

Učebnice jako knižní žánr vždy podléhaly specifické regulaci ze strany společnosti, která v nich spatřovala silný potenciál ovlivnit obyvatelstvo v masovém měřítku a sjednocovat kulturní vzorce, a to navíc v době, kdy si jedinec teprve utváří svůj hodnotový systém. Také v české společnosti se po listopadu 1989 formuje konsenzuálně vymezená množina hodnot a idejí, které jsou považovány za nežádoucí a u nichž existuje obecně sdílený předpoklad, že mohou mít na jedince negativní dopad. Vylučování takových hodnot a idejí z veřejného diskurzu se v polistopadové demokracii většinou neděje pomocí zákonů a zákroků státních institucí, ale spíše formou dlouhodobého vyjednávání, jehož výsledkem je postupná stigmatizace nežádoucích postojů a jejich společenská diskreditace. V současnosti bychom mohli tyto tendence označit jako koncepci politické korektnosti. Spadají sem dílčí regulace veřejných projevů směřujících k genderové rovnováze, rasové a etnické snášenlivosti, svobodě vyznání či ochraně společenských minorit různé povahy. Ačkoli právě toto vyjednávání, odehrávající se na rozmanitých úrovních a instancích společnosti, je v různé míře přítomno v administrativní proceduře schvalování učebnic státem, v krajních případech může systém implikovat procesy, které již mají zřetelné rysy cenzury. Právě na těchto hraničních případech nás bude zajímat forma a funkce sociální regulace a její dopad na výslednou podobu učebnic.

Stěžejní materiál zkoumání tvoří posudky učebnic z produkce nakladatelství Fraus a nakladatelství Prodos z let 2005–2012, dále reakce nakladatelů a autorů na ně, korespondence nakladatelů s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) a mediální ohlasy jednotlivých kauz. Posudky byly vybírány tematicky, měli jsme k dispozici úplný archiv nakladatelů, avšak podrobněji jsme zkoumali především posudky kontroverzní. Citovaný vzorek tak není reprezentativní vzhledem k celé množině existujících posudků, sleduje především různé typy sociální regulace. Na žádost nakladatelů neuvádíme ve studii plné bibliografické údaje učebnic ani jména recenzentů, v některých případech odkazujeme pouze na předmět a ročník, pro něž je daná učebnice určena. Pozornost zaměřujeme na vzdělávací oblast Člověk a společnost, která zahrnuje předměty jako dějepis, občanská výchova, etika, mediální výchova a další společenskovědní obory. Lze tvrdit, že v této výukové oblasti jsou recenzní posudky nejsilněji ideově zatížené, neboť na dané učebnice jsou vedle nároků vzdělávacích kladeny i nároky výchovné. Přesto bychom ideově motivované zásahy našli i v učebnicích matematiky, chemie, přírodopisu aj. (zde je pod drobnohledem zejména genderová korektnost, a to z hlediska jazykového, ale i ve smyslu počtu ženských postav apod.). Jako příklad zde může posloužit učebnice *Výchova k finanční gramotnosti* (2. stupeň ZŠ), u níž recenzent kladně hodnotil genderové rozvrstvení postav příkladů, ale zvažoval, zda by se mezi nimi neměla objevit také postava jiné

národnosti či rasy. Kuriózní rozměr má požadavek recenzentky sady učebnic matematiky nahradit „folklorní kapelu“ na obrázku „kapelou cikánskou“.¹

Platforma vyjednávání: knižní trh s učebnicemi

Schvalování učebnic je v České republice centralizované a řízené státem, který tak má společně s didaktickou úrovní garantovat i „nezávadnost“ obsahů vzdělávacích materiálů. Svou vyjednávací pravomoc stát deleguje na ministerstvo školství a jeho úředníky. Jak uvádí Beate Müllerová: „Cenzurní dohled nad dodržováním norem právní, estetické nebo šířeji ideologické povahy nevyhnutelně vyžaduje existenci autoritativní nebo přinejmenším hierarchické struktury, která toto monitorování bude provádět.“² K tomu se váže nutný byrokratický aparát, zajišťující mimo jiné dokumentování postupu regulace. Právě administrativně-byrokratická složka regulace je však často zdrojem samovolného odklonu od vymezených konsenzuálních priorit. Nepochopení či dezinterpretace recenzovaného textu, textu posudku, ale i textu ideových dokumentů, jimiž je regulace podložena, společně s nekompromisním a samoučelným dodržováním byrokratických postupů totiž mohou vést k požadavkům, které z původního záměru regulace zcela vybočují nebo jej neodůvodněným způsobem překračují.

Nástrojem regulace obsahu učebnic je tzv. schvalovací doložka. Uděluje se na základě žádosti nakladatele a následného recenzního řízení s pozitivním výsledkem. Posuzování se ale netýká pouze roviny odborně-věcné, kterou zmíněná Beate Müllerová nechápe jako cenzuru, ale bourdieuvskou seberegulaci pole expertů, ale také roviny ideové. V recenzním řízení se tak setkává společenské vyjednávání hodnot se seberegulací vědecké sféry, přičemž stát v roli arbitra určuje vzájemný poměr a důležitost obou procesů.³

Schvalovací doložka se zpravidla uděluje na šest let (úřad může rozhodnout i o době kratší), lze ji prodloužit na základě žádosti vázané na nové recenzní řízení, může být ale učebnici i odejmuta. Učebnice bez doložky MŠMT sice mohou být vydány, avšak školy nesmějí na jejich nákup použít dotace poskytované ministerstvem. Doložka tak funguje jako ekonomický nástroj regulace; aby se náklady na učebnici zaplatily, je podle sdělení nakladatelství Fraus nutné prodat okolo 10 000 kusů, což je bez doložky neproveditelné. Bez dotace vycházejí v Česku téměř výhradně učebnice jazykové, dále pak studijní materiály vydávané soukromými školami pro vlastní studenty. Vedle ekonomických faktorů hraje roli prestiž a důvěra v učebnici schválenou ministerstvem, a to jak ze strany škol, tak ze strany rodičů.⁴ To je jeden z důvodů, proč například nakladatelství Fraus pravidelně

1) Posudek učebnice *Matematika a její aplikace pro 1. ročník*. Nakladatel požadavku recenzentky vyhověl.

2) Beate Müllerová: „Cenzura a kulturní regulace: mapování terénu“, přel. Pavel Janáček, in Tomáš Pavlíček, Petr Piša, Michael Wögerbauer (eds.): *Nebezpečná literatura? Antologie z myšlení o literární cenzuře*, Brno, Host 2012 s. 217–247, zde s. 232.

3) Nesnadné hledání korektně vyváženého obsahu učebnic a absurdní preskripce, v něž se může zvrhávat, ukazuje mimo jiné Sandra L. Wong: „Evaluating the Content of Textbooks: Public Interests and Professional Authority“, *Sociology of Education* 64, 1991, č. 1, s. 11–18. Upozorňuje také na to, že veřejný zájem může být v případě učebnic velmi odlišný od zájmu odborného.

4) Rozhovor Lenky Pořízkové s Radkou Šmahelovou, vedoucí redakce nakladatelství Fraus, 21. 8. 2013. – Přesná čísla o tom, kolik učebnic nakupují školy a kolik rodiče, nejsou k dispozici, neboť distribuci provádějí specializované firmy, od nichž nakupují jak školy, tak knihkupci, kteří pak dále přeprořádají rodičům, ale i některým školám. Navíc školy někdy nakupují učebnice za prostředky vybrané od rodičů. Podle odhadu

usiluje o doložku u středoškolských učebnic češtiny, ačkoli dotované nákupy učebnic středními školami jsou spíše raritou.⁵

Nový prvek do schvalovacího procesu přinášejí v současné době e-knihy, respektive i-učebnice, k nimž ministerstvo zaujímá spíše rezervovaný postoj. Získat pro ně doložku nebylo až do října 2013 (kdy došlo k vydání nové směrnice) možné, a to z obav před nekontrolovanou aktualizací jejich obsahu, který by se tak ocitl mimo úřední kontrolu (u tištěných učebnic prochází druhé a další vydání novým schvalovacím procesem).

Procesní rámec regulace

Pravidla regulace učebnic vymezuje 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 (č. j. MSMT-34616/2013).⁶ Schvalovací doložku uděluje „ředitel odboru ministerstva, který odpovídá podle platného Organizačního řádu ministerstva za obsah rámcového vzdělávacího programu, pro který je předložena učebnice určena“.⁷ Rámcový vzdělávací program (RVP) je zároveň závaznou normou pro zpracování učebních textů.

První fáze recenzního řízení se odehrává v režii nakladatele, probíhá zpravidla již ve fázi rukopisu a má do jisté míry preventivní charakter. Nakladatel zvažuje vedle odborných kvalit také ideově rizikové momenty učebnice a podle toho se obrací s žádostí o posudek na příslušné instituce, jež zmíněná Směrnice explicitně doporučuje: nejčastěji se jedná o Muzeum romské kultury (MRK), Ekumenickou radu církví, Českou biskupskou konferenci, Ústav Blízkého východu a Afriky FF UK nebo Českou židovskou obec.⁸ Posudky přikládá k žádosti o udělení doložky. Úkolem zástupců daných institucí je zhodnotit to, zda učebnice nepodporuje xenofobní postoje ke společenským minoritám a nevede v tomto smyslu k vytváření stereotypních představ. V praxi však není nijak neobvyklé, že některé instituce chápou svou roli v recenzním řízení poněkud širěji: požadují po autorech učebnic doplňky, které by přímo přispívaly k posílení pozitivního obrazu daných minorit ve společnosti (v učebnicích dějepisu doplnění pasáží o Romech či Židech; v učebnicích češtiny doplnění úryvků z romských a židovských literárních děl; v ostatních učebnicích doplnění romských postav do úkolů či rámcujících příběhů). V krajním případě zaujímají stanovisko i k samé koncepci učebnice, což ale nakladatelé ne vždy akceptují:

nakladatelů, založených na dílčích indiciích, však tvoří školy (s využitím dotací MŠMT) drtivou většinu jejich klientely (u neязыkových učebnic až 90 %), což je dáno už nárokem žáků na bezplatné vzdělání.

5) Tamtéž.

6) Ve sledovaném období jí předcházelo Sdělení 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, č. j. 1052/2009-20, a jeho předchozí verze z roku 2005, které se od Směrnice liší jen v detailech.

7) Směrnice náměstka..., Čl. III, odst. 3.

8) Směrnice náměstka..., příloha 1, čl. 2. V příloze 7. Směrnice nabízí doplňující seznam institucí, organizací a profesních asociací s účastí vysokých škol, na něž je rovněž možno se obracet s žádostí o posudek.

Učebnice zasíláme této instituci z toho důvodu, aby její pracovníci měli možnost zkontrolovat, zda texty a úkoly, které jsme se rozhodli do učebnice zařadit a které se dotýkají duchovních či kulturních hodnot tradic romské národnosti a kultury, nepodávají nesprávný obraz této kultury nebo mylné či zavádějící informace o ní. [...] Nemyslíme si, že jsme povinni konzultovat s MRK – nebo jinou institucí – koncepci našich učebnic, jejich okruhy či témata, nebo úroveň, na jaké mají být ve kterém ročníku probírána. Naopak se domníváme, že instituce by neměly vznášet požadavky didaktického a metodického rázu – to přísluší odborným lektorům a recenzentům. Navíc se obáváme, že by byla také výrazně porušena nestrannost a objektivita učebnic, o kterou se snažíme, pokud bychom v těchto bodech měli naslouchat zájmům jednotlivých institucí. [...] Děti mají na mnoha místech v učebnici porovnávat své každodenní zvyklosti, život v rodině, slavení státních i soukromých svátků apod. Nedomníváme se, že je ve druhém ročníku obecně v učebnici vhodné dětem vypisovat otázky, které by podněcovaly zájem o všechny kulturní, etnické či náboženské menšiny působící na území ČR – ale v konkrétním prostředí žáků se vždy dostanou ke slovu ty, které jsou v něm přítomny.⁹

Jestliže Beate Müllerová upozorňuje na typicky monologický charakter cenzury, tedy na to, že cenzura konstruuje „monolitní subjekt“ a jeho „společné zájmy“, zatímco zájmy partikulárních okruhů vnímatelů potlačuje, lze v případě schvalovacího řízení pozorovat tento „monolitní subjekt“ na dvou úrovních: 1) primární regulace – zájem státu na pluralitní společnosti, v jehož jménu jsou vylučovány xenofobní a jiné sociální stereotypy; 2) regulace sekundární – zájem minority na sebeprosazení. Ten vstupuje do recenzního řízení prostřednictvím pobídky k revizi názorové plurality (žádost o posudek), ale je jejím vedlejším, deformovaným produktem; jde totiž přímo proti duchu primární regulace. Pro rétoriku posudků je přitom typické kladení rovnítka mezi zájmy minority a zájmy celku, čímž je pravá povaha sekundární regulace zastírána.

Těžiště schvalovacího řízení nicméně spočívá na dvou (či více) komplexních strukturovaných posudcích, jejichž autory vybírá referent MŠMT z neveřejného seznamu recenzentů; jejich jména bývají uvedena v tiráži vyjma případů, kdy nakladatel nezohlednil jejich připomínky do té míry, že sami odmítli být v učebnici uvedeni. V případě rozporu v posudcích je osloven třetí recenzent, eventuálně je vyžádána expertiza Národního ústavu pro vzdělávání (dříve Výzkumný ústav pedagogický). MŠMT může nakladateli uložit rovněž povinnost dalšího, doplňujícího posudku, zejména v případě, že se učebnice dotýká společensky citlivého tématu. Pokud nakladatel považuje recenzenta za podjatého či má podezření na střet zájmů, může podat námitku. K připomínkám obsaženým v posudcích se nakladatel vyjadřuje informačním dopisem ministerstvu – v něm komentuje jednotlivé výtky, sděluje, zda je akceptuje, či nikoli (a proč), a podrobně popisuje způsob úpravy textu učebnice.

Recenzenti jsou vybíráni jako nezávislí odborníci, nicméně při posuzování se mají řídit ideovými koncepty a dokumenty vytvořenými ministerstvem. Už sám RVP pro ZŠ a SŠ je ideologicky motivovaný – vedle společenského hodnotového konsenzu odráží aktuální politické a společenské vize státu, usiluje o to, aby občané zastávali a prosazovali konkrétní

9) Z písemného vyjádření nakladatelství Prodos k posudku Muzea romské kultury na učebnice *Člověk a jeho svět* 1, 2.

hodnoty. Některé z nich nemusejí být všeobecně sdílené, například že je žádoucí používat antikoncepci nebo aktivně využívat finanční produkty a služby.¹⁰

Posudky jsou rozděleny do několika částí bez zjevné hierarchie. Hodnotí se 1) soulad učebnice s kurikulárními dokumenty a RVP; 2) odborná správnost; 3) přiměřenost učebnice věku a kompetencím žáků; 4) metodické a didaktické zpracování. Zejména v první části posudku je kvalita učebnice posuzována z hlediska morálních a politických hodnot, mimo jiné je sledován soulad s výchovou směřující k toleranci, demokracii, pozitivní hodnotové orientaci, rovným příležitostem mužů a žen; učebnice dále musí obsahovat „jen objektivní a tolerantní názory bez xenofobních postojů k různým národům a národnostem, k náboženství a církvím“, texty, „které nevedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušujících zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, národnostech, rasách, pohlaví atp.“.¹¹ Doporučující posudek musí učebnici hodnotit kladně ve všech čtyřech výše uvedených aspektech. Pokyny pro lektory přitom formulují určitý ideál, jímž mají být předkládané texty poměřovány jako závaznou normou. Hodnoticí kritérium věcné (odborná a didaktická kvalita) a ideové představují dva odlišné způsoby posuzování. Zatímco v prvním případě se lze hlásit k požadavku „jednoznačného objektivního stanoviska vědce“, jakkoli je sama vědecká objektivita diskutabilní, ve druhém se byrokratický aparát hlásí ke sdílené „víře v hodnoty“. S argumentační rétorikou založenou na ideologických hodnotách se pochopitelně hůře polemizuje, a tak nakladatelům často nezbyvá než kapitulovat.

Autoři učebnic však vědomě přizpůsobují text představě MŠMT, explikované v RVP a dalších ideových dokumentech, a to do té míry, že posudky někdy poukazují na šablonovité a snaživé přitakávání. Recenzenti sami vždy kladně hodnotí ideální modelové rodiny se dvěma dětmi – dívkou a chlapcem –, v nichž žena vydělává stejně nebo více než muž a všechny situace řeší společně; vítají i sebenásilnější zapojení minorit, jiných ras a národů do průvodních příběhů. Mnohdy jsou recenzní posudky, které chtějí být pochvalné, neskrývanými parafrázemi klíčových tezí RVP, sdělujícími přesně to, co chce úřední orgán slyšet. Žargon uplatňovaný v zadání lektorského posudku může navíc vést k jeho mechanickému opakování v odpovědích či k rezignaci na svědomité vyplnění všech požadovaných kolonek.

Uveďme příklad z posudku na učebnici etiky. Zadání lektorského formuláře obsahuje bod: „Různorodost příkladů a ilustrativních textů, které obsahují i různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin žáků, ras, národů, pohlaví atp.“ Lektor k tomuto bodu uvedl: „Příklady jsou různorodé a ilustrativní texty obsahují různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin žáků, ras, národů, pohlaví atp.“

Udělení doložky je zcela v rukou ministerstva, respektive pověřeného referenta; ten ji nemusí v krajním případě udělit ani textu se všemi posudky kladnými, stejně tak může ignorovat posudky negativní. Odborní recenzenti tedy mají funkci „poradního hlasu“:

10) Ačkoli jedním z cílů nově zavedené výuky finanční gramotnosti je snižování zadluženosti domácností a zvyšování osobní finanční zodpovědnosti, strategické dokumenty MŠMT (zpracované ve spolupráci se sdruženími, která zastupují instituce působící na finančním trhu včetně bank) implikují aktivní využívání úvěrových a pojistných produktů – srov. např. Petr Klínský, Danuše Chromá, Svatava Tesařová, Michal Janák: *Finanční gramotnost – obsah a příklady z praxe škol*, Praha, Národní ústav odborného vzdělávání 2008.

11) Směrnice náměstka..., příloha č. 5 – Formulář pro posouzení učebnice podle stanovených kritérií.

Udělování a odnímání schvalovacích doložek je školským zákonem výslovně vyňato z působnosti správního řádu (viz § 183 odst. 2 školského zákona) a rozhodnutí o udělení či odnětí schvalovací doložky tak není rozhodováním správním, jde o výlučnou kompetenci ministerstva, která není právními předpisy svázána žádnými procesními pravidly. Tato pravidla ministerstvo dobrovolně stanovilo ve Sdělení.¹²

Daný stav je nakladateli vnímán jako problematický. Ačkoli se lze proti negativnímu rozhodnutí ministerstva odvolat, vyžádat si další posudek či doložit podpůrná stanoviska uznávaných expertů, v praxi se tak neděje, neboť rozhodčí hlas patří vždy příslušnému úředníkovi.

Existenci systému udělování doložek vnímají čeští nakladatelé učebnic jako regulaci hraničící s cenzurou, a to zejména s ohledem na situaci v ostatních evropských demokratických státech. Podle Hendrianny J. Wilkensové lze rozlišit několik přístupů ke schvalování učebnic. Model A zahrnuje státy bez vlivu na učebnice (v Evropě Británie, Dánsko, Estonsko, Finsko, Irsko, Itálie, Nizozemsko, Norsko či Švédsko), model B státy se silným vlivem (pouze Srbsko v určité historické etapě), model C státy se systémem preskriptivním (Česká republika, Chorvatsko, Francie, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Německo, Polsko, Rakousko, Slovensko či Slovinsko), model D státy se systémem doporučujícím (v Evropě neobsazen, mimo ni Kanada), model E státy se systémem smíšeným či přechodným (v Evropě neobsazen, například USA).¹³ Přibližně v polovině evropských států není obsah učebnic ze strany státu kontrolován vůbec, v ostatních existuje systém regulace podobný tomu v České republice, avšak mnohde s menším podílem ideového hodnocení. Vliv státu na učebnice přitom podle Hendrianne J. Wilkensové vykazuje určitou souvislost s výsledky vzdělávání. V testování PISA 2009 dosáhly například státy se slabým nebo žádným vlivem na učebnice vyššího průměrného skóre než státy s preskriptivní regulací. S tím může souviset teze, že centrálně schvalované učebnice dostatečně neodrážejí individuální rozdíly mezi žáky a brzdí kreativitu učitelů.¹⁴ Wilkensová pak upozorňuje na dvojí možnou vzdělávací politiku: stát buď investuje do vývoje a kontroly učebnic, nebo do vzdělání učitelů, kteří regulaci provádějí vlastním výběrem. „Státy bez formalizovaného schvalovacího procesu legitimizují jeho absenci tvrzením, že učitelé mají nejlepší předpoklad k tomu, aby určili, co je pro jejich žáky dobré.“¹⁵

Čeští nakladatelé i autoři silně pociťují vliv autocenzury ve fázi přípravy rukopisu; projevuje se přizpůsobováním textu známým, ale i předpokládaným kritériím, tj. má

12) Citováno z odpovědi MŠMT na odvolání nakladatelství Prodos ve věci neprodloužení doložky k učebnici dějepisu.

13) Typologii schvalovacích systémů podle Marii Repousiové a Nicole Tutiaux-Guillonové podává Hendrianne J. Wilkens: „Textbook Approval Systems and the Program for International Assessment (PISA) Results: A Preliminary Analysis“, *IARTEM e-Journal* 4, 2011, č. 2, s. 63–74. Typologie zohledňuje tři kritéria: 1) zda a proč existuje v dané zemi systém schvalování učebnic; 2) zda má preskriptivní, nebo jen doporučující charakter; 3) zda existuje omezená množina učebnic, z níž školy musí vybírat.

14) Tamtéž. Vztah schvalování učebnic a výsledků vzdělávání je dlouhodobě v centru pozornosti asociace IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media). Důvodem je fakt, že v řadě zemí dochází v posledních desetiletích k proměně role učitele ve vzdělávacím procesu (role „kouče“), a tím i ke změně funkce učebních materiálů, které původní roli učitele (informativní a didaktickou) do jisté míry přebírají.

15) Tamtéž, s. 67.

preventivní funkci vzhledem k recenznímu řízení. Výsledkem je mimo jiné fakt, že přibližně 80 % lektorských řízení končí podmíněným udělením doložky, z toho asi polovina připomínek má charakter formulačních upřesnění či opravení věcných chyb, druhá polovina jsou jazykové korektury. Jen 20 % učebnic je problémových, a to ještě zčásti vinou nově zaváděných předmětů, pro něž neexistují prověřené výukové koncepce (typický je případ etické výchovy, k jejímuž obsahu neexistuje zřejmý společenský konsenzus a RVP je v tomto směru příliš abstraktní). K neudělení či odejmutí doložky dochází velmi zřídka, nakladatelé se snaží připomínky recenzentů v maximální míře zohlednit i proti svému vlastnímu přesvědčení.

Ve srovnání se zahraniční praxí jde přitom o autocenzuru spíše mírnější. Robert Weissberg kupříkladu poukazuje na silnou tendenci nakladatelů v USA přizpůsobovat obsah učebnic politické situaci (názory demokratů vs. republikánů), uvádět účelové citace autorit napříč genderovým, etnickým či politickým spektrem, ba dokonce přímo vybírat autory učebnice tak, aby bylo dosaženo pomyslné genderové, etnické a politické rovnováhy. Akceptovat nivelizaci textu či politický protínázor je podle něj (zejména s ohledem na složitost a časovou zdlouhavost recenzního řízení) nejjednodušší řešení.¹⁶

Předměty regulace a její dopad

Mediální obraz „cenzury“ českých učebnic se zakládá na několika vyostřených střetech mezi určitou aktivní společenskou skupinou nebo institucí a nakladatelem/autorem. Typickým příkladem může být protest olomouckého arcibiskupa Jana Graubnera proti *Čítance pro základní školy a víceletá gymnázia* nakladatelství Fraus (2005). Vadila mu travestie evangelijního příběhu z pera Françoise Cavanny, přestože nezávadnost učebnice posvětila svým posudkem Česká biskupská konference, již téhož času sám předsedal. Proti čítance se tehdy vyslovalo více duchovních: vadil jim fakt, že text zesměšňuje biblický originál, což je ale samou podstatou travestie. Travestie biblické předlohy je navíc jednou z nejčastějších, a z didaktického hlediska je tedy ideální k osvětlení tohoto literárního žánru. Církev požadovala (neúspěšně) stažení učebnice ze škol a zaměstnanec České biskupské konference Daniel Kuchyňka, který učebnici schvaloval, pod tlakem nadřízených ukončil pracovní poměr.

Ve stejném roce vyvolal kauzu článek, který kritizoval MŠMT za to, že schválilo slabikář Hany Mikulenkové a renomovaného básníka Radka Malého. Autorům vadila jazyková obtížnost učebnice a náročná obraznost veršů, podle nich neodpovídající recepčním schopnostem šestiletého čtenáře.¹⁷ Zastánci slabikáře naopak spatřovali v říkankách výjimečnou jazykovou hravost a zdařilou metaforiku, podporující rozvoj dětské fantazie a řečových dovedností. Nakladatelství Prodos nakonec oslovilo všechny odborné autority citované v kritickém článku a získalo od nich písemné vyjádření, v němž se od textu distancovaly a označily jej za zmanipulovaný (později se ukázalo, že za celou kauzou stojí negativní zkušenost novinářky Evy Dekařové a jejího syna).

16) Robert Weissberg: „Political Censorship: A Different View“, *Political Science and Politics* 22, 1989, č. 1, s. 47–51, zde s. 50. Z další literatury Joan DelFattore: *What Johnny Shouldn't Read. Textbook Censorship in America*, New Haven, Yale University Press 1992.

17) Lucie Frydecká, Jakub Blažek: „Nový slabikář prvňáčky rozplakal, nerozumějí mu“, *Mladá fronta Dnes* 16, 2005, č. 278, 29. 11., s. 1.

V roce 2011 pak rozvířila veřejné debaty učebnice občanské nauky pro 8. ročník (nakladatelství Fraus), konkrétně její část „Sexuální výchova“, avšak ta již přesahovala problém učebnic směrem k osnovám kontroverzního předmětu obecně.

Uvedené příklady dobře demonstrují typické oblasti regulace učebnic: potlačovány jsou pasáže neslučitelné s určitým náboženským vyznáním, tvrzení, jež by mohla podle autorizovaného posuzovatele narušit psychické zrání jedince nebo být v nesouladu s převládající morálkou. Mediální obraz však není věrným odrazem reality recenzních posudků. Obecně v nich zaznívalo nejméně výtek ze strany institucí zastupujících církev, případně jiné skupiny obyvatel (Romové, Židé). Důvodem může být zvýšená míra autocenzury při vzniku učebnice, neboť hranice toho, co je a není korektní, je v případě náboženské či romské problematiky přeci jen o něco zřetelnější a ustálenější než v oblasti genderové či v úzkém slova smyslu politické.

Rovněž u institucí hájících zájmy minorit se nejednou setkáváme se snahou o ovlivnění obsahu; zatímco autoři učebnic se často vědomě snaží o neutrální formulace, lektori zastupující konkrétní skupinu sklouzávají naopak k jednostrannějšímu hodnocení, což se projevuje například v hodnocení historických událostí. Patrné je to například v posudku České židovské obce na učebnici dějepisu pro 9. ročník.¹⁸ Původní text zněl: „Od vzniku Izraele v roce 1948 trvá napětí mezi ním a arabskými státy. V letech 1948, 1956, 1967 a 1973 došlo v oblasti k ozbrojeným konfliktům.“ Recenzent navrhl následující úpravu: „V den vzniku Státu Izrael v roce 1948 **v souladu s rozhodnutím OSN byl nový stát napaden arabskými sousedy** [zvýr. LP]. Pokračující napětí vedlo v letech 1956, 1967 a 1973 k dalším válkám v oblasti.“

Stát Izrael měl být legitimizován odkazem na autoritu OSN a za viníka konfliktu byly nepřímo označeny arabské státy. Podobně je o několik stran dále u teroristů vraždících na olympijských hrách požadováno explikovat, že se jednalo o teroristy palestinské, atd. V této souvislosti stojí za zmínku, že původní učební text byl posuzován i odborníkem na religionistiku, který jej shledal nezávadným mimo jiné s ohledem na náboženské cítění vyznavačů islámu. Upravená verze podmíněčně schváleného rukopisu se však již znovu nerecenzovala, tudíž nové formulace s případnými protipalestinskými konotacemi mohly projít bez další korekce ze strany odborných recenzentů. To se v uvedeném případě stalo, text učebnice byl upraven podle přání České židovské obce a byl tak vydán. U posudků odborníků a didaktiků se častěji setkáváme s opačnými případy, kdy lektor tlumí autorovy jednostranné či patetické formulace ve prospěch strážlivějších sdělení nebo kdy narušuje jeho subjektivně idealizovaný model společnosti.

¹⁸ Soudě podle množství zahraničních studií jsou právě učebnice dějepisu nejproblematičtějším objektem regulace, nad nímž se střetávají různé přístupy politické, ideologické či hodnotové – srov. např. Stephen N. Gottlieb: „In the Name of Patriotism: The Constitutionality of ‚Bending‘ History in Public Secondary School“, *The History Teacher* 22, 1989, č. 4, s. 411–495; Yoko H. Thakur: „History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945–1952“, *History of Education Quarterly* 39, 1995, č. 3, s. 261–278.

Přepisy reality

Nejčastějším regulačním gestem není (navzdory pokynům ideových dokumentů) odstraňování sociálních stereotypů, ale úzkostlivé předcházení jejich vzniku.

Příklad z posudku na učebnici *Mediální výchova*:

Připomínka se týká profilu čtyř hlavních postav komiksu na s. 1 v kapitole „Co jsou to média a jak fungují?“ – vzhledem k tomu, že je uvedeno, že otec Kláry je Rom, doporučuji uvést jeho zaměstnání, protože u jiných spolužáků je povolání rodičů uvedeno a chybějící informace by mohla prohloubit negativní stereotyp o Romech, vyhýbajících se práci.

Příklad z učebnice k dějinám pro 9. ročník:

Autoři zcela pominuli genderový aspekt, v jejich pojetí jsou dějiny 20. století dějinami mužů. [...] Na obrazovém doprovodu [dobových fotografiích, LP] jsou ženy představovány především v tradičním pojetí jako lehce manipulovatelné sexuální objekty (str. 13, 36), utěšitelky mužů (str. 7), bezmocné oběti situace (str. 130).

Není výjimkou, že více aktivních ženských postav (vladařek, političek či vědkyň) je zejména recenzenty didaktiky požadováno nejen v dějinách 20. století, ale i ve středověku. Výtky vůči genderové nerovnováze postihují často i doprovodné ilustrace; na vizuální složku učebnic jsou totiž obecně kladeny vysoké nároky. Zdá se, že je jí prisuzována silná schopnost zprostředkovávat hodnoty a fixovat je. Recenzentce učebnice *Člověk a jeho svět 3* (2007) vadilo údajně stereotypní znázornění povolání (trenér-muž, učitelka-žena). Redakce komentovala připomínky s ohledem na to, že se jedná o autentické fotografie, dokumentující typické, reálné situace:

Nejde o žádné vytváření stereotypů, recenzentka zřejmě chápe tuto problematiku velice vyostřeně – přece proto, že existují i trenérky-ženy, nezakážeme vyobrazovat trenéry-muže. Jaký objektivní názor na svět by tak vznikl? Na fotografii je zachycen reálný trénink chlapců-fotbalistů s jejich trenérem a reálná úřednice (nikoli učitelka), která skutečně pracuje na olomoucké pobočce České spořitelny. Vedle toho je na obrázku také dvojice kuchařů (mužů!) a zdravotní pracovnice z Jednotky intenzivní péče.¹⁹

V učebnici se navíc dále v textu objevuje povolání učitel u mužského protagonisty. V posudcích se nicméně setkáváme velmi pravidelně s rovnítkem kladeným mezi zobrazení **stereotypní** a zobrazení (z hlediska genderu) **typické**.

S podobnými výtkami se střetly i publikace *Člověk a jeho svět 1 a 2*: stereotypní rozdělení rolí spatřovala recenzentka v tom, že muži jsou zobrazeni v „akčních“ povoláních (policista, trenér, hasič), zatímco ženy v „povídavých“ (moderátorka, tlumočnice, spisovatelka, úřednice, učitelka). Autoři učebnice tuto výhradu neakceptovali, upozornili na naprosto korektní rozložení obrázků povolání mezi muže a ženy a zpochybnili recenzentčino třídění povolání na „akční“ a „povídavá“:

19) Z odpovědi redakce ministerstvu školství.

Budeme-li chtít přistoupit na navozenou diskusi, pak přiznejme, že je pravděpodobné, že spisovatelka nebo malířka toho při práci „napovídá“ asi tolik jako pilot nebo traktorista; úřednice [...] si celý den „povídá“ spíše s počítačem; moderátorku stojí krátké vystoupení hodiny náročné přípravy, a vystoupení i příprava jsou mnohdy hodně „akční“; akční trenér toho „napovídá“ při práci přibližně stejně jako „povídává“ „neakční“ učitelka [...]. Mimochodem – nepatrně jsme se po této připomínce paní recenzentky [...] pozastavili nad faktem, že učebnici recenzují tři ženy a nikdo se nad tím nepozastavuje.²⁰

Vyjednávání mezi nakladatelem a ministerstvem v tomto i jiných případech intenzifikuje a konkretizuje aktuální společenské debaty na dané téma, které vedou k vytváření konsenzuálních pravidel veřejné komunikace. O přetrvávající rozporuplnosti v požadavcích na zobrazování muže a ženy svědčí například výtku recenzentky slabikáře směřující k průvodním protagonistům: „Chlapci se ani nechovají jako kluci. Jezdí na výlety a malují. [...] Nesportují, nejezdí na kole, nehrají fotbal ani hokej.“ Recenzentka zde postrádá maskulinní stereotypy, které by jiným naopak vadily.

Velmi rizikovým prvkem všech textů je snaha vyhovět požadavkům na zapracování romské problematiky. Integrace pasáží s romskou tematikou s sebou totiž nese úskalí jejich nezávadného pojetí. U zmíněné učebnice *Člověk a jeho svět 2* požádalo MŠMT o dodatečné zpracování posudku Muzeum romské kultury, které označilo za nevyhovující vyprávění romské babičky:

Autor tedy líčí Roma jako člověka tancujícího, kočujícího a bezstarostného (neví ani, ve které zemi se narodil). Přitom kočování je pro většinu Romů minulostí, nejen pro babičku, ale možná i mnoho dalších generací pozpátku. Autor dále podává další, nepřímé charakteristiky, které jsou už méně lichotivé. Romové měli podle toho jakési skryté zlato (zlaté oblečení a housle), což v běžném českém diskurzu je v příkrém rozporu s jejich bídou a vybízí k jedinému vysvětlení, založeném [sic] na jejich nekalých praktikách. Autor toto tvrzení pak relativizuje nastolením klišé, že své kamarádce – sousedce Klárce moc nevěří. Neboť, jak autor nemusí dodat, protože jde o obecně známou věc, Romové „cigáni“, tj. vymýšlejí si.

Redakce doprovodila přepracovaný text následujícím komentářem určeným ministerstvu:

Je nám líto, že např. vyprávění ze starých časů, když vypráví „bílá babička“, může znít jako z pohádek a je v pořádku, že malé děti už ani nevěří, že to tak mohlo být, ale když vypráví romská babička, je to hned pojmáno jako lhaní... Přesto takový pohled chápeme a text jsme zásadně upravili.

Jak je patrné, korektní zpracování romské tematiky vyžaduje obezřetnost a zcela intuitivní přístup nebývá dostačující. Odlišení negativního stereotypu od pozitivního

20) Z odpovědi redakce ministerstvu školství.

kulturního symptomu, na němž lze stavět příběh, nemusí být tak jednoznačné, jak by se na první pohled mohlo zdát.²¹

Ojediněle lze u lektora vysledovat snahu potlačovat konkrétní politické alternativy nebo postoje. Zcela kuriózní je recenzní posudek učebnice k předmětu *Člověk a jeho svět* pro 5. ročník, v němž lektorka posuzovaný text odmítá s poukazem na nesoulad s ústavou a zákony ČR a text završuje větou: „Učebnice vypadá, jako by byla napsaná pro sociálně slabší skupiny obyvatelstva nebo levicově orientované.“ Neuvádí však ani jeden konkrétní příklad z textu, a jsouc dotázána nakladatelem, odkazuje na vpisky v nátisku učebnice, které se však daného problému dotýkají spíše okrajově. Jako vysvětlení pak uvádí: „Tady si přesně nepamatuju, o jaký případ se konkrétně jedná, ale určitě mi vadilo něco s náboženstvím.“ K domnělé levicové orientaci autorka později uvedla:

Přímo v textu jsem označila pasáže, kde se mi zdá, že ve snaze po historické objektivitě se příliš straní komunistům. Např. tvrzení, že komunismus umožnil některým lidem lepší život (přesně znění si nepamatuju) bez toho, aby se současně zdůraznilo, že jiní naopak o výhody a možnosti rekreace apod. přišli, mi připadá nevyvážené.

Jak se však ukázalo, celá inkriminovaná kapitola byla věnována právě negativním dopadům komunismu, k nimž daná pasáž tvořila krátký appendix, jmenující (zdánlivá) pozitiva a především poukazující na příčiny dobového vzestupu komunistické ideologie a jejího masového prosazení. Kdekoli se pak v textu objevilo vyvažující upozornění na dočasné zlepšení životní úrovně nejchudších vrstev, bezplatnou zdravotní péči atp., bylo lektorkou navrženo k úpravě. Například původní formulace byla změněna na následující: „Životní podmínky některých nemajetných se zlepšily. Zdravotní péče byla dostupná všem. Ke vzdělání měly přednostní přístup děti dělníků. Volný čas měli lidé trávit organizovaně, pod dohledem.“ Vadila jí i některá konstatování týkající se současnosti, z nichž mělo mimo jiné vyplývat, že „někteří lidé nebo některé sociální skupiny si nemohou některé věci dovolat“. Podobně vágními výhradami posudek pokračuje: „Některá tvrzení o některých sociálních skupinách jsou příliš kategorická. Přesně si nevzpomínám, pouze na jeden výrok, že fašisté pronásledovali Židy a Romy. Zmínka o jiných skupinách obyvatelstva chybí.“ Pravděpodobně se jedná o pasáže, v nichž se uvádí, že Židé a Romové byli vězněni pouze kvůli svému původu. O postavení dalších národností se učebnice zmiňuje ještě na téže stránce, kde je specifikováno i postavení Slovanů. Otázku „O co usilují komunisté a proč je lidé volili?“ označuje recenzentka za složitou, příliš filozofickou a historicky nejasnou. Stejně tak ale otázky typu „Proč vznikla Evropská unie?“ a „Co znamenal vstup do EU pro Českou republiku?“. Jako by nechtěla, aby text učebnice vyvolával přílišnou diskusi a relativizoval jednoznačná stanoviska. Co se týče složitosti „filozofických“ otázek – v učebnici jsou součástí pasáží, v nichž se opakuje učivo předchozího, tj. 4. ročníku.

21) Podobným problémům čelili zejména v polovině 20. století autoři, nakladatelé a recenzenti amerických učebnic v rámci regulace zobrazování afroamerického etnika – srov. Jonathan Zimmerman: „Brown-ing the American Textbook. History, Psychology, and the Origins of Modern Multiculturalism“, *History of Education Quarterly* 44, 2004, č. 1, s. 46–69.

Na zpracování recenzních připomínek byl v tomto případě vyžádán posudek Národního ústavu pro vzdělávání, který konstatoval, že text učebnice není v rozporu s ústavou a zákony ČR, jak tvrdila recenzentka, ani že nezastává netolerantní či neobjektivní postoje atd., a učebnici doporučil ke schválení. Ministerstvo rozhodnutí akceptovalo, postavilo se na stranu nakladatele a pokus o politickou cenzuru anulovalo.

Ochrana společenských tabu

Na základě soustavného vylučování některých informací z učebnic lze určit skupinu tabuizovaných témat, která mívají pravidelně potíže obstát v recenzním řízení. Lze je rozdělit na tabuismy **verbální** a **vizuální**. Do první kategorie spadají témata, o nichž by žáci v hodinách neměli sami veřejně mluvit (například dědičné choroby předků), ale smí být součástí výkladu; do druhé ta, o nichž lze případně diskutovat, ale je nemístné je zobrazovat (sexuální deviace, mrtvoly, nasazování kondomu). Je pozoruhodné, že i u poměrně neutrálních fotografií či kreseb se recenzenti spíše než narušení mravní výchovy žáka obávají zesměšnění zobrazovaného jevu. Zdá se, že u obrazu je silněji než u textu vnímána jeho potenciální mnohoznačnost.²² Nejedná se tedy o mravnostní cenzuru v běžném smyslu slova, ale spíše o snahu zabránit nežádoucím (komickým) konotacím obrazu, které by zkomplikovaly výuku.

Příkladem může být aktualizované vydání učebnice občanské výchovy (2011), v níž recenzentovi vadilo množství obrázků, mezi jinými právě zobrazení exhibicionisty a kresba ilustrující navlékání kondomu. Autoři odmítli připomínky akceptovat:

Za 6 let existence této učebnice zatím nikdo na nevhodnost fotky exhibicionisty neupozornil. Záleží na způsobu, kterým učitel se žáky látku probírá. V tomto věku by měly být zejména dívky na možnosti střetu s devianty připraveny a vědět, jak těmto setkáním předcházet.
[...]

Vzhledem k věku žáků se v ČR názorné informace dostávají oproti jiným zemím Evropy spíše později, např. ve Švédsku mají už na 1. stupni ZŠ názorné makety, na kterých nacvičují správné nasazování ochrany. V naší zemi se dětem často základní informace k sex. výchově nedostanou ani v rodině. Opět velmi záleží na formě, kterou učitel zvolí.

Citované argumenty však MŠMT nepřijalo. Následovalo ústní jednání s pracovníky ministerstva, z něhož vyplynula nutnost obrázky vyměnit, má-li být doložka udělena. Nakladatelství Fraus pak umístilo původní verzi učebnice na svém webu společně se seznamem změn, které bylo kvůli získání doložky nuceno učinit. Nezávadnost dalších fotografií a ilustrací dokládá, že tabu dnes nepředstavuje nahé lidské tělo, ale s ním spojené děje vnímané jako kontroverzní (deviace, sexuální praktiky). Z posudků dokonce vyplývá určitá obava, že vizuální zobrazení jevu má jakousi legitimizační schopnost, neboť jej zbavuje aureoly „tajemného“ a prezentuje jako ve společnosti běžný, tj. vlastně „normální“.

²² To je ostatně v souladu s poznatky sémioticky orientovaných mediálních studií, které obvykle přisuzují vizuálnímu sdělení vyšší schopnost manipulace než verbálnímu, srov. např. Umberto Eco: „Od internetu ke Gutenbergovi“, in též: *Mysl a smysl. Sémiotický pohled na svět*, přel. Jiří Fiala, Zdeněk Frýbort, Břeclav, Moraviapress 2000, s. 109–124, zde s. 114.



Tabuizovaná sexualita Jedna z ilustrací v učebnici občanské výchovy pro žáky osmých tříd, která vyvolala námitky posuzovatelů.

Zdroj: Dagmar Janošková a kol.: *Občanská výchova 8. Rodinná výchova 8. Pro základní školy a víceletá gymnázia*, Plzeň, Fraus 2011.

Signifikantní je obecná averze lektorů vůči karikaturám a hyperbolizovaným vyobrazením. Autoři učebnic mívají totiž často tendenci oživit seriózní výklad pro žáky obrazovým doprovodem, v němž se uchylují k různým komickým figurám. Právě ty jsou však následně lektory posuzovány jako politicky nekorektní. V učebnici dějepisu jim byla trnem v oku například bota s židovskou hvězdou ilustrující termín „intifáda“. Podle lektora příliš jednostranně vyjadřovala palestinský pohled na věc. To ale bylo účelem kresby, jak ostatně potvrdili autoři učebnice (v odpovědi autorovi posudku uvedli, že účelem karikatury bylo iniciovat debatu učitele s žáky o jednostranném pohledu na věc a motivovat je k vytváření pohledu objektivního). Uvědomíme-li si, že určitá nekorektnost, respektive hra se stereotypy je podstatou humoru, pak lektorské posudky implikují otázku, zda do učebnic humor patří, nebo zda mají být striktně vážné.

Určitou odpověď poskytuje jiný lektor téže učebnice, když vyzývá, aby byla pasáž o paktu Molotov-Ribbentrop doplněna známou karikaturou Hitlera a Stalina jako nevěsty a ženicha. Zdá se tedy, že humor lze jako prostředek použít pouze v případě historických osobností konsenzuálně vnímaných jako špatné, ale nikoli v případech, které společnost považuje za interpretačně sporné.

Mnohé ilustrace jsou vylučovány z pozice genderové korektnosti. Například satirická kresba znázorňující, jak učitelky třídí žáky do konzerv (v učebnici mediální výchovy), sugeruje podle recenzentky představu, „že škatulkuje pouze ženská část pedagogického sboru“. Snaha odstranit nevážné elementy z textu je patrná i z dalších posudků. Recenzent učebnice občanské výchovy pro 6. ročník například protestuje proti zařazení Járy Cimrmana do přehledové galerie významných Čechů a apeluje na přeformulování jemu věnovaných pasáží tak, „aby bylo patrné, že se jedná o fiktivní postavu“. Tím však znemožňuje učiteli sehrát v hodině alespoň náznak mystifikační hry a například zjistit,

kdo z žáků 6. třídy Cimrmana zná a kdo nikoli, což by mimo jiné zvýraznilo mezi-předmětovou provázanost učebnice a návaznost na tzv. průřezová témata.²³

Jazykové úpravy

Vnímání jazyka jako politického nástroje a sledování jeho významových nuancí není v cenzurní praxi ničím novým. Dnes se s tím setkáváme nejzřetelněji ve snahách o tzv. genderově korektní způsob vyjadřování. MŠMT nechalo v minulých letech zpracovat *Příručku pro posuzování genderové korektnosti učebnic* (2004),²⁴ jejíž autorky se mimo jiné snažily v učebnicích odbourat užívání generického maskulina. Jejich ambicí bylo prosadit publikované teze jako závaznou normu pro jazykovou kulturu českých učebnic, nicméně uspěly jen částečně.²⁵ Reziduem poměrně radikální reformy je umírněný dvoustránkový výťah, poskytovaný pod názvem Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic lektorům.²⁶

Pokud nahlédneme do recenzních posudků, snaha lektorů odstraňovat nevhovující jazykové formulace je evidentní. Velmi často vadí výrazy typu „To víš, že můžeš, holčičko...“ (učebnice *Mediální výchova*, větu pronáší postava průvodního rámcujícího příběhu, tedy postava inscenovaná) nebo „Milá dámo...“, ale snad nikdy oslovení „chlapečku“ ani jim podobná.

Proces jednokolového recenzního řízení může vést i k takovým paradoxům jako v učebnici *Člověk a jeho svět 2*, kde byla autorům vytknuta obtížná vyslovitelnost slova



Karikatura k izraelsko-palestinskému konfliktu Plakát Aymana Bardawila *Intifáda*, doprovázející výklad o izraelsko-palestinských střetech v učebnici dějepisu pro žáky devátých tříd, vyzníval podle názoru lektora jednostranně propalestinsky. Ilustrace byla z knihy vyřazena.

Zdroj: František Parkan, Tomáš Mikeska, Markéta Parkanová: *Dějepis 9. Pro základní školy a víceletá gymnázia*, Praha, Fraus 2011.

23) Lektor: „Str. 74 – Jára Cimrman – navrhuji stylisticky upravit celý odstavec, aby bylo patrné, že se jedná o fiktivní postavu. Mám však výhrady k zařazení této postavy do dané galerie.“ Autoři: „Postavu bychom v galerii ponechali, protože jde o jedinečný umělecký výtvar, který ovlivnil a ovlivňuje řadu obyvatel, je také ukázkou, že i smyšlená postava může být ‚osobností‘ a pro někoho vzorem. Odstavec ale bude upraven.“

24) Blanka Knotková-Čapková, Irena Smetáčková-Moravcová, Jana Valdrová: „Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic“, in *Ročenka katedry genderových studií FHS UK 03/04*, Praha, Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií 2005, s. 176–193.

25) Proti příručce protestovala řada českých lingvistů, kteří poukazovali mj. na jazykovědnou nezpůsobilost autorek, a tím nulový mandát k daným preskriptivním opatřením.

26) Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>>, přístup 10. 10. 2014.

„architektka“, takže je změnili na maskulinum „architekt“, které by v očích jiného recenzenta jistě mohlo působit jako genderový stereotyp.

Trnem v oku lektorů jsou pochopitelně také vulgarismy, jak je patrné z posudku na *Etickou výchovu*:

V učebnici jsou použity nevhodné texty s vulgárními slovy, což není v souladu s principem etické výchovy podle Roberta Roche Olivara ani Laco Lenze. Etická výchova by se hrubostí či vulgaritou v tomto neměla přizpůsobovat a podbízet žákům, a to ani v jinak humorně laděném textu.

Odmítána je v této učebnici například kurzívka Jana Skácela *Pitomá otázka, čili jak se to vezme*. Vulgární je v ní jedině přívlastek „pitomá“, nelze však vyloučit, že recenzentku pobouřila také sama „pitomá otázka“, pronášená protagonistkou anekdotické kontemplanace: „Tati, proč má slečna na kovové koruně plochá ňadra?“ V textu Ivana Mládka *Moje rodina* vadila pasáž „Řekla mu: ‚Žer!‘“, komentovaná lektorkou takto: „V dnešní době, kdy je spousta rodin dysfunkčních, kdy si děti zažívají agresivní a vulgární chování ze stran rodičů, těžko v této ukázce najdou vtip a nadsázku.“ V textu výše zmíněného kontroverzního slabikáře však vadily i běžné hovorové a nespisovné výrazy: „Ota je osel.“ „Vymyslíme fintu.“ „Vy syčáci!“ V učebnici přírodopisu pak vadily hovorové obraty jako „má se co ohánět“ nebo „svalstvo zařídí útěk“. Příklady vylučování uměleckých textů s vulgarismy či nespisovnou češtinou z učebnic ukazují, že mez tolerance vůči vulgarismům je v učebnicích oproti dnešní beletrii značně posunuta. Umělecký text se totiž stává součástí textu sdělovacího a přebírá regulační normy na něj vztahované.

Závěrem

Výše uvedené příklady demonstrují typické varianty vylučování informací z výukového diskurzu základních škol, jež lze vnímat jako projevy tzv. měkké cenzury. Zásahy do učebnic vnímá společnost jako více či méně legitimní, neboť učebnice tvoří součást státního vzdělávacího systému, tedy systému podřízeného určité centrální kontrole. Nedospělé čtenáře, respektive jejich zdravý psychický a morální vývoj společnost chrání, a to i mimo prostředí školy, různými formami kulturní regulace. Škola nadto představuje zcela jedinečné prostředí, jehož účelem je nejen vzdělávat, ale i vychovávat, mimo jiné v souladu s představou státu o kvalitách a hodnotových preferencích občanů. Specifikum recenzního řízení (částečná anonymita) vede nicméně lektory k méně kontrolovanému vyslovování radikálních stanovisek, než k jakému se odváží veřejně. Lektorské posudky tak do jisté míry představují autentičtější prostředí pro diskusi nad společenskými hodnotami, než mohou nabídnout například média.

Na druhou stranu samy názory recenzentů jsou často jen mírně modifikovanými idejemi RVP a jen velmi zřídka jsou s ním v rozporu. Zdá se dokonce, že RVP, který je odrazem dramatického vyjednávání společenského konsenzu, zde působí jako jakýsi ideologický arbitr, a recenzent má jen omezené možnosti, jak vyzdvihnout kvality textu mimo RVP, ne-li proti němu. Často se tedy omezuje na vyzdvihování shod a zamlčování neshod (pozitivní posudek), nebo naopak na vyzdvihování neshod a zamlčování shod (negativní posudek). Pochopitelně ne všichni lektori zastávají nekompromisní

stanoviska, někteří naopak přímo vybízejí k diskusi a kritické podněty dávají pouze ke zvážení.

Je zřejmé, že sociální regulace reprezentovaná lektorským řízením inklinuje k prosazování společenského hodnotového konsenzu, zejména pak k ochraně menšin a propagaci žádoucích genderových a sociálních stereotypů. Jejím smyslem je preventivní předcházení společenským konfliktům, ochrana sdílených tabu, ale i jejich umělá konstrukce. Jak je pro cenzuru typické, tíhne k eliminaci sémantických mnohoznačností, které ohrožují jednoznačný a preferovaný výklad jevů.

Ačkoli je proces lektorování současných českých učebnic situován na opačném konci pomyslné škály různých podob regulace kulturní komunikace než například komplexní cenzurní opatření období stalinismu, nelze se ubránit paralelám v dopadu na výslednou podobu textů. Zatímco literatura stalinského období nabízela utopický model světa, v němž neexistují třídní rozdíly a pracující lid spojuje radostný prožitek kolektivní práce pro stát, současná lektorská praxe vytváří v učebnicích idealizovaný model světa, v němž již neexistují genderové, sexuální ani národnostní a rasové stereotypy či konflikty, jsou zde ale teoreticky diskutovány jako reziduum „starého“ způsobu myšlení. Idealizovaný model reprezentují zejména průvodní příběhy a jejich hlavní postavy, zatímco „zavrženímhodný“ starý svět zobrazují úkoly k zamyšlení. Ani dnes není idealizovaný model prezentován jako utopie nebo jako možná budoucnost, o níž usilujeme, ale jako aktuální přítomnost. Vyloučená realita je nahrazena realitou umně konstruovanou.