenou otázku týkající se stupně explance učiva: Určité učivo prezentované v učebnici je tím lépe vysvětleno, čím více a častěji používá prostředků makrostruktury obsahu nebo prostředků mikrostruktury obsahu nebo kombinované obou typů prostředků. Prostředky prvního typu jsou popsány v 7. kapitole, prostředky druhého typu popíšeme nyní.

V analýze učebnice přírodopisu a učebnice dějepisu (Průcha, 1984 b) pro 7. ročník základní školy jsme porovnávali dva úseky textů z těchto učebnic o stejném rozsahu. Abychom zjistili obsahovou strukturu těchto textů, vypočetli jsme nejprve koeficient sémantické koherence (S), jenž je dán vzorcem

$$S = \frac{2p}{z(z-1)}$$

kde p = počet dvojic vět, které mají mezi sebou sémantickou vazbu, z = celkový počet vět daného textu.

Kritériem pro stanovení sémantické vazby mezi větami byly shodné sémantické komponenty ve větách (viz výše vymezení sémantické koherence), v daném případě shoda odborných a faktografických pojmů (srov. vymezení těchto to kategorií v instrukcích v příloze). Z porovnání obou textů vyplynulo:

- Text učebnice dějepisu měl poměrně nízký koeficient sémantické koherence (S = 0,11). Text učebnice přírodopisu měl vyšší koeficient sémantické koherence (S = 0,35).

- Tyto hodnoty lze interpretovat tak, že učivo s nízkou sémantickou koherencí (dějepis) obsahuje informaci velmi různorodou, nepropojenou a kladoucí na potenciálního příjemce vyšší nároky na její pochopení a zpracování než učivo s vysokou sémantickou koherencí (přírodopis), obsahující informaci koncentrovanou a vnitřně propojenou (koherentní).

Toto zjištění je podporováno i hodnotami koeficientu *sémantické distantnosti* (D), jenž se měří na základě vzájemné vzdálenosti mikrotémat v textu a vypočítává se podle vzorce

$$D = \frac{B}{C}$$

kde B = pořadové číslo věty (v očíslované posloupnosti vět 1 až n), v níž je sémantický konektor vytvářející vazbu s nějakou jinou větou v textu, C = délka sémantické vazby (daná počtem vět rozmištných mezi dvěma členy sémantické vazby). Koefficient (D) vlastně udává, nakolik je určité vysvětlení prezentováno v textu učebnice koncentrované a systematicky nebo rozptýlené a nesystematicky. Platí, že čím více se hodnota (D) v textu učebnice blíží nule, tím více je učivo z hlediska své obsahové struktury těsněji propojeno (protože má malou vzdálenost mezi mikrotématy).

Aplikaci tohoto měření na dvě výše zmíněné učebnice jsme zjistili, že (D) pro přírodopis = 0,93, kdežto (D) pro dějepis = 2,58. Z toho vyplývá, že učivo v učebnici přírodopisu bylo ztvárněno z hlediska obsahové struktury vhodněji než učivo v učebnici dějepis. Toto zjištění je v korespondenci s hodnotami obtížnosti (T), která byla vyšší v textu učebnice dějepis než v textu učebnice přírodopisu.

Vyhodnocování textů učebnic pomocí právě zmíněných koeficientů bylo prováděno i na Slovensku: L. Smík a M. Ganajová (1988) měřili obsahové struktury v slovenských učebnicích chemie pro gymnázia. Autoři vypočetli hodnoty (S) a (D) v učebnicích pro 2. a 3. ročník a konstatovali na jejich základě významné rozdíly v didaktickém ztvárnění učiva těchto učebnic. I v tomto případě korespondovaly hodnoty obsahové struktury textu učebnic s hodnotami obtížnosti textu (T).

• **Rozlišná důležitost informace v textu učebnic**

Struktura obsahové náplně učebnic je dána také tím, jaké jsou proporce a vztahy mezi těmi úseky textu, které nesou informace s různou důležitostí. V textu učebnic jsou věty (nebo jiné textové úseky) vyjadřující hlavní informaci, vedlejší informace nebo i redundantní (odtažitou, nadbytečnou) informaci - viz podrobněji Gavora (1992 a). Při učení z textu hraje velkou roli to, jak učící se subjekt je schopen provádět selekci informace podle kritéria důležitosti, tedy odlišovat v textu to, co je důležité a základní od toho, co je vedlejší a slouží k doplnění či rozvedení hlavní informace.

Provedené experimenty dokazují, že selekce informace podle stupně důležitosti je rozhodující pro úspěšnost učení jak u žáků základní školy (Gavora, 1992 a), tak u vysokoškolských studentů (Petřková, 1988). Tato selekce je závislá jednak na individuálních schopnostech subjektu, jednak i na tom, jakým způsobem je informace v textu strukturována podle stupně důležitosti. Struktura obsahu v tomto smyslu má samozřejmě tím významnější roli, čím nižší je ročník školy a čím složitější je skutečnost, k níž se text vztahuje.

Z těchto důvodů se četné empirické analýzy učebnic zaměřují na identifikaci a měření druhů informace v didaktických textech (viz podrobněji in Průcha, 1984 b). Zde upozorníme jen na některé z těchto analýz, jež lze aplikovat i na české učebnice.

Německý odborník M. Baumann (1982) konstruoval a aplikoval metodu k měření tzv. **koncentrovanosti informace** v učebnicovém textu. Vychází z předpokladu, že v učivu lze vždy rozlišit základní informaci a vedlejší informaci. Čím více vedlejší, nepodstatné informace učivo obsahuje, tím je detailnější, méně koncentrované a naopak. Stupeň koncentrovanosti textu je proto důležitou charakteristikou determinující pochopení a zpracování jeho obsahu.

Baumann (1982) kvantifikoval stupeň koncentrovanosti učiva (K) jako poměr

$$K = \frac{K(\text{real})}{K(\text{max})}, \text{ kde } K(\text{real}) = \frac{(A_1 + 2A_2)W}{A_1 \cdot 10}$$

Stupeň koncentrovanosti (K) textu je dán poměrem mezi skutečnou koncentrovaností K (real) a maximální koncentrovaností K (max). K (real) se stanoví v analyzovaném textu podle počtu výroků vztahujících se k danému tématu (A 1), počtu výroků, které téma překračují (A 2) a celkového počtu slov (W). K (max) se stanoví tak, že ke zkoumanému textu se zkonstruuje tzv. *bázový text*, který obsahuje jen maximálně zhuštěné výroky (tzv. *informační jádra bez vedlejší informace*). Pro vyhodnocování (K) v konkrétních textech vypracoval Baumann škálu, podle níž

- K = 1 až 2,5: texty s vysokou koncentrovaností informace
- K = 2,6 až 5,5: texty se střední koncentrovaností informace
- K = 5,6 a více: texty s nízkou koncentrovaností (vysokou rozptýleností) informace.

Pomocí experimentů s německými žáky 7. ročníku se Baumann (1982) pokoušel prokázat, zda stupeň koncentrovanosti učiva prezentovaného v textech má vliv na jeho zapamatování (s časovým odstupem 1 týden). Zjistil překvapující tendenci, že nejlepšího zapamatování je dosaženo u textů, které mají nízkou vysokou koncentrovanost, ale střední stupeň koncentrovanosti informace (optimálně K = 3 ± 0,6 stupně). Z toho se dá usuzovat, že *pro žáky této věkové skupiny jsou adekvátní didaktické texty s určitou proporcí opakuji se informace, tj. opakovaní téže informace v učivu usnadňuje zapamatování zvláštní informace.*

K tomuto druhu analýz se vážou pokusy měřit a vyhodnocovat různé další vlastnosti obsahového ztvárnění učiva v učebnicích (práce L. P. Doblaeva, E. Hoffmanna, A. M. Sochora aj. - jsou podrobně popsány in Průcha, 1984 b, 1987). Některé analýzy dosahují značné exaktnosti, avšak jejich nevhodou je, že jsou vhodné jen pro vyhodnocování krátkých úseků učiva a nikoliv textu učebnice jako celku. I tak je jejich praktická významnost značná. Umožňují porovnávat učivo, ztvárněné v textech učebnic často velmi odlišnými způsoby, a to se zaměřením na vnitřní, latentní vlastnosti obsahu, jež při intuitivním hodnocení učebnic nejsou postizitelné.

Ide tu o záležitost optimálního konstruování didaktických textů, se stejným obsahem, ale s rozdílnou prezentací přizpůsobenou věnu, schopnostem a potřebám vzdělávajících se subjektů.

Obrátíme nyní pozornost od mikrostruktury obsahu učebnic k širším vlastnostem jejich obsahu, které mají předpokládané efekty pro rozvoj osobnosti vzdělávajících se subjektů.

6.2. VĚCNÝ OBSAH UČEBNIC

Po stránce obsahu mají školní učebnice dvě základní dimenze: Jednak je to věcný obsah, který je explicitní a zřetelný u každé učebnice, a jednak je to ideový obsah, který je méně důležitý, ale je méně zřetelný, má implicitní povahu. Podívejme se postupně na obě tyto dimenze.

Jako věcný obsah můžeme označit soubor těch informací u učebnic, které se vztahují k odbornému zdroji učiva. Ve většině případů učebnic pro základní a střední školy je učivo odvozováno z nějakého oboru vědy či oboru praktické činnosti. Tak např. učebnice zeměpisu a vlastivědy jsou obsahově založeny na poznacích, teoriích a hypotézách geografie, demografie, ekonomie aj., učebnice mateřského jazyka jsou založeny na poznacích a teoriích lingvistiky, resp. bohemistiky, apod. Učebnice odborných předmětů pro střední odborná učiliště a střední odborné školy jsou zakládány na přislušných oborech praxe a vědy, např. strojírenství, zdravotnictví, informatika, jednotlivá řemesla atd.

V této složce obsahu učebnic nebyvají spatřovány závažné problémy, neboť vydavatelé učebnic a event. subjekty schvalující učebnice zpravidla dbají na to, aby obsah učebnic odpovídal stavu poznání vědy a oboru praktické činnosti. Samozřejmě i zde může docházet k určitým rozporům v pojetí obsahu některých učebnic, ale ty se týkají spíše výběru učiva. Odborníci pro určitý vyučovací předmět se mohou odlišovat v názorech na to, co z určité vědy začlenit do učiva, v kterém ročníku a stupni školy apod. Právě tak autoři učebnic se mohou odlišovat v pojetí toho, co je vhodné začlenit do obsahu učebnic, v jakém rozsahu apod. Ale to je věc týkající se spíše didaktických aspektů pojetí učiva, navíc určovaná výchozími kurikulárními dokumenty, které vymezují, co do učiva patří.

V případě českých učebnic je výchozím dokumentem *Standard základního vzdělávání* (1995). Ten určuje rámcové cíle základního vzdělávání a okruhy klíčového učiva, které musí být respektovány v konkrétnějších dokumentech, tj. vzdělávacích programech, jakým je především *Vzdělávací program - Základní škola* (1996). Vzdělávací program uvádí učební osnovy jednotlivých vyučovacích předmětů a těmi se řídí autoři učebnic při konstruování jejich obsahu. Proto také některé nejnovější učebnice se na tento zdroj výslovně odvolávají. Např. v učebnici *Dějiny moderní doby, 3. díl, 1945-1991* (Fortuna, 1997) se konstatuje:

*Tato učebnice je zpracována podle osnov vzdělávacího programu ZÁKLADNÍ ŠKOLA, schváleného MŠMT ČR dne 30. 4. 1996 pod č. j. 16847/96 s platností od 1. 9. 1996.**

Přirozeně tu vzniká potřeba analyzovat a posuzovat, jak jeden a týž obsah - vymezený rámcové stejnými učebními osnovami či jiným kurikulárním dokumentem - je didakticky ztvárněn v konkrétním obsahu učebnic. Je to bezesporu důležitá záležitost pro hodnocení kvality učebnic a tak je škoda, že nebyla výzkumem příliš důkladně objasněna. Na některé analýzy je však užitečně upozornit.

Jeden přístup k analýze obsahu učebnic se u nás před lety pokusili rozpracovat E. Pachmann a J. Banýr (1987). Zjišťovali dimenzi obsahu jakožto „*validitu učebnice*“, jež byla definována následovně:

■ DEF (11): *Validita učebnice je míra souladu mezi vyhovně vzdělávacími cíli vztahujícími se k určitému učivu a konkrétním obsahem tohoto učiva.*

Tato dimenze učiva byla analyzována v učebnicích chemie pro základní a střední školy s použitím následující metodiky:

(1) Východí základnou je vymezení cílů výuky (chemie aj.), jak jsou vyjádřeny v učebních osnovách a jiných kurikulárních dokumentech.

(2) Je konstruován dotazník obsahující výroky o tom, jak učivo v přislušné učebnici koresponduje s vymezenými cíli. Byla přitom použita různá kritéria, např.

- Je učivo prezentováno v souladu se základy současné vědy a v obsahově koordinaci s ostatními přírodovědnými předměty?

- Je rozsah učiva věnovaný prakticky významným chemickým látkám a dějům dostatečný a vyvážený s rozsahem teoretického učiva?

- Je v obsahu učiva uplatňována návaznost na učivo předchozího ročníku? atd.

(3) Dotazník byl zadáván 50 expertům (zkušeným učitelům chemie), kteří posuzovali jednotlivé vlastnosti učebnic podle pětistupňové škály. Na základě tohoto hodnocení byl vypočítán celkový index *validity obsahu učebnic* (viz popis in Pachmann, Banýr, 1987).

Obdobná metodika byla použita i v zahraničí - např. v USA vypracovali Braskamp, Brandenburg, Ory (1984) dotazník (rovněž s pětistupňovou hodnotící škálou) obsahující výroky o tom, jak je obsah učiva v učebnici ztvárněn v souladu s rámcovými osnovami předmětu.

Jaký je z tohoto hlediska obsah učiva v nových českých učebnicích? V jakém souladu jsou tyto učebnice s vymezením témat v učebních osnovách a s příslušnými vzdělávacími cíli? Jak se tento soulad (event. nesoulad) projevuje v učebnicích publikovaných různými nakladatelstvími?

To jsou prakticky důležité otázky, k nimž zatím nemáme v české pedagogice dostatek výzkumných náleží. Je to důsledkem toho, že nové české učebnice (tj. vydané po r. 1990) nebyly dosud skoro vůbec podrobeny empirickému zkoumání. V naší dílčí analýze jsme některé poznatky o obsahu těchto učebnic získali (Průcha, 1997 c), z nichž zde část uvedeme.

Některé charakteristiky obsahu nových učebnic dějepisu

Analýza byla zaměřena na nové učebnice dějepisu pro vyšší ročníky české základní školy. Podle učebního plánu pro základní školy je dějepis jako vyučovací předmět zařazen v 6. - 9. ročníku, s celkovým minimálním počtem 6 hodin týdně v těchto 4 ročnících. To znamená, že např. ve dvou ročnících se vyučuje dějepis 1 hodinu týdně a v dalších dvou ročnících 2 hodiny týdně. *Vzdělávací program - Základní škola* (1996) neurčuje, kolik hodin týdně má škola věnovat na dějepis v jednotlivém ročníku, ale musí být pouze dodržen (z rozhodnutí ředitele školy) celkový počet hodin. Ten by měl činit (při 33 vyučovacích týdnech ve školním roce) celkem 198 vyučovacích hodin. (To je ovšem plánovaná doba vyučování, kdežto realizovaná doba vyučování je o 10 - 15 % kratší - viz o profilu reálného vyučování in Průcha, 1997 a).

Uvedený vzdělávací program vymezuje v osnovách pro dějepis okruhy učiva a příslušné cíle. Pro dějiny nejnovější, tj. *Československo a svět ve 2. polovině 20. století*, jsou to např. tato témata učiva (s. 185 - 186):

- *poučlivé uspořádání světa - Postupimská konference*
 - *nastolení totalitního politického systému (teror, procesy, třída boj)*
 - *hospodářský, politický, a kulturní vývoj v Evropě, USA a v Japonsku; integrační procesy*
 - *uznání ČR - řešení hospodářských, politických, národnostních a kulturních problémů*
 - *kultura 20. století*
 - *atd.*
- K tomu se vážou clové požadavky na žáky (*Co by měl žák umět*), např.:
- *charakterizovat vývoj v Československu v kontextu s evropským a světovým vývojem v letech 1945 - 1948, v období totalitní vlády a po pádu komunistického režimu*
 - *s využitím poznatků z jiných předmětů charakterizovat základní globální problémy lidstva a jejich řešení,*
 - *atd.*

Podívejme se nyní, jak je na základě tohoto plánovaného učiva a cíli konstruován obsah učiva prezentovaný v několika učebnicích dějepisu nabízených v současné době školám z různých nakladatelství. Zaměřili jsme se na některé charakteristiky tohoto obsahu, a to faktografické (časové) údaje v učebnicích; historické osobnosti; evropské instituce. Příslušná zjištění se týkají učiva *Československo a svět ve 2. polovině 20. století*, jež je podle příslušných osnov ztvárněno v učebnicích.

Pro ilustraci toho, jak jednotlivé učebnice dané učivo konstruují, uvádíme následující nálezy:

Faktografické (časové) údaje v učebnicích

	české dějiny	světové dějiny	celkem
<i>Dějiny nové doby</i> (Scientia, 1995)	64	29	93
<i>Dějepis, Nová doba, 4. díl</i> (Práce, 1995)	103	120	223
<i>Dějiny moderní doby, 3. díl</i> (Fortuna, 1997)	47	381	428

Z tabulky je patrné, že mezi těmito učebnicemi - *ačkoliv pokrývají stejný úsek učiva a jsou určeny pro stejné ročníky školy* - jsou významné rozdíly:

- Jednak jde o rozdíly v tom, jak jednotlivá učebnice sytí obsah učiva počtem faktografických, zvláště časových údajů. Autor učebnice vydané v nakl. Práce (PhDr. J. Jožák) a ještě více autor učebnice vydané v nakl. Fortuna (doc. dr. V. Nálevkva, CSc.) přiliš nerespektovali možnosti a schopnosti žáků základní školy. Jinak by nemohli zahrnout texty učebnic tak neúměrně vysokým počtem detailních chronologických dat.

- A nejde jen o počet faktografických dat, ale také o jejich *kvantitativní stránku*: Solva lze považovat pro žáky základní školy za přiměřené, aby jim učebnice dějepisu z nakl. Fortuna prezentovala chronologické údaje o životě byvalých komunistických představitelů jako: B. Biernat, L. Rajk, T. Kostov, L. Patrascanu, Koza Dzodze, O. Černík, A. Novotný, J. Henrych, V. Bilak, A. Indra, a řada dalších. Patří tyto osobnosti a časové údaje o jejich životě do kmenového učiva dějepisu na základní škole? Mají žáci základní školy znát, že např. v lednu 1946 došlo ke znárodnění bank v Polsku? Nebo to, kdy žil „představitel Třiny frakce (oddělené skupiny) v albánském vedení Koca Dzodze“? Jistěže ne - to jen autoři se dali unést historiografickou chronologií a konstruování učebnic provedli bez respektování didaktických požadavků.

Podívejme se např., jak vypadá obsah textu učebnice (*Dějepis moderní doby, 3. díl*, Fortuna 1997), přehluštěné časovými a jinými faktografickými daty. Popisuje se situace po 2. světové válce:

„Parížská konference skončila v podvečer 15. října 1946 a její obschlá doporučení projednala Rada ministrů zahraničních věcí na schůzce v New Yorku koncen roku. Slavnostní podepsání mírových smluv všemi účastníky konference se uskutečnilo 10. února 1947. Po ratifikaci velmocenskými vládami ustoupily v plnost o válci na 15. září 1947.“ (s. 9) - podtrhl J. P.

V tomto krátkém úryvku jsou žákům prezentovány o jediné historické události čtyři velmi detailní časové údaje: Je to pro obsah učiva užitečné? Nemí pak divu, že žáci - na něž se snaší v obsahu učebnic takováto spousta detailních dat - neznají pak skutečně podstatné údaje, např. rok vzniku samostatného Československa apod. Nehledě k nezáživnému, spíše pro dospělě než pro děti vhodnému způsobu prezentace tohoto obsahu, aid.

I když se tyto charakteristiky týkají jen určitých vlastností obsahu učiva, je zřejmé, že *současné české učebnice dějepisu (a patrně i učebnice jiných předmětů) se navzájem odlišují tím, jak je konstruováno jejich učivo. Autoři zpracovávající text učebnic pro jednotlivá nakladatelství uplatňují zřejmě své individuální koncepte učiva - např. v tom, co považují za základní a rozšiřující učivo, podstatné a vedlejší učivo apod.* Podle toho pak ztvárňují konkrétní obsahy s větší či menší detailností, přehledností aj.

Jak jsme uvedeny příklady ilustrovali, také rámcově vymezená témata (v osnovách) nabývají v konkrétních učebnicích variabilních podob. Podrobně tuto situaci popsal Z. Beněš (1997), který porovnával, jak je „obraz druhé světové války“ prezentován v českých a dřívějších československých učebnicích dějepisu. Pro výzkumnou sféru zde vystává úkol analyzovat tyto variety a vyhodnocovat, které z nich jsou nejhodnější z psychologických hledisek pro své uživatele, tj. žáky a učitele.

Nyní se obrátíme k jiné, neméně významné dimenzi obsahu učebnic.

6.3. POSTOJE A HODNOTOVÉ ORIENTACE V UČEBNICÍCH

Je nepochybné, že „vzdělání“ - jakožto produkt školní edukace - se projevuje dvěma druhy důsledků: (1) Jednak jsou to *vzdělávací výsledky*, tedy to, co si jednotlivé osvojují jakožto určité vědomosti a dovednosti - např. naučí se ve škole číst a psát, získá nějaké znalosti o své zemi, o přírodě a společnosti atd. (2) Jednak jsou to *vzdělávací efekty*, tedy to, co si subjekt po ukončení školy odnese do života jakožto kulturní normy, postoje, hodnoty, ale i přesvědky, které v něm škola vy-pěstovala. (O obou druhích produktech vzdělávání viz podrobněji in Prticha, 1997 a.)

Právě tak je nepochybné, že v každé vzdělávací soustavě, v kterékoliv zemi a době, jsou určité postoje a hodnoty záměrně prezentovány mladé generaci k osvojení. Je to proces neustále pokračující transmise hodnot, který je realizován také prostřednictvím učebnic. V současné české vzdělávací soustavě jsou tyto intence formulovány explicitně jakožto *hodnotové cíle, orientované k formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků (Vzdělávací program - Základní škola, 1996, s. 6 - 8)*. Vymezuje se zejména, že žáci v základní škole mají

- *získat orientaci v základních mravních hodnotách (úcta k životu, k pravdě, k spravedlnosti aj.)*

- *užít si své vlasti a rozpoznávat nebezpečí různých národnostních a rasových předsudků*

- *pochopit význam mezinárodního dorozumění, solidarity a spolupráce, atd.*

Přirozeně tu vzniká opět otázka, zda a jak učebnice jednotlivých předmětů mají ve svém obsahu takové složky učiva, které k vytyčeným hodnotovým cílům vedou. To je ovšem problém nejen u nás, ale ve všech zemích. Proto se velký počet analýz ve výzkumu učebnic zaměřuje právě na identifikaci a objasňování

hodnotových a postojových kategorií v učebnicích. Představíme zde významné typy těchto analýz, jež byly prováděny většinou v zahraničí, avšak dosud jen zřídka i na materiálu nových českých učebnic.

Prezentace jiných zemí, národů a kultur v učebnicích

Dnes obsahují učebnice ve všech demokratických zemích takové složky učiva, které žákům vlastní země poskytují určitý obraz o jiných zemích, o jejich lidu, historii, hospodářství, kultuře apod. To platí zejména o učebnicích zeměpisu, vlastivědy, dějepisu, ale i cizích jazyků, literární a hudební výchovy aj. Jednotlivé národní systémy učebnic se však dosti odlišují svým zaměřením, např.:

- V některých zemích se učebnice při prezentaci jiných národů zaměřují hlavně či převážně na sousední národy a země. Takové pojetí je výrazné v učebnicích skandinávských zemí, mezi nimiž jsou silně ekonomické, politické a kulturní vazby, a proto se např. finské či norské učebnice dějepisu a zeměpisu výrazně orientují na ostatní země skandinávského teritoria. Ale i např. v českých učebnicích dějepisu bychom sledovali výrazný zřetel k dějinám Německa jakožto sousedního národa.

- V učebnicích některých zemí se projevuje tendence k zaměřenosti na vlastní zemi, kdežto jiným zemím, jejich historií, kultuře atd. je věnována menší pozornost. Typickým příkladem jsou učebnice v USA, které se soustřeďují hlavně na vlastní zemi a např. v dějepisech učebnicích je poměrně menší pozornost zaměřena na jiné země (z nich pak především na ty, s nimiž USA soupeří ekonomicky, tj. dnes zvláště Japonsko, nebo vojensky, tj. dříve především Sovětský svaz).

Problém je tu spatřován ani ne tak v tom, o jak velkém počtu jiných zemí se žáci z učebnic dozvídají, ale v tom, *co se o jiných zemích a národech dozvídají, a jaké hodnoty postoje jsou o nich prezentovány*. A zde mnohé analýzy odhalují, že *učebnice bývají silně zvláště na ideologických a politických orientacích té které země*. To bylo zřejmé např. v českých učebnicích z období před rokem 1990, v nichž byl často vytvářen „obraz nepřítel“, tj. o zemích tzv. imperialistického tábora. Avšak i v demokratických státech tento problém v určité podobě vyvstává stále:

- Často dochází k tomu, že některé učebnice prezentují o jiných zemích a národech *klíšé a stereotypy*,¹² jež v žácích navozují nežádoucí představy o těchto zemích a nežádoucí postoje k nim. Dokládají to mnohé analýzy. Např. U. E. Beiterová (Beiter, 1983) podrobila analýze přes 60 učebnic používaných na amerických kolejích po roce 1950 a zjišťovala, jaký obraz o Němcích a Ně-

¹² Stereotypy jsou podobně jako *předsudky* definovány jakožto šablonovitě, jednostranně zpusobily vnímání a posuzování jiných individuálních skupin a objektů, které se udržují hlavně tradiční. Protože stereotypy a předsudky jsou do velké míry iracionální a emocionální, bývají odolné vůči racionálním argumentům a současně zakládají sklon k určitému negativnímu jednání vůči těm, jichž se týkají. Podrobněji o tom viz heslo *postoje* v psychologické encyklopedii M. Nakonečného (1997).