



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Hodnocení a výběr učebnic cizích jazyků

Jana Nálepová

Rozvoj kompetencí učitelů související s reformou CZ.1.07/1.3.05/11.0006

OPAVA 2011

Název: Hodnocení a výběr učebnic cizích jazyků
Autor: Jana Nálepová
Vydání: 1.vydání, 2011
Počet stran: 54
Tisk: Tribun EU s.r.o.

Recenzent: PhDr. Gabriela Rykalová, Ph.D.
doc. PhDr. Pavla Zajícová, Ph.D.

Editor: Mgr. Eva Lorencovičová
Mgr. Jana Nálepová, Ph.D.

NEPRODEJNÉ

Studijní materiál pro projekt Rozvoj kompetencí učitelů související s reformou.

Registrační číslo projektu CZ.1.07/1.3.05/11.0006

Tento projekt je financován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

© Jana Nálepová

© Slezská univerzita v Opavě

ISBN 978-80-7248-645-8

Obsah

1	Úvod	2
2	Učebnice	6
2.1	Tvorba učebnic	8
2.2	Hodnocení učebnic	10
3	Učebnicové texty	15
4	Učební úlohy	19
5	Rozvoj jazykových dovedností	21
6	Evaluace učebnic	24
6.1	Katalogy kritérií (Kriterienraster).....	29
6.2	Evaluace textů v analyzovaných učebnicích	30
6.2.1	Počet a druhy textů v analyzovaných učebnicích.....	33
6.3	Evaluace učebních úloh	36
6.3.1	Analýza učebních úloh učebnicového souboru <i>Themen neu</i> a <i>Sprechen Sie Deutsch</i> podle Tollingerové	38
6.3.2	Variabilita souborů učebních úloh v jednotlivých lekcích učebnic <i>Sprechen Sie Deutsch?</i> a <i>Themen neu</i>	40
7	Shrnutí	43
8	Závěr	50
	Literatura	52

1 Úvod

Učebnice provází žáky a učitele na cestě za novými vědomostmi a dovednostmi již po několik generací, a přesto není možné říci, že by v historii někdy vznikla dokonalá učebnice, splňující všechny požadavky, které na ni doba a její uživatelé kladou. Tato skutečnost platí ve všech oborech a vyučovacích předmětech a výuka cizích jazyků není v tomto směru žádnou výjimkou. Dokud byly v České republice používány pouze předepsané učebnice němčiny, nebyla problematika hodnocení učebnic aktuální. Teprve když si po roce 1989 mohly školy a učitelé volit učebnice z velkého počtu titulů domácí i zahraniční provenience, začala být otázka hodnocení vhodnosti a kvality učebnic důležitá. K objektivnímu hodnocení je ale nutné mít vhodná kritéria. Učitelé cizích jazyků by sice měli mít takové didaktické znalosti, aby byli schopni učebnice a učebnicové soubory systematicky analyzovat, hodnotit a adaptovat pro potřeby praxe, ale protože větší část současných učitelů absolvovala svá studia v době, kdy tato otázka nebyla z výše uvedeného důvodu aktuální, nebylo téma hodnocení učebnic na programu vysokoškolského studia. Navíc je nutné brát v úvahu tu skutečnost, že i dnes vyučuje na základních, ale i středních školách cizí jazyky asi třetina neaprobovaných učitelů. Výroční zpráva České školní inspekce udává ve své zprávě za školní rok 2009/2010, že na středních školách učí 86,4 procent učitelů, kteří jsou plně kvalifikováni, a přestože se situace poněkud zlepšuje (mírný nárůst o 0,2 %), stále ještě není zcela uspokojivá¹. Proto je otázka analýzy učebnic stálým tématem diskusí a seminářů učitelů cizích jazyků.

Dominantní postavení několika učebnic cizích jazyků na českém trhu bylo také důvodem, proč nebyla problematika analýzy učebnic cizích jazyků tématem vědeckých výzkumů. Před rokem 1989 nebylo pravděpodobné, že éra vlády jedné učebnice na trhu tak brzy pomine. První náznaky změny byly ale zřejmé již před tímto datem. Od školního roku 1990/1991 se měl stát povinným předmětem na všech typech středních škol vedle ruštiny další cizí jazyk. Přesto se s žádnou zásadní změnou v používání učebnic nepočítalo. Školy nakupovaly to, co bylo v té době na trhu.

Spolu se společenskými změnami dochází po roce 1989 ke změnám v systému školství. Vznikají soukromé školy, které se často prezentují orientací na výuku jazyků, a to vede ke

¹ Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2009/2010, Praha, prosinec 2010. [online]. [cit. 2011-14-04]. Dostupný z WWW <http://www.csicr.cz/cz/85389-vyrocní-zprava-csi-za-skolni-rok-20092010>.

změnám kurikula a ke změnám v učebních osnovách cizích jazyků, které se orientují na rozvoj komunikativní kompetence. „*Cíl vyučování cizím jazykům 'komunikační kompetence' je rozšířen o rozvoj komunikativní kompetence v interkulturních situacích.*“ (Müller 1994, 96) Při rozšiřování Evropské unie se předpokládá, že lidé budou ve větším počtu než v současnosti žít a pracovat v zahraničí. Proto formulovala Rada Evropy v roce 1990 v *Doporučení Rady Evropy k modernímu vyučování cizím jazykům*, že „[...] všem vrstvám obyvatelstva podle jejich profesních a sociálních možností má být umožněno učit se jazykům Evropské unie“ (Info DaF 1/1990, 1) Rada Evropy podporuje ve své sekci *Moderní cizí jazyky* (Moderne Fremdsprachen) již řadu let rozvoj výuky cizích jazyků a v roce 1993 iniciovala práce na *Evropském referenčním rámci pro jazyky*, tj. na konceptu, který zahrnuje celou šíři jazykových znalostí a dovedností, jako základ pro tvorbu kurikula, učebních materiálů, zkoušek apod. *Bílá kniha* vydaná Radou Evropy formulovala mimo jiné teze, že do roku 2010 by se měli všichni žáci učit povinně dva cizí jazyky, které si budou moci volit. Ve výuce cizímu jazyku si žáci mají osvojovat také strategie a techniky učení, protože vlivem růstu množství informací, globalizace, která se projevuje také v centralizaci jazykových zkoušek, a rozvoje hospodářsko-technické civilizace, vzniká nutnost celoživotního učení se jazykům. (Krumm 2001) Také naše *Bílá kniha* považuje za jednu z klíčových změn ve školství zvýšenou péči o cizí jazyky. „*Značně se posiluje zejména výuka cizích jazyků, jejímž cílem je domluvit se v jednom a postupně ve dvou cizích jazycích.*“ (Bílá kniha 2001, 38)

Při volbě učebnice stojí tedy učitelé středních škol, kteří nejsou při výběru učebnice ničím omezeni, před problémem. Vybrat si z bohaté nabídky německých nakladatelství, která k některým učebnicím nabízí regionální části, nebo sáhnout po učebnici českých autorů? Obecně lze v posledních letech pozorovat nejenom u nás tendenci k vývoji regionálních učebnic, která je zdůvodňována tím, že tyto učebnice podle přesvědčení jejich autorů respektují specifické kulturní normy a tradice, cíle výchovy a potřeby učitelů, žáků a institucí. (Krumm 1982, 24) Zdálo by se, že je řešení otázky volby jednoznačné, že regionální učebnice by měla být ideálním titulem. Bohužel se u regionálních učebnic vyskytují některé nedostatky. Regionální učebnice nemají jasně definované cíle, není definován závěrečný profil (co mají žáci poté, co s učebnicí pracovali, znát), není akceptována cílová skupina, není jednoznačně zřejmé, komu je učebnice určena, je ignorován požadavek autentičnosti a škála různých druhů textů není dostatečně široká, dominantní je převaha gramaticko-překladové nebo audiolingvální metody a vnější vzhled je často z finančních a technických důvodů neatraktivní a nekvalitní. (Petneki, Szablyár 1998, 58) Na druhé straně mají regionální

učebnice řadu kladů. Autoři znají typické cíle žáků a institucí, jsou jim známy očekávání, tradice, zvyky a způsoby učení cílové skupiny a mohou vybírat obsah, druhy textů a role vhodné pro danou cílovou skupinu, mají představu o cílech a kompetencích učitelů, kteří budou s učebnicemi pracovat, a mohou se jim přizpůsobit, koncepce učebnice může využít mezipředmětové vztahy, regionální materiály mohou obsahovat výběr z reálií, který bude odpovídat představám a zájmům žáků. (Petneki/Szablyár 1998, 60)

Mezi učiteli se dají vyzorovat různé typy, které odlišně přistupují k volbě učebnice. Část učitelů preferuje zahraniční učebnice, protože jim připadají autentické, atraktivní a motivující pro žáky. To podporuje globální kritiku regionálních učebnic, které mají, jak uvádí Hessky, společný nedostatek: „[...] obsahově a jazykově jsou ovlivněny autorem, který není rodilým mluvčím [...]“ a jejich jazyk lze označit jako „[...] učebnicová němčina, která neodpovídá skutečnosti“ (Löschmann 1990, 3). Jiní učitelé se obávají, že by podle jednojazyčné učebnice neuměli učit. Nekvalifikovaní učitelé nejsou často ani jazykově ani didakticky schopni s jednojazyčnou učebnicí efektivně pracovat, adaptovat ji pro potřeby své výuky. Bohužel je také často rozhodující finanční otázka. Některé školy si nemohou dovolit pracovat podle zahraničních učebnic, které jsou někdy dražší, i když v současné době nejsou cenové rozdíly velké. Navíc mají učebnice vydávané v Německu jedno společné. Jejich cílem je dosáhnout úrovně mezinárodně uznávané zkoušky *Zertifikat Deutsch*. Formulace cíle zkoušky *Zertifikat Deutsch* pochází z roku 1967: „*Proband má být schopen vést v přirozeném tempu rozhovor o každodenním životě. Dále by měl umět formulovat ústně i písemně jednoduché obsahy na základě předloženého jazykového textu [...]*“ (Zertifikat Deutsch 1999, 16). Tento cíl neodpovídá představám mnoha učitelů, kteří mají většinou velmi malou toleranci k chybám a argumentují tím, že nepřipravují žáky pouze na vedení běžných rozhovorů nutných pro cestování, ale i na maturitní zkoušky nebo přijímací zkoušky na vysoké školy a státní jazykové zkoušky. Připravovaná koncepce státní maturitní zkoušky z němčiny ale vychází právě z koncepce zkoušky *Zertifikat Deutsch* a podobných zkoušek pro jiné jazyky. Řešením při volbě učebnice by mohl být kompromis, tedy vybrat si licenční, regionalizovanou učebnici.

Výzkumem učebnic se didaktiky cizích jazyků zabývají až v posledních letech. Je to dáno změnami společenských, a tím i institucionálních podmínek, které ovlivňují teorii a praxi výuky cizích jazyků. V odborné literatuře až do padesátých let zcela chybí výzkumy, které by se zabývaly analýzou učebnic cizích jazyků. V Německu nastal zájem o analýzu učebnic až

v letech šedesátých, jeho příčinou byla změna vzdělávací politiky, otevření gymnaziálního vzdělání pro větší počet dětí, kde, rozšíření nabídky cizích jazyků ve vzdělávání dospělých a v profesním vzdělávání. Enormní rozšíření výuky cizích jazyků vedlo k rozšíření nabídky učebnic. To znamená, že pro danou skupinu žáků se na trhu objevuje nabídka hned několika titulů, které byly vytvořeny na základě různých metodických principů a byly tedy rozličně koncipovány. Také výzkum vyučování se zpočátku výzkumem učebnic téměř vůbec nezabýval, a pokud ano, potom pouze okrajově. Quetz (1999) například zkoumal, jaký podíl času ve výuce angličtiny dospělých zaujímá učebnice a jak jsou texty z učebnic ve výuce využívány. Došel k závěru, že v analyzovaných kursech se pracuje s učebnicí dvě třetiny, někdy až 82 % učební doby. Tento výzkum potvrdil, jak velký vliv má učebnice na výuku jazyka. Další vývoj ve výzkumu učebnic přinesla vědecká a lingvistická analýza učebnic a kvantitativní analýza učebnic s využitím výpočetní techniky. Tyto výzkumy však byly kritizovány, protože se soustřeďovaly na strukturu jazyka a zanedbávaly kontext a faktory učení. U nás se analýze učebnic věnuje především Průcha, který se však nezabývá výzkumem učebnic cizích jazyků.

Také v České republice ovlivnila změna společenských faktorů výuku cizích jazyků na školách. Na základě těchto změn byly aktualizovány učební osnovy a především vzrostla nabídka na trhu učebnic německého jazyka. Učitelé si tak v současnosti mohou vybírat z řady titulů, což přináší nejen výhody, ale i otázku, která z nich je nejlepší nebo pro danou skupinu žáků nejvhodnější. Proto se tato publikace věnuje problematice analýzy učebnic německého jazyka, které se v současné době na školách nejvíce využívají, a také jejich vlivu na kvalitu výuky německého jazyka. Je to problematika velmi náročná a rozsáhlá, a nelze ji v plné šíři zcela postihnout, ale tento text by mohl přispět k řešení zásadní otázky, kterou je volba vhodné učebnice.

2 Učebnice

Učebnice patří k nejstarším produktům lidské kultury a je neodmyslitelnou součástí školní výuky. Například v antickém Řecku a Římě byly učebnice využívány již před vynálezem knihtisku. Ve starověké Sýrii, Babylonu, Egyptě a Číně byly již několik tisíc let před Kristem ryty do hliněných destiček klínovým písmem nebo psány na pergamenové svitky. Jednalo se o instrukce k náboženským rituálům, o poznatky z astronomie, geometrie, matematiky, medicíny. Za nejdokonalejší je považována dvanáctidílná učebnice Marca Fabia Quintiliana *Základy rétoriky*, ve které je už také zmínka o prvních nakladatelích knih a učebnic. (Průcha 1998) Jedním ze zakladatelů teorie a tvorby moderních školních učebnic byl Jan Amos Komenský, který zformuloval požadavky na vlastnosti textu učebnic, platící i dnes: „*A co si silně přeji a důrazně žádám: knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně tak, aby žákům jistě podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele. K tomu cíli bych si přál, aby byly spisovány pokud možno formou dialogickou. Neboť tímto způsobem lze snáze přizpůsobit dětské mysli obsah i sloh, aby si žáci nepředstavovali věci jako nemožné, nepřístupné a příliš nesnadné [...]*“ (Komenský 1958, 170). Za významné učebnice jsou považovány jeho *Dveře jazyků otevřené* (1631) a *Svět v obrazech* z roku 1658, který je vlastně prvním obrazovým slovníkem využívajícím obrazu a textu.

Meyers neues Lexikon uvádí: „*Učebnice je prostředkem vyučování a učení v knižní formě, ve které jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňují učení.*“ (Grill 1994, 41) „*Učebnice náleží k programovým projektům vzdělávání a uplatňuje se v systému dalších didaktických prostředků.*“ (Skalková 1999, 90) Patří tedy mezi „[...] *materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu*“ (Maňák 1995, 50). S postupným rozvojem kultury a techniky se učebnice vyvíjejí stejně jako ostatní didaktické prostředky. Učebnice představuje významnou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání, která je součástí každodenní činnosti učitele a žáků ve vyučování i mimo něj. Z těchto pohledů na tvorbu učebnic se vytvořily různé přístupy, ve kterých se promítají mimo jiné i didaktická východiska. Způsob výkladu učiva a jeho didaktická organizace závisí na koncepci, z níž autor vychází. Významným momentem při tvorbě učebnic jsou hlediska axilogická, která předpokládají takový výběr učiva, který bude zvýrazňovat etické aspekty vyučování a bude podporovat hodnotovou orientaci žáků. Komplexní pojetí učebnice

předpokládá, že bude nejen nositelem obsahu vzdělávání, ale také prostředkem k řízení učení žáků, založeném na jejich vlastní aktivní činnosti tím, že stanoví cíle vyučování uplatňováním požadavků učebních plánů, určuje progresi a vyvážení učebních plánů (témata, obsah, dovednosti, systém jazyka), je rozhodující pro průběh výuky, její fáze (úvod, cvičení, užití), sociální formy (frontální, práci ve skupinách a ve dvojicích), chování učitele a žáků a někdy je chápána jako vyučovací metoda (například ve francouzštině je učebnice označována slovem „méthode“). Učebnice ovlivňuje volbu a využití dalších médií (např. kazet, tabule, fólií, slovníků, pracovních sešitů apod.) a stanovuje, co a jakým způsobem má být zkoušeno a testováno. (Kast, Neuner 1994)

V učebnici jsou tedy obsaženy důležité elementy didaktické a metodické koncepce, kterými je určení cílů, volba učební látky a její odstupňování, zpracování učební látky, kontrola plnění výukových cílů, jednotlivé fáze výuky, organizační formy a média. Z tohoto výčtu je zřejmé, že učebnice tvoří přechod mezi učebními plány, institucionálními podmínkami, učitelem a žáky. Učebnice je kurikulárním projektem, je jedním z edukačních konstruktů, je jakýmsi modelem či scénářem, jehož pomocí společnost reguluje edukaci. Učebnice a učebnicové soubory jsou tedy vázány na ideové a politické principy jednotlivých zemí, hlavně u předmětů, které pojednávají o politických, ekonomických a právních otázkách. Učebnice vymezuje obsahy vzdělávání podle představ vzdělávací politiky země, resp. podle tvůrců kurikula. Tvorba učebnic a její využívání jsou ovlivněny především externími faktory. Jednotlivé kultury mají odlišné názory na učení a vyučování, které ovlivňují i myšlení autorů učebnic. Vzdělávací instituce mají různé předpisy a normy, které musí učebnice splňovat. Autoři přitom vycházejí z různých teorií učení. Především ale na trhu učebnic platí v současnosti pravidla tržního hospodářství s kritérii jako je nabídka, poptávka, zisk, rentabilita apod.

Učebnice jsou tedy závislé především na vnějších faktorech a mění se vždy tehdy, samozřejmě s určitým zpožděním, když dojde ke změně některého z těchto faktorů: nové vědecké poznatky a teorie, nové pedagogické a didaktické metody, nové školské předpisy, změny ve společnosti, hodnoty, nové podmínky na trhu. Rovněž se neustále vyvíjí a mění výuka jazyků. Není proto divu, že současná nabídka na trhu je již téměř nepřehledná. Přesto tato nabídka nemůže splnit představy každého zákazníka. Aby bylo dosaženo zisku, musí nakladatelství, která učebnice vydávají, oslovit co největší okruh klientů. A konkurence na

trhu učebnic je velká. To dokazují také fúze a tím zánik kdysi významných nakladatelství (v Německu např. *Verlag für Deutsch* a *Max Hueber Verlag*).

Kromě externích faktorů ovlivňují učebnice a jejich využívání interní faktory, kterých je také velké množství: cíl výuky cizích jazyků, metodická koncepce, jazyk, texty, témata a obsah, koncepce gramatiky, soubor učebních úloh, prezentace kultury atd. Učebnice cizího jazyka nebo, lépe řečeno, učebnicový soubor, je tedy velmi složitým mechanismem a hodnocení jeho kvality je o to obtížnější.

„Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném procesu.“ (Průcha 1998, 18) Pro učitele je učebnice „[...] pramenem, s jehož využitím učitel plánuje obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj.“ (Průcha 1998, 19) Podle Průchy je učebnice pro žáka pramenem, z něhož se učí, osvojuje si určité poznatky, ale rovněž dovednosti, normy, hodnoty a postoje. Jiný je přístup Choděry (2001), který pokládá učebnice za součást materiálních prostředků. Podle něj každé vyučování spočívá na cílech a prostředcích. Prostředky mají podobu učiva a metod a materializací vznikají materiální didaktické prostředky, v nichž nejdůležitější roli hrají učebnice, jako základní knižní pomůcky. Učební pomůcky jsou spolu s didaktickou technikou „prostředky prostředků“, které materiální formou zprostředkovávají učivo a metodu.

„Učebnice jako čtvrtý druh literatury zprostředkovává nejenom obsah, ale má také zvláštní formu s ohledem na jeho metodické ztvárnění pro žáky. Tak můžeme učebnici definovat jako druh textu, ve kterém je obsah upraven pro recipienty. Jinak řečeno: Učebnice je charakterizována ztvárněním obsahu tak, aby odpovídal kognitivním předpokladům žáků a takovou metodickou úpravou textu, aby ulehčil vnímání obsahu a dosáhl co nejlepšího působení.“ (Průcha 1989, 16)

2.1 Tvorba učebnic

„Tvorba učebnic je vysoce zodpovědná aktivita, která významně rozhoduje o výsledku vyučování-učení, protože učitel se ve své práci opírá především o učebnici.“ (Choděra 2001, 104) Skalková (1998) považuje tvorbu nových učebnic za rozvinutou aktivitu naší školy, kde je nabídka poměrně bohatá, ale tento jev není zatím v dostatečné míře doprovázen obecně

didaktickými, oborově didaktickými, případně pedagogicko-psychologickými analýzami, ať už na úrovni teoreticko-výzkumné nebo empiricko-výzkumné. Za důležité prvky nových učebnic považuje zdůrazňování globální dimenze vzdělávání, aspekty ekologické a praktické aplikace vědomostí. „*Učebnice nejsou ani jen logicky uspořádaný systém vědění, nejsou inventářem znalostí, nejsou ani malými encyklopediemi, nejsou jakoukoliv školní knihou. Jsou to didaktické prostředky, vyjadřující určitou fázi transformace učiva, sloužící k podpoře činnosti učitele i žáků.*“ (Skalková 1998, 5)

Učební cíle, učební osnovy, obsah výuky a tedy i učebnice odráží společenské, legislativní, institucionální a materiální podmínky dané epochy a nejsou na celém světě, ve všech obdobích a pro všechny skupiny žáků stejné. Příkladem může být zavedení nových učebnic pro základní školy v Německu v šedesátých letech, které se opíraly o novou koncepci audiolingvální metody, nebo růst nabídky učebnic v Evropě v sedmdesátých letech, která souvisela s nástupem komunikativní metody založené na principech pragmalinguistiky. Jaký vliv mají společenské podmínky na výuku cizích jazyků, se projevilo například na situaci v bývalých socialistických státech po roce 1989 (v Československu, Polsku, Maďarsku, Bulharsku a ve státech vzniklých rozpadem Sovětského svazu). Rozpad „východního bloku“ vedl v těchto zemích k zásadním změnám ve výuce cizích jazyků. Ruština ztratila své výsadní postavení a vzrostl zájem o západní jazyky: angličtinu, němčinu, francouzštinu atd. Zájem o německý jazyk samozřejmě souvisí s nárůstem partnerských projektů a sousedstvím s německy mluvícími zeměmi. Zájem o angličtinu pak závisí na rozvoji internetu a výpočetní techniky vůbec. Francouzština je zajímavá jako úřední jazyk Evropské unie. Tato nová orientace v cizojazyčné výuce, stejně jako nová formulace cílů, vedla k tomu, že musely být vytvořeny nové učební plány pro výuku cizích jazyků a tím také zavedeny nové učebnice a nově musela být strukturalizována příprava a další vzdělávání učitelů. Ke změně koncepcí vyučování přispívají nejenom společenské podmínky, popřípadě institucionální změny. Důvodem ke změně koncepce může být také vývoj didaktiky a metodiky, tedy nárůst poznatků v jazykových vědách, například v lingvistice, teorii učení apod. V historii výuky jazyků vždy existovaly epochy, kdy nové poznatky v jazykovědě spolu se změnou společenských podmínek vedly k formulaci nových koncepcí didaktiky a metodiky cizích jazyků. (Neuner, Hunfeld 1993) Například gramaticko-překladová metoda, která vycházela z principů výuky latiny a byla vytvořena na základě kognitivní teorie, byla nahrazena audiolingvální nebo audiovizuální metodou vytvořenou v šedesátých letech podle zásad behavioristické teorie strukturální lingvistiky. Ta byla potom ve druhé polovině sedmdesátých

let vystřídána komunikativní metodou vycházející ze zásad pragmalingvistiky a kognitivně-kreativní teorie učení. Takovéto změny vždy vyvolávají formulaci nových cílů a principů a přináší s sebou požadavky na změnu učebnic.

Samozřejmě, že v takovém prostředí dochází v důsledku odporujících si didakticko-metodických koncepcí k napětí a konfliktům. Příkladem zde může být rozpor v koncepci audiolingvální metody, kdy požadavek autentičnosti je v kontrastu se snahou o progresi gramatiky, což se zřetelně projevuje ve vykonstruovaných dialozích a monotónních cvičeních.

2.2 Hodnocení učebnic

Každá učebnice a učební soubor, který má být schválen pro veřejné školství, musí projít ověřováním. Například v Německu, když nakladatelství připraví učební soubor k vydání, musí jej předložit odboru kultury příslušné spolkové země k hodnocení. Ten požádá většinou dva recenzenty, kteří mají rozhodnout, zda jej doporučí, doporučí s připomínkami k nedostatkům, které mají být odstraněny, nebo jej odmítnou. Každá učebnice v Německé spolkové republice projde tedy před svým schválením mnohonásobným ověřováním, je dvacetkrát až třicetkrát posuzována. Pokud je hodnocení pozitivní a bez připomínek, dostane nakladatelství pouze jeho shrnutí. Je-li hodnocení negativní, dostane nakladatelství posudek k prostudování a popřípadě je vyzváno k vytvoření oponentního hodnocení. Hodnotitelé, které si odbory kultury objednájí, zůstanou anonymní. Pro hodnocení učebnic vydaly jednotlivé spolkové země zákony, ve kterých jsou uvedena všeobecná kritéria, a tato jsou v jednotlivých spolkových zemích rozdílná. Některé země se spokojují s relativně stručnými pokyny, jiné vydávají pro ověření učebnic cizích jazyků podrobné katalogy kritérií a ověřování učebnic potom probíhá podle těchto kritérií. Protože každá spolková země má vlastní učební osnovy, které mají mnohdy odlišné těžiště, je takřka nemožné vytvořit učebnici, která by současně odpovídala požadavkům všech spolkových zemí. Není tedy divu, že se stane, že je učebnice v jedné zemi schválena pro výuku na gymnáziích a v jiných zemích je odmítnuta, nebo musí být upravena. Pochopitelně vytváří každý anonymní kritik hodnocení učebnice podle své vlastní představy o ideální učebnici.

A proč tedy pro Německou spolkovou republiku neexistuje jednotné institucionalizované hodnocení školních učebnic? Zde hrají pravděpodobně roli různé faktory. Jednak jsou v Německé spolkové republice učebnice vydávány nakladatelstvími, která pracují na

principech tržního hospodářství a jejichž cílem je zboží, tedy učebnice, prodat s co největším ziskem. Pracují tedy dle zákonů hospodárnosti, trhu a reklamy. Nakladatelství se snaží vydávat s ohledem na ty trhy, kde mohou dosáhnout největšího odbytu, tedy pro země s největším počtem žáků. Někdy se ale nakladatelství přizpůsobí i relativně menšímu trhu, například speciálnímu typu škol nebo předmětu, pokud zde ovšem může získat monopolní postavení.

Konkurence na trhu učebnic v Německu, především učebnic angličtiny a francouzštiny, což jsou nejvíce vyučované cizí jazyky, a němčiny jako cizího jazyka, je velká. Vydání nové učebnice je velmi nákladné a trvá dva až tři roky. Často musí být velká část prvního vydání rozdána jako zkušební exempláře a k reklamním účelům, aby se tím stala mezi učiteli známou. Je tedy zřejmé, že malá nakladatelství mohou jen těžko konkurovat zavedeným firmám, především v době, kdy klesá počet žáků a školám chybí peníze na modernizaci učebního fondu. Přestože má učebnice charakter zboží, nemůže být při její reklamě použito srovnání s jinými produkty stejného druhu, tedy s ostatními učebnicemi. Ale právě to by bylo pro učitele velmi přínosné v případě, kdy se rozhodují o tom, která z učebnic je pro jejich způsob výuky vhodná. Prospekty k jednotlivým učebnicím slouží jen k reklamním účelům.

Dalším faktorem, který ovlivňuje a znesnadňuje systematickou kritiku, je skutečnost, že může být prováděna jenom subjektem, který splňuje požadavky nezávislosti, nezájatosti a odbornosti. Ale okruh osob, který tyto požadavky splňuje, je velmi malý. Ve skutečnosti je mezi ně nutno počítat i autory učebnic, i když je u nich objektivní hodnocení omezeno, pokud se podílejí na tvorbě učebnice podobného typu. Často také spolupracují při tvorbě učebních plánů, do kterých se pak samozřejmě snaží vnést své představy. Kritiku, ovšemže také subjektivní, mohou provádět odborní poradci redakcí a odborných časopisů, kteří také jako jediní mohou kritiku zveřejnit, ale členy těchto redakcí jsou také velmi často autoři učebnic. Navíc jsou tyto časopisy vydávány stejnými nakladatelstvími, která vydávají i učebnice.

Je zajímavé, že otevřená kritika učebnic se etablovala všude tam, kde neplatí žádné státem určené učební plány a kde nemusí tato kritika probíhat anonymně, tedy především v oblasti vzdělávání dospělých. Instrukce, které se tímto vzděláváním zabývají, jako je například *Goethe-Institut*, *Institut der Deutschen Sprache* atd., vypracovali v posledních letech všeobecná a na cílové skupiny zaměřená kritéria pro hodnocení učebnic (*Mannheimer Gutachten*) a podle nich provádějí hodnocení nejdůležitějších učebnic. I tato kritéria však mají

své nedostatky kritiky učebnic. Především je každý hodnotící katalog je subjektivní a proto je také každé hodnocení provedené podle tohoto katalogu kritérií subjektivní. Navíc je každé hodnocení učebnice závislé na realitě výuky němčiny jako cizího jazyka v rámci země, zařízení a kolektivu učitelů. Kdyby existovala „ta nejlepší učebnice“, tak bychom ji doporučili, ale ona neexistuje. (Kast/Neuner 1994)

Také v České republice je tvorba učebnic je specifickou aktivitou, která přesahuje rámec didaktiky cizích jazyků. Je to proto, že na tvorbě učebnic se v první řadě podílí autoři, dále recenzenti svými posudky, redaktoři nakladatelství, grafici, pracovníci odborných institucí, například Výzkumného ústavu pedagogického, kteří doporučují učebnice ke schválení, pracovníci ministerstva školství, kteří udělují schvalovací doložku. Základním problémem tvorby učebnic je skladba autorů. Většinou se jedná o odborníky z jednotlivých vědních oborů, kteří působí na katedrách vysokých škol nebo ve výzkumných ústavech a „[...] jsou jistě špičkovými odborníky ve svých oborech, avšak nemají zpravidla bezprostřední poznatky o žákovské populaci, již je učebnice určena“ (Průcha 1998, 120). Ideální by podle Choděry (2001) bylo, aby v čele autorského kolektivu stál erudovaný praktik, mající zvláštní a prokazatelné schopnosti „*analogické projektantovi-konstruktérovi v technice a manažerovi v ekonomice*“ (Choděra 2001, 105), a který by spolupracoval s metodikem-teoretikem. Tyto hlavní články autorského kolektivu by měl doplnit úspěšný učitel, rodilý mluvčí s filologickým vzděláním. Častým problémem je také neschopnost autorů psát pro mladé čtenáře. Tuto situaci by bylo možné řešit tím, že by se součástí autorského kolektivu pro tvorbu nových učebnic stali zkušení učitelé.

Regulačními činiteli při tvorbě učebnic v České republice jsou oficiální kurikulární dokumenty, standardy vzdělávání, vzdělávací programy, učební osnovy jednotlivých předmětů, v současnosti rámcové vzdělávací programy, které regulují obsahovou náplň, ale ne její didaktické ztvárnění. Oficiální kritéria pro učebnice, předkládané ke schvalovacímu řízení, vytváří ministerstvo školství. Pro zařazení učebnice do seznamu učebnic doporučených pro výuku na daném stupni škol platí podmínka, že jí musí být udělena schvalovací doložka příslušného ministerstva.

Za učebnici jsou podle sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 28996/2002-20 z 23. 7. 2003 považovány „[...] *texty a grafické materiály, které umožňují osvojení témat vymezených standardy vzdělávanými a schválenými vzdělávacími programy (učebními plány a*

*učebními osnovami) nebo bezprostředně doplňují učebnice, jsou pro kvalitu výuky nepostradatelné, zároveň jsou však takového charakteru, že nemohou být součástí učebnice*² (www.msmt.cz). Jedná se o učebnice konkrétních předmětů, pro integrované předměty, pro průřezová témata využitelná i v několika ročnících, odborné tabulky, pravidla pravopisu, mluvnice, atlasy, pracovní listy. Za ucelenou řadu učebnic se považuje soubor učebnic jednoho vyučovacího předmětu pro více za sebou jdoucích ročníků určitého typu škol. Schvalovací doložka může být udělena učebnici, která respektuje *Ústavu* a zákony platné na území České republiky, základní práva a svobody, je v souladu s pedagogickými dokumenty, standardem, vzdělávacími cíly a kmenovým učivem, plánem, osnovami konkrétního programu a v souladu se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* (2002).

Na tvorbě nové učebnice má tedy významný podíl recenzent, odborný lektor, který na základě posouzení učebnice podle stanovených kritérií doporučuje učebnici, a to buď bez výhrad, s připomínkami nebo ji nedoporučuje. Nová pravidla pro udělení schvalovacích doložek jsou platná od 1. září 2003. Pro schválení nové učebnice musí být vypracovány tři posudky recenzenty, jež stanovuje ředitel odboru na návrh pracovníka odboru, který odpovídá za obsah vzdělávání v oboru nebo předmětu. Recenzenti jsou stanovováni ze seznamu recenzentů. Dva recenzenti musí být odborníci z oboru a třetí z řad zkušených pedagogů vyučujících daný předmět. Pokud má ministerstvo k učebnici připomínky, informuje nakladatelství, které zapracuje připomínky a teprve poté je udělena učebnici schvalovací doložka. Veškerý kontakt s recenzenty zajišťuje ministerstvo. Schvalovací doložku uděluje ředitel odboru ministerstva. Na jejím základě je učebnice zařazena na seznam vydaných učebnic a učebních textů schválených Ministerstvem školství a tělovýchovy pro základní a střední školy, který je pravidelně zveřejňován ve *Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Učitelských novinách* a na internetových stránkách ministerstva.

Přes tyto zásady přetrvávají v tvorbě učebnic mnohé nedostatky. Jednou z příčin tohoto stavu je její komercializace. V současné době je v České republice stejně jako v jiných zemích rozsáhlý trh učebnic. Do roku 1990 mělo monopol na tvorbu a vydávání knih několik státních nakladatelství, například *Státní pedagogické nakladatelství, Státní nakladatelství technické literatury* a *Avicenum*, která byla ve své činnosti řízena státem. Nyní je na seznamu

² Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic vydávaného na základě § 40 odst.1 zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. online]. [cit. 2011-19-04]. Dostupný z WWW <http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-2-1>

schválených učebnic uvedeno 163 učebnic pro střední školy (stav v dubnu 2011).³ Školy, v nichž se plní povinná školní docházka, používají pro výuku učebnice, které jsou zařazeny na seznam učebnic a učebních textů s udělenou schvalovací doložkou *Ministerstva školství a tělovýchovy*. Kromě nich se mohou používat také učebnice, kterým skončila platnost schvalovací doložky nebo které již nejsou v seznamu. Za výběr učebnic pro výuku žáků zodpovídá ředitel školy.

Učební materiál je faktorem, který výuku cizího jazyka, učitele i žáky velmi determinuje. Určuje, jakou mají žáci i učitelé možnost vyjádřit a uplatnit své zkušenosti a myšlenky a o kterých tématech mohou diskutovat. (Krumm 1994)

³ Schvalovací doložky učebnic duben 2011. Učebnice pro střední vzdělávání. [online]. [cit. 2011-19-04]. Dostupný z WWW <http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-ucebnic-duben-2011>

3 Učebnicové texty

„Text je delší, souvislé, sémanticko-syntaktické jazykové vyjádření k tématu nebo k určité situaci. Text může být psaný nebo mluvený“ (Heyd 1991, 73). Slovo text pochází z „texere“, což znamená „tkát, stavět“. Pojem text má dvojí význam. Předně je text verbální textová komponenta a je obvykle nejdůležitější složkou učebnic. Jako text je ale také chápána učebnice jako celek, tedy i se složkou neverbální, jako jeden z didaktických textů. *„Učebnice lze chápat jako integrovaný znakový útvar přinášející informace o nějakém výseku objektivní skutečnosti bez omezení na pouze verbální text začleněný v učebnici.“* (Průcha 1998, 24) *„Texty jsou základní organizační forma, ve které se manifestuje jazyk člověka ve společnosti. Texty jsou proto také centrálním předmětem výuky jazyků, tedy výchozím a konečným bodem učení a vyučování.“* (Barthel 1991, 9) Podle Storcha je text ústřední řečově komunikativní a didaktickou jednotkou cizojazyčného vyučování. (Choděra 2001)

Text se obrací na posluchače či čtenáře, aby mu sdělil něco nového, důležitého. Cizojazyčný text musí navíc vzbuzovat zájem o neznámé, odlišné, protože setkání s novým vzbuzuje u čtenáře napětí, které vede a motivuje k naučení a poznání cizího jazyka a kultury. Mnohé učebnice cizích jazyků se snaží splnit tento úkol tím, že přináší jednoduché texty o zvláštnostech a odlišnostech kultury cílové země, které nemají být pro čtenáře příliš obtížné. Takovéto texty jsou ale málo stimulující, zajímají čtenáře pouze do doby, než jim porozumí. V cizojazyčném vyučování je text také modelem, to znamená, že text musí žákům zprostředkovat pravidla tvorby textů. *„Jinak řečeno: pro výuku cizích jazyků je nevhodný text, který je vytvořen speciálně pro učebnici, přísně se drží progresu a tím je vytvořen zdřevnatělý, nepřirozený jazyk, který žádný Němec nepoužívá. [...] Stejně tak odmítáme texty, které jsou tak silně adaptované, tzn. přepracované, že jejich původní styl, druh textu již není k poznání.“* (Heyd 1991, 74). Text v cizojazyčném vyučování je *„[...] jedinečným, neopakovatelným užitím jazykových jednotek. Texty slouží ke zprostředkování, exemplifikaci učiva, i když mohou být výjimečně i učivem, např. báseň, kterou se má žák naučit z paměti.“* (Choděra 2001, 60)

„Evaluace didaktického textu se stala prostředkem pro objasňování procesů porozumění učiva žákem, osvojování poznatkových struktur učícím se subjektem.“ (Gavora 1992, 53) Metodologie zjišťování, jak se mění vědění subjektu pod vlivem informací, které subjekt získává v textu, je obtížná. Experimenty zjišťují hlavně změny ve znalostech tématu. Přitom jsou zkoumány vlivy některých charakteristik žáků na učení z textu, které ukazují, že

schopnosti porozumění textu závisí na věku a pohlaví žáků. Výzkumy prováděné u nás dokazují, že žáci základní školy nemají dostatečnou úroveň textové kompetence, tj. nejsou schopni adekvátně zpracovat texty, vybírat z nich informace a provádět jejich syntézu a transformaci. (Gavora 1992) Tyto nedostatky vedou k funkční negramotnosti, tj. neschopnosti zpracovat a pochopit určité texty. (Průcha 1984)

V učebnicích německého jazyka se setkáváme s velmi rozdílnými texty, od písni, kuchařských receptů, návodů k použití, přes comics, grafiku až po rozhovor, rozhlasovou reportáž. Základním dělením v učebnicích je rozlišení textů na psané a mluvené, určené ke čtení nebo poslechu s porozuměním. Texty můžeme dále rozdělit na monologické a dialogické, psané texty na literární a neliterární. Diskutovanou kategorií jsou texty *autentické*, *didaktické* a *quaziautentické (semiautentické)*. Za autentické jsou podle Zajícové (2007) považovány texty, u kterých je uveden jejich původ a kterých je zřejmé, v jakém kontextu jsou v reálné situaci, běžném životě, využívány. Učebnicové texty jsou jazykovým materiálem, který seznamuje čtenáře či posluchače s novou slovní zásobou, obraty. Texty určené pro začátečníky jsou nejčastěji ve formě vyprávěných textů a dialogů. Tyto texty ale pouze simulují mluvený jazyk, jedná se o texty didaktické nebo quaziautentické. Duszenko například (1994, 111) uvádí, že v počátcích jsou podle zásady přiměřenosti vhodnější texty umělé, protože autentické texty jsou pro začátečníky příliš obtížné. Kompromisním řešením jsou podle něj texty adaptované, tedy texty původem originální, ale upravené autorem učebnice tak, aby byly přiměřené. Jiní autoři uvádí texty quaziautentické, tedy vytvořené autory učebnic podle textů originálních tak, aby vyhovovali jejich záměrům. Didaktické texty vznikají pro potřeby výuky, kde jsou podporou posloupnosti gramatiky. Tyto texty jsou postaveny většinou na slovní zásobě a gramatice, kterou již žáci ovládají nebo se kterou se mají seznámit. Celkově jsou tyto texty konstruovány tak, aby odpovídaly znalostem žáků. To vše vede k tomu, že didaktické texty působí uměle, nejsou pro žáky motivující a nevedou je k vytvoření si strategií.

Kompromisem mezi oběma póly jsou tedy quaziautentické (semiautentické, přepracované, zjednodušené) texty, jejichž základem je autentický text, který byl modifikován tak, aby byl pro žáky přiměřený. Ale ani použití těchto textů není bez problémů. Zkrácení a zjednodušení může nejenom vzít textu napětí tím, že některé relevantní informace jsou vynechány, aby byl text srozumitelnější, ale paradoxně může dojít i ke ztížení porozumění tím, že jsou vynechány momenty, které ho ulehčují, jako je opakování, odkazy apod. Pokud jsou cizojazyčné texty v zájmu srozumitelnosti příliš zjednodušené a triviální, tak, že zaujmou recipienta pouze jako

informace o struktuře jazyka, potom jsou vnímány jako nudné a jalové a „[...] *tak vzniká pro vyučování nanejvýš fatální situace, [...] cizí jazyk ztrácí své kouzlo objevování něčeho neznámého dříve než mohl být naučen. Jazyk, od kterého neočekáváme nic nového, překvapivého, nic význačného, který je jednotvárný, je z hlediska psychologie učení nesmyslný*“ (Krusche 1983, 252).

Autentické texty bývají také označovány jako dokumentární, reálné nebo pravé. Rozlišujeme různé druhy autentických textů, například zprávy, comics, etikety, formuláře, dotazníky, komentáře, ceníky, prospekty, telefonní rozhovory, jídelní lístky, předpovědi počasí apod. Ke každému textovému druhu jsou přiřazeny odpovídající komunikativní úlohy. Jako sporná se jeví otázka, zda zařazovat autentické texty i do výuky začátečníků. Obecně panuje názor, že s autentickými texty nemusí pracovat pouze pokročilí žáci, že je naopak vhodné je zařazovat hned v počátku výuky cizího jazyka, aby si žáci na ně zvykli, a aby jim texty přiblížily reálné situace. Současná didaktika cizích jazyků se jednoznačně kloní k využívání autentických, originálních textů. Duszenko uvádí, že „[...] *bychom měli od učebnicových souborů vyžadovat co možná nejvíce dokumentárních, originálních textů*“ (Duszenko 1994, 126). Originální texty jsou nejlepší zárukou toho, že jazyk těchto textů je autentický a jsou částí kultury, jejich prostřednictvím nám zprostředkovávají část této kultury, působí realisticky, a proto vzniká pocit emocionální blízkosti k dané zemi, což může zvýšit motivaci žáků.

Další motivací by pro žáky mohla být volba budoucího povolání. Rykalová (2008) se zamýšlí nad způsobem využití novinových textů a burzovních zpráv ve výuce němčiny. Je si sice na jedné straně vědoma, že burzovní zprávy jsou specializovanými a pro laika mnohdy nesrozumitelnými texty, zároveň však poukazuje na to, že žáci se ve své praxi s takovými texty mohou setkávat často a právě učitel je má možnost naučit, jak k takovým textům přistupovat a porozuměli jim.

Text se musí vždy obracet na recipienta a sdělovat mu něco nového, zajímavého, důležitého. Cizojazyčný text s sebou navíc nese kouzlo něčeho neznámého, jiného, což vede k vytvoření napětí, které motivuje k zájmu o učení se cizímu jazyku a poznání jiné kultury. Pokud jsou cizojazyčné texty v zájmu srozumitelnosti příliš zjednodušené a triviální, že zaujmou recipienta pouze jako informace o struktuře jazyka, potom jsou vnímány jako nudné a jalové. „[...] *tak vzniká pro vyučování nanejvýš fatální situace, [...] cizí jazyk ztrácí své kouzlo objevování něčeho neznámého dříve než mohl být naučen. Jazyk, od kterého neočekáváme nic*

nového, překvapivého, nic význačného, který je jednotvárný, je z hlediska psychologie učení nesmyslný“ (Krusche 1983, 252).

Dalším kritériem rozlišování textů ve výuce cizích jazyků je dělení textů podle účelu, v tomto případě rozlišujeme texty k nácviku čtení nebo orientačního, selektivního a detailního poslechu. Piepho (2000) rozlišuje texty motivační, sloužící ke vzbuzení zájmu, zvědavosti, zaměřenosti a texty demonstrační, které jsou základem nácviku slovní zásoby nebo gramatiky a texty sloužící k produkci ve formě parafráze.

Není ovšem možné zařazovat do učebnic pouze originální texty, jak to vyžaduje sekce němčiny jako cizího jazyka *Goethe Institutu* (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1998, 12). Především dialogické texty jsou téměř vždy didaktické nebo lépe řečeno quaziautentické. Jakákoliv nahrávka už tím, že je snímána, přestává být stoprocentně autentická. Navíc je nahrávání takovýchto dialogů z hlediska technického dosti problematické. Aby byla zaručena dobrá kvalita nahrávky, bývá většina nahrávek pořizována ve studiích. Ale tím přestávají být autentickými, i když ji namluví rodilí mluvčí, což je samozřejmě nutné, mají-li splnit svůj účel. Pouze výjimečně bývají pořizovány nahrávky, například interview s lidmi, pro které je němčina cizí jazyk, aby si žáci zvykli i na tyto varianty jazyka.

S problematikou volby vhodných textů úzce souvisí jazyk učebnice, který je právě většinou prezentován pomocí textů. V této souvislosti upozorňuje Kotůlková (2008, 279) na velký přínos jedno- i vícejazyčných textových korpusů. Jazykové korpusy, tedy soubory textů v elektronické podobě, představují téměř nevyčerpatelný zdroj autentického materiálu. Korpusově založené studie navíc přináší cenné informace o jazykových jevech, které jsou v daném jazyce velmi frekventované a v učebnici cizího jazyka by tudíž neměly chybět. Zpracování takovýchto korpusů umožňuje aktualizaci gramatiky tak, aby odpovídala současně používaným mluvnickým jevům. Jedním z důležitých požadavků na text je jeho kontext, tedy situace, ve které se v reálném životě vyskytuje. Text (věta, dialog) je tehdy možné považovat za vhodný, pokud se vyskytuje alespoň jedenkrát v konkrétní situaci, přičemž je míněna běžná situace, ne školní prostředí. (Duszenko 1994) Další důležitou skutečností je, zda text vede žáky a dává návod k vlastnímu vyjádření, k intenci, k jednání. To znamená například popsat něco nebo někoho, požádat o informaci, souhlasit, nesouhlasit, kritizovat apod.

4 Učební úlohy

Motto:

„Učební úloha je definována jako plánovaná sekvence kroků, s jejichž pomocí dotyčného převedeme z neuvědomělosti o určitých konkrétních faktech nebo pojmech k jejich znalosti či pochopení; nebo jako postup od neschopnosti provést daný úkol ke schopnosti provést ho“ (Pash 1992, 71).

„Učební úloha je každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle.“ (Průcha 1998, 268) Podle této definice jsou učební úlohy vlastně všechna učební zadání od nejjednodušších úkolů, vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků, až po složité úkoly vyžadující tvořivé myšlení. Podobně definuje Kalhous (1995) učební úlohu jako všechna učební zadání, která jsou v těsném vztahu k učebním cílům. Jsou nejúčinnějším prostředkem ověřování jejich účinnosti. Mají rozvíjet složitou složku výchovnou a vzdělávací i psychomotorickou. Dále mají umožnit získání nových vědomostí a dovedností, opakovat a procvičovat již známé a vše uvádět ve vědní systém předmětu. Využívají se ve všech fázích výuky, tedy v části přípravné, realizační a hodnotící. Existuje široká škála všech učebních zadání, která vytváří soubor podřízený cílům edukace. *„Učební úloha (též úloha, úkol, problém, otázka, cvičení, dotaz, úkolová situace aj.) je každé zadání, které vyžaduje realizaci určitých úkonů a je zadáváno s didaktickým záměrem. Učební úloha vyžaduje hledání výsledného řešení pomocí řady poznávacích nebo i manuálních operací, samostatně žákem vybíraných ze souboru žákovi známých způsobů řešení (neproblémová učební úloha) nebo postupů jim nově vytvořených (problémová učební úloha)“* (Níkl 1997, 5). V české odborné literatuře se používají vedle pojmu učební úloha pojmy cvičení, úkol apod. Například Choděra (2001) používá pojem cvičení a za vlastní cvičení pokládá tu část vyučování, ve které dochází k uložení jazykových jevů v žákově dlouhodobé paměti. (Choděra 2001) Základním atributem cvičení je podle něj opakování a cvičení dělí na jazyková a řečová, překladová a bezpřekladová, fixační a implementační, reprodukční a produkční, poslechová, čtecí, mluvní, písemná, školní a domácí. Zásadním dělením je ale podle jeho názoru dělení na cvičení jazyková, která směřují k jazyku, a řečová, která směřují k řeči. Neexistují ovšem čistá řečová ani čistá jazyková cvičení, ale cvičení spíše řečová a spíše jazyková, protože každé cvičení je současně jazykové a řečové s převahou jednoho nebo druhého. Zvláštním druhem cvičení jsou podle tohoto přístupu

„pattern drills“, cvičení na základě vzorců a modelů, která nelze zařadit ani k jedné skupině. Drilová cvičení jsou založena na imitaci a opakování, které současná didaktika odmítá, ale přitom patří do repertoáru komunikativní metody.

V odborné terminologii německy mluvících zemí nejsou pro většinu autorů pojmy cvičení a úloha synonymy. K oddělení těchto dvou pojmů došlo s rozvojem komunikativního vyučování. Cvičení je chápáno jako proces, kdy se daný jev „stále znovu a znovu učí“ (Schwerdtfeger 1995, 223). Cvičení má za úkol uložit novou informaci do dlouhodobé paměti, ve cvičení se tedy objevuje moment opakování. Cvičení procvičuje a upevňuje lingvistické aspekty. Úloha je považována za velmi otevřenou formu cvičení. (Häussermann, Piepho, 1996) Cvičení je vlastně přípravou pro plnění úloh, protože procvičuje jednotlivé jevy z oblasti gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti a pravopisu. Úloha má tyto vědomosti získané ve cvičeních naučit používat při komunikaci, sdělování myšlenek, diskusi. „*Úloha není pouze impulsem, [...] ale pokynem k činnosti.*“ (Yingije 1994, 18)

Mezi cvičením a úlohou v tomto pojetí je tedy rozdíl a současně spojitost, a hranice mezi nimi je neostrá. Tak mohou mít například jazykové hry charakter cvičení i úloh. Zde se také naskytá otázka, jaký je v tomto pojetí rozdíl mezi úlohou a komunikativním cvičením. Cvičení se od úlohy tedy liší tím, že komunikaci, receptivní nebo produktivní, cvičení připravují, vytvářejí, strukturují, simulují příp. představují. (Piepho 2000) Cvičení tak plní funkci ovlivňovací a kontrolní. *Typologie komunikativních cvičení podle Neunera*, která byla při hodnocení učebních úloh analyzovaných učebnic použita, však tyto rozdíly neakceptuje.

5 Rozvoj jazykových dovedností

Pro rozvoj jednotlivých dovedností a zpracování informací z cizojazyčných textů rozlišují v *Typologii komunikativních cvičení* Neuner, Krüger a Grewer (2001) čtyři kroky, přičemž pod pojmem text rozumí texty psané i poslechové, souvislé i symbolické, např. dopravní značky apod.

A Rozvoj porozumění

Při prvním setkání s neznámým cizojazyčným textem potřebují žáci pomoc pro pochopení a zpracování neznámých informací z textu. Samozřejmě, že žák nemůže zpracovat hned napoprvé všechny nové jevy obsažené v textu. Proto je třeba zkontrolovat, zda čtenář či posluchač informace správně pochopil. Učební úlohy v této první fázi jsou mechanicko-reproduktivní a jejich cílem ještě není kreativní jazyková produkce.

U delších a složitějších textů potřebuje čtenář či posluchač navíc ještě podporu například ve formě vysvětlení nové slovní zásoby a úvodní informace. O ovládnutí základních strategií, nutných pro čtení či poslech s porozuměním může učící se postupně přecházet od jednoduchých textů až k originálním autentickým textům, jako jsou zprávy, rozhovory, interview, eseje apod. Jedná se tedy především o učební úlohy procvičující globální porozumění textu, které ale může přecházet k selektivnímu až detailnímu porozumění, kdy je nutné porozumění všem informacím, například při čtení návodů k použití. Toto detailní porozumění textu se ale v první fázi používá pouze zřídka, protože v cizojazyčné situaci je žák často konfrontován s texty, kterým zcela nerozumí, a proto se potřebuje naučit ovládat strategie řešení těchto situací. K tomu se ale musí naučit porozumět základním informacím z textu, tedy porozumět mu globálně. Toto porozumění ulehčí kontext situace, znalost daných situací z vlastní zkušenosti a znalost struktury daného druhu textu. Když například žák umí hledat v jízdním řádu, nebo vařit podle receptu v mateřském jazyce, ulehčí mu tyto znalosti orientaci i v cizojazyčném textu. Předchozí znalosti se musí naučit přenést do nové, cizojazyčné situace a to mu umožní zvládnout novou slovní zásobu a fráze. Na základě těchto textů může potom odvodit gramatická pravidla. (Piepho 1990)

B Vytvoření základu pro schopnost porozumění

Po prvním porozumění textu je třeba žákům zprostředkovat slovní zásobu a obraty nutné k vyjádření reakcí na text. V této fázi se již jedná o vlastní rozvoj mluvení a realizaci řečových aktů. Jedná se tedy stále ještě o reprodukci, řízené učební úlohy, které ale žáka připravují na vlastní samostatnou produkci. Jsou to doplňující cvičení, hry pro aktivizaci slovní zásoby, cvičení v jazykových laboratořích apod. Protože proces učení se cizímu jazyku je dlouhodobá záležitost, musí se žák postupně učit stále nové fráze, které potom může využít ve stejné situaci. Učení tak probíhá ve spirále a žák se naučí reagovat stále různoroději. Protože toto učení probíhá v čase, musí témata odpovídat věku žáků a jejich zkušenostem. To ovšem neznamená, že se žáci namísto slovní zásoby a gramatických pravidel učí pouze stále většímu počtu frází.

C Vytvoření schopnosti porozumění

Přechod do této fáze je plynulý a znamená přechod od řízených úloh k méně řízeným a tedy přechod od reprodukce k produkci, k praktickému využití jazykových struktur a nových informací. Hovoříme o používání strategií učení, jako je psaní poznámek, využívání slovníků, porozumění neznámému z kontextu apod. Mezi možná cvičení patří například řízené rozhovory nebo monology, tvorba textů na základě klíčových slov a podle obrázků apod.

D Vyjadřování vlastních myšlenek, použití v simulacích

V poslední fázi by měli být žáci schopni předem získané vědomosti, dovednosti a strategie v praxi samostatně použít. Praxí je myšleno užití jazyka v simulacích napodobujících běžnou denní situaci. I v této fázi je možno využít různých pomůcek z předchozích fází, například přehledů slovních obrátů a frází, obrázkových příběhů apod., které zároveň slouží k vlastnímu volnému projevu, vyjádření vlastních myšlenek a názorů.

Tyto čtyři fáze nelze samozřejmě ve výuce provádět na jednom textu, naopak by měly být použity různé druhy textů. Přitom je potřeba využívat především autentické texty a situace, které je ovšem možné, a někdy dokonce nutné, pro jazykovou výuku upravit a přizpůsobit potřebám výuky. Kromě těchto autentických a quaziautentických textů se často v učebnicích objevují texty didaktizované, uměle vytvořené, jejichž cílem je především prezentovat gramatické jevy a slovní zásobu. Tyto texty se ukazují jako nevhodné pro učební úlohy fáze C a D, protože neumožňují přirozenou interakci. V podstatě se dá říci, že pro jazykovou výuku je možné využít jakýkoliv text. Jeho obtížnost je dána učebními úlohami, které se k němu vztahují.

Podle Skalkové (1998) je výzkum učebních úloh důležitým požadavkem soudobé didaktiky, jak je zřejmé z analýzy otázek a úkolů. „*Ty plní funkci motivační, vedou k aktualizaci, příp. obohacování představ žáků, orientují se na jejich životní zkušenosti, podporují činnostní hledisko (udělej, změř), povzbuzují myšlenkovou aktivitu, uvažování ve vztazích. Obsahují i občasné náměty na regionální aplikace, upozorňují na dílčí vztahy k ostatním vyučovacím předmětům, poukazují na souvislosti učiva s běžnou životní praxí tím, že zavádějí nejrůznější formy praktických činností, je podporováno utváření praktických dovedností žáků. Otázky a úkoly obracejí pozornost žáků k momentům etickým a estetickým, což hojně posiluje i obrazový materiál. Občas jsou zařazovány formy hry a soutěže*“ (Skalková 1998, 5).

6 Evaluace učebnic

Asi málokdo, kdo vezme do ruky učebnici, si dovede představit, kolik lidí si nad ní láme hlavu. Nejenom učitelé, kteří s ní pracují, a žáci, kteří by se s ní měli učit, ale také vědci a odborníci na celém světě. Přitom se na první pohled učebnice jeví jako snadno uchopitelný objekt. Že tomu tak není, zjistí brzy každý, kdo se touto problematikou začne zabývat. Proč jsou s výzkumem učebnic spojené takové problémy? Prvním důvodem je skutečnost, že neexistuje všeobecně uznávaná teorie školní učebnice. Ani didaktické a metodické funkce učebnice zatím nebyly jednoznačně formulovány. V tomto směru existuje mnoho návrhů, ale žádný není zcela vyčerpávající. Empirický problém spočívá v tom, že výzkumy zatím jednoznačně neprokázaly, jakým způsobem žáci a učitelé učebnici používají. V tomto směru existují různé výzkumy, které vedly k různým výsledkům. Především ale nebyl zatím vytvořen takový postup a nalezeny nástroje, které by umožnily evaluaci všech dimenzí učebnice a její role ve vyučování. „*Výzkum učebnic je vypořádání se s učebnicí na vědecké bázi. Je dán teoretickými poznatky z oborů, se kterými je učebnice spojena, a těmi jsou: teoretické problémy daného oboru, učební plány, výzkum vyučování, obecná pedagogika, teorie učení, psychologie dítěte a mladistvých, sociologie. Otázkou je, jak dalece můžeme ve výzkumu učebnice mluvit o vědě. [...] Dalším problémem je, že není jednoznačně definován předmět výzkumu, tedy učebnice.*“ (Bamberger 1995, 6)

Předmětem výzkumu učebnic jsou jejich vlastnosti komunikační, obsahové a ergonomické, fungování učebnic přímo ve vyučovacím procesu a názory a postoje jejich uživatelů, výsledky a efekty, tj. změny ve vědění subjektů a změny v postojích, hodnotových vlastnostech subjektu, predikce fungování učebnic a modifikace parametrů učebnic. Při zkoumání vlastností se zjišťují vlastnosti vyjadřovacích prostředků, sdělitelnost obsahu, které jsou dané verbálními, jazykovými a stylovými charakteristikami a neverbálními prostředky, jako jsou obrazy, schémata, grafy, fotografie. „*Ke zjištění o komunikačních parametrech učebnic lze vytvářet poznatky o obtížnosti učebnic, tj. obtížnosti ve smyslu sdělitelnosti učiva prezentovaného textem učebnice.*“ (Průcha 1998, 44) Druhou stránkou je rozsah učiva neseného textem učebnice, množství a dávkování učiva. Ve výzkumu obsahu učebnice se odráží kvalitativní parametry učiva, analyzuje se povaha, struktura, vztahy a návaznost obsahu. Učebnice je závislá na kurikulu, je kurikulárním konstruktem a „*výrazně determinuje to, čemu se žák v rámci školní edukace učí*“. (Průcha 1998, 45) Jde o transformaci poznatků

věd do obsahu, prezentaci hodnotových orientací, postojů, kulturních vzorců. „*Způsoby, jak jsou různé složky obsahu prezentovány tak, aby byly pro žáka zajímavé a přesvědčující.*“ (Průcha 1998, 45) Jde tedy o analýzy toho, jak se učebnice obrací na žáky emocionálními a personifikujícími prostředky. Ergonomické vlastnosti jsou dány druhem a velikostí písma, využitím barev, grafických symbolů, grafickým odlišením.

Efektivitu učení a vyučování ovlivňuje celá řada faktorů a učebnice je pouze jedním z nich. Na to upozornila také komise Německé rady pro vzdělávání již v roce 1969. Od té doby byla uskutečněna celá řada výzkumů v této oblasti. Různí autoři jí přisuzují různou důležitost. Učebnice je pouze základem vyučovacího procesu, ze kterého učitel vychází při plánování výuky, říká například Piepho (1980, 22). Podobně uvádí *Mannheimer Gutachten I*, že „[...] není pochyb, že nadaný učitel může úspěšně vyučovat s jakoukoliv učebnicí.“ (Rösler 1984, 64). Naopak Littlewood považuje za rozhodující učebnici, ne učitele a jeho mistrovství. Heuer (1979, 99) považuje učebnici dokonce za „de-facto-Curriculum“ a učební plán za „de-jure-Curriculum. Podle těchto názorů jsou tedy rozhodující pro efektivní vyučování učebnice a učitel, na žáka se poněkud zapomíná. Jistě existují i dnes učitelé, pro které je učebnice jakousi „biblí“, kterou projdou od A do Z, protože příliš věří autorům, a nebo mají málo zkušeností. Jiní učitelé zase považují učebnici pouze za zásobník textů a cvičení, ze kterých vybírají to, co se jim líbí. Určitě je důležitý postoj a vztah učitelů k danému materiálu, se kterým pracují a který pravděpodobně vybírají s ohledem na své žáky. Jak často a v jakém rozsahu učitelé a žáci s učebnicí pracují, je těžko přesně změřitelné, ale že tato skutečnost hraje důležitou roli, je nepopíratelné. (Knapp-Potthof 1979, 64) Význam analýzy učebnic vzrostl také tím, že se učebnice stala produktem na trhu a tím zbožím. Jak velké množství učebnic je k dispozici dokazuje například výčet titulů uvedený v publikaci vydané Goethe Institutem v roce 1997, která zahrnuje 37 učebnic pro mládež a 72 titulů pro dospělé. K tomuto počtu je ještě třeba připočítat učebnice a učebnicové soubory vydávané v jednotlivých zemích. V Německu roste zájem o analýzu učebnic od roku 1975 a objevují se první pokusy o objektivní hodnocení učebnic jako reakce na subjektivní posudky při schvalování učebnic a v důsledku změn v zaměření vědeckého výzkumu v oblasti vyučování. K tomuto obratu došlo po roce 1970 pod vlivem konstruktivismu, kdy byl vydán překlad americké publikace *Příručka vědeckého výzkumu vyučování* (Gage 1996). Pozorování a další vědecké metody výzkumu začínají být využívány i v cizojazyčném vyučování, především ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Jejich objektem se stává i učebnice a používání učebnice ve vyučování.

Až do padesátých let v odborné literatuře zcela chybí výzkumy zabývající se analýzou cizojazyčných učebnic. Je zcela zřejmé proč. Výuka cizích jazyků byla ve většině zemí privilegium menších, výkonnostně vyrovnaných a homogenních skupin elitních žáků. Také vyučující cizích jazyků na gymnáziích měli jednotné, literárně-vědecky orientované univerzitní vzdělání a byli jednotní, co se týká cílů, principů a vedení výuky. Již v roce 1951 vypracoval v Německu *Všeobecný spolek filologů* návrh učebního plánu pro výuku angličtiny, jehož základní body byly přejaty ministerstvy kultury jednotlivých spolkových zemí. Návrh stanovil pro výuku cíle jazykové, výchovné a vzdělávací, a tím ovlivnit výuku na gymnáziích. Metodický koncept výuky cizího jazyka vychází z gramaticko-překladové metody, přičemž zde je možno najít i prvky tehdy moderních metod, jako jsou přímá a audiolingvální metoda. Cíle výuky cizích jazyků byly tedy ovlivněny společenskou situací a institucionálními podmínkami (učební plány gymnázií, vzdělání učitelů, rozvrhy). Učebnice tyto podmínky převáděla do praxe. Není proto divu, že v šedesátých letech měl ve výuce cizích jazyků vždy jeden titul vedoucí postavení. V angličtině to byla učebnice *Learning English*, ve francouzštině *Etudes Français*, obě tyto učebnice byly vydány nakladatelstvím Klett, Stuttgart. To platí i po němčinu jako cizí jazyk. V roce 1955 byla vydána nakladatelstvím Hueber-Verlag v Mnichově učebnice *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* autorů Schulz a Griesbach, která se rychle prosadila a využívala téměř na všech školách v Německu (Kast/Neuner 1994). V těchto společenských a institucionálních podmínkách byl výzkum učebnic zbytečný. Odborná diskuse se proto v padesátých letech zaměřovala na příručky k vedení výuky, tedy na otázky metodiky výuky.

Zájem o analýzu učebnic cizích jazyků vzrostl v šedesátých letech. Enormní rozšíření výuky cizích jazyků vedlo k rozšíření nabídky učebnic. To znamená, že pro danou skupinu žáků byla na trhu nabídka hned několika titulů, které byly vytvořeny na základě různých metodických principů a byly tedy rozličně koncipovány. Oproti gramaticko-překladové metodě vzrostl zájem o audiolingvální a audiovizuální metody. Proto se na konci šedesátých let vytvořila pracovní skupina didaktiků cizích jazyků, která měla v náplni svého programu i analýzu učebnic a výsledky svého výzkumu zveřejnila (Heuer, Müller, Schrey 1991). Mannheimské hodnocení (*Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*) vypracoval Engel s kolektivem autorů a vydalo jej nakladatelství Groos z Heidelbergu. Jsou v něm sledovány především oblasti didaktické, lingvistické a tématické. První svazek vyšel v roce 1977, druhý v roce 1979. Tento katalog samozřejmě odráží zájmy a názory jeho tvůrců a má sloužit potřebám učitelů k hodnocení a výběru učebnic. Na druhé straně vyžadují některé

body takové teoretické znalosti, například v oblasti lingvistické koncepce a teorie učení, že nelze předpokládat, že by se k nim učitelé mohli fundovaně vyjádřit. Existuje proto nebezpečí, že takto formulované hodnotící katalogy budou praktiky odmítnuty.

Průkopníky v oblasti výzkumu učebnic byly vědci ze Spojených států. Jenom k otázce obtížnosti bylo vydáno kolem 1000 publikací. Dalším diskutovaným tématem je adekvátnost učebnic a přiměřenost věku. Ale také v zemích východní Evropy byly uskutečněny významné objevy. Vedle bývalé NDR bylo nejvíce výzkumů uskutečněno v bývalém Sovětském svazu. Velmi významný zlom ve výzkumu nastal v sedmdesátých a osmdesátých letech, kdy vyšla publikace *Problémy školní učebnice*. Nejvýznamnější publikací té doby ale je *Školní učebnice*, kterou vydalo v roce 1986 Státní pedagogické nakladatelství. Výzkumy se zabývaly především otázkami vzhledu, použití a působení učebnic. Dalším významným centrem výzkumu učebnic byla a je Spolková republika Německo, kde působí především *Georg-Eckert-Institut pro mezinárodní výzkum učebnic* v Braunschweigu (*Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*), *Institut výzkumu učebnic* v Duisburgu (*Institut für Schulbuchforschung*), který byl v roce 1991 z nepochopitelných důvodů zrušen, a *Institut vzdělávacích médií* (*Institut für Bildungsmedien*) ve Frankfurtu. Práce těchto výzkumných center se zabývají především obsahem učebnic. Těžištěm práce vědeckých týmů při vysokých školách je především problematika katalogů kritérií pro hodnocení učebnic (*Bielefelder Schulbuchraster*, *Reutlinger Schulbuchraster*). V roce 1988 byl založen *Institut pro výzkum učebnic* (*Institut für Schulbuchforschung*) ve Vídni. Dalšími následovníky byly severské země, kde byl vytvořen *Björnssonův index obtížnosti* (*Lesbarkeitsindex*) LIX. Připomenout je také třeba další jména, jako jsou Anderberg a Englund. Centrem výzkumů je *Institute for Pedagogic Text Research*, který založil v roce 1989 Selander ve spolupráci s univerzitou *Sundsvoll/Haernoessand*. V Dánsku byl naopak z finančních důvodů zrušen *Institut pro vyučovací pomůcky*, který vydával každoročně přehled učebnic s popisem titulů. V Norsku byl v roce 1992 založen *Institut pro výzkum učebnic*, jehož iniciátorem byl Johnsen. Projekty, které v Dánsku v současnosti probíhají, se zabývají otázkou popularizace učebnic a výzkumem učebnic dějepisu. Ve Francii se *Institut National de Recherche Pédagogique* v Paříži zabývá registrací všech učebnic od roku 1789 do současnosti. Ve Velké Británii se nedá mluvit o systematickém výzkumu učebnic, pouze příležitostně se objeví práce, zabývající se touto problematikou. V Nizozemí byl již v roce 1964 zřízen *Informatien Dokumentatien- centrum voor Geografie von Nederland*, který se podobně jako Institut v Braunschweigu zabývá problematikou učebnic dějepisu. *Centrum pro výzkum vyučování*

(Centrum voor Onderwijsonderzoek) v Amsterdamu se věnuje otázkám vhodnosti vyučovacích médií.

I u nás se s empirickými a teoretickými výzkumy v oblasti tvorby učebnic a jejich hodnocením setkáváme již před druhou světovou válkou (Příhoda, Langr, Váňa, Monatová). Po válce se této problematice věnuje Průcha, Mnichovský, Čapek, Gavora, Sýkora aj. V osmdesátých letech vzniklo při Státním pedagogickém nakladatelství Praha Středisko pro teorii tvorby učebnic, vedené Michovským. Vydalo dvě řady prací *Teorie učebnic* a ve spolupráci s J. Průchou pořádalo celostátní semináře o učebnicích. Problematikou učebnic se dále zabývali Bednařík, Mareš, Petříková, Wahla. Centrem výzkumu byla vedle Prahy Ostrava, Hradec Králové, Olomouc, Bratislava a Košice.

Učebnice jsou „dětmi své doby“ (Kast/Neuner 1994) a jejich vznik ovlivňuje celá řada faktorů. Také výběr učebnic z široké nabídky na trhu je závislý na řadě okolností. Důležité je zaměření učitele, cílová skupina žáků, která bude učebnici či učebnicový soubor využívat, nezanedbatelná je také praktičnost a cena výukového materiálu. Proto je cílem této práce pokusit se představit metodu objektivního hodnocení učebnic cizích jazyků, která by umožnila učitelům vybrat si vhodnou učebnici pro výuku německého jazyka.

Protože na zaměření učebnice má velký vliv metoda, na které je učebnice založena, byly pro ukázkou vybrány dvě učebnice, které vychází z odlišných koncepcí. Jedná se o učebnicový soubor *Sprechen Sie Deutsch?* autorského kolektivu Brožíková L., Dusilová D., Goeder R., Haupenthal T., Kolocová V., Schneider M., a Vachalovská L. z nakladatelství Polyglot, který začal vycházet v roce 1996. Druhým titulem je učebnice *Themen neu* německého nakladatelství Max Hueber Verlag z Ismaningu, ke kterému pro výuku v České republice vydalo plzeňské nakladatelství Fraus regionalizovaný pracovní sešit. Právě určení koncepce, která je základem těchto učebnic je jedním z bodů jejich analýzy. Dalším důvodem, proč byly pro šetření zvoleny tyto učebnicové soubory je fakt, že jsou zatím jedny z nejčastěji používanými tituly v České republice. Tento závěr podporují průzkum, který uskutečnil v roce 1997 *Goethe Institut* Praha na odborných školách pomocí ankety, jejíž cílem bylo zjistit, které učebnice se pro výuku němčiny v České republice nejčastěji využívají. Z výsledků je zřejmá obliba učebnic *Sprechen Sie Deutsch* a *Themen neu*. Učebnici *Sprechen Sie Deutsch* v roce 1997 používalo 86 škol, učebnici *Themen* a její přepracovanou verzi *Themen neu* používá ve výuce němčiny 85 odborných škol, tedy asi čtvrtina dotazovaných. Výsledky této

ankety dále ukazují, jak velké množství učebnic je na českém trhu k dispozici a jak rozdílné je jejich využívání. Celkem se na 350 odborných školách používalo 38 titulů. Nejvíce zastoupeny byly tehdy učebnice *Německy s úsměvem* (86 škol), která nyní nově vyšla v přepracované verzi pod názvem *Německy s úsměvem nově* v nakladatelství Fraus, dále *Učebnice pro jazykové školy*, se kterou pracovalo ve výuce 68 učitelů. Druhým výzkumem v této oblasti je průzkum prováděný nakladatelstvím Hueber Verlag v rámci metodických seminářů pořádaných tímto nakladatelstvím v České republice od roku 2000. Z celkového počtu 591 dotazovaných učitelů na středních školách pracuje 316 učitelů s učebnicovým souborem *Sprechen Sie Deutsch?* a 137 učitelů se souborem *Themen neu*.

6.1 Katalogy kritérií (Kriterienraster)

„V posledních letech vznikla pro potřeby analýzy učebnic celá řada rastrů, které mají důležitou funkci nabídnout učitelům praktickou pomoc ve chvíli, kdy jako jednotlivci, zástupce skupiny nebo instituce stojí před rozhodnutím vybrat novou učebnici“ (Henrici 1986, 278). Kategorie těchto katalogů mají být neustále doplňovány a aktualizovány, protože „[...] učebnice dnes: nové otázky potřebuje země“ (Reisener 1995, 118).

Henrici je toho názoru, že katalogy mají sloužit přípravě učitelů na analýzu učebnic, jejich rozhodnutí by mělo být učiněno na základě jejich vlastního systému hodnot, protože jejich očekávání může být zcela odlišné. (Henrici 1986, 292) Potřeba vytvoření katalogu kritérií je o to naléhavější, že na trhu učebnic vládne téměř nepřehledná situace, která ovlivňuje výběr učebnic a tím nepřímo i výuky cizích jazyků. Jednak je to způsobeno různými způsoby prezentace starých i nových titulů katalogy distribučních firem, letáky, inzercí v odborných časopisech, na internetových stránkách, v rámci seminářů pořádaných nakladatelstvími a různými vzdělávacími institucemi. Na druhé straně je možno využít recenze zveřejňované v odborných časopisech, ale jejich počet je poměrně malý a týká se pouze nově vydávaných titulů. Určitým druhem hodnocení učebnic jsou recenze zveřejňované v odborných časopisech, např. *Cizí jazyky ve škole*, *Deutsch als Fremdsprache*, *Primar*, *Zielsprache Deutsch*, *Fremdsprache Deutsch*, *info DaF*, a na internetových stránkách nakladatelství, *Goethe Institutu Inter Nationes*, *Deutsch als Fremdsprache* apod. Ale každý posudek je subjektivní, protože je závislý na posuzovateli. V posledních letech zveřejnil například časopis *Cizí jazyky ve škole* 11 recenzí. Přesto jsou tyto údaje roztržité a je obtížné udržet si přehled o tom, co je na trhu učebnic cizích jazyků nové a kvalitní.

Tato kritéria jsou tedy pouze částečně pomůckou pro výběr vhodné učebnice cizích jazyků, protože chybí kritéria specifická pro výuku jazyků. Neboť právě ve způsobu prezentace textů, ve volbě vhodných učebních úloh je dána odlišnost od jiných učebnic, kde je látka prezentována v mateřském jazyce. Právě otázka týkající se faktu, zda učebnice odpovídá nejnovějším didaktickým požadavkům, je u učebnic cizích jazyků klíčová. Odpověď na tuto otázku se snaží najít katalogy kritérií, které vyšly v Německu, některé z nich byly určeny pro angličtinu jako cizí jazyk, a tyto rastry mají být základem analýzy učebnic. Po prvním z nich, vytvořeném autory Heuer, Müller a Schrey, vznikla řada dalších, např. *Mannheimer Gutachten* (1977, 1979), *Stockholmer Kriterienkatalog*, který vypracovali účastníci v rámci odborného semináře, didaktikové, autoři učebnic, a lektori nakladatelství z Finska, Norska a Švédska v roce 1982, *Reutlinger Raster*, *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm 1994), *15 Fragenkomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den FSU* (Reisener 1995), *Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Englisch-Lehrwerken* (Kieweg 1998) Ale využití těchto katalogů není bez problémů. Jsou často kanonické, objektivitu pouze předstírají, jsou statické, vyžadují odborné znalosti. Všechna kritéria jsou relativní, jejich důležitost by měla být určena podle osobních preferencí a podle dané situace: didaktické znalosti kolegů, potřeby žáků, kompatibilita nové učebnice s jinými materiály nebo s učebnicemi nižších stupňů. „*Stručně řečeno: rastr má být pomůckou, ne korzetem.*“ (Kast / Neuner 1994, 100) Objektivního hodnocení učebnic tedy není možno dosáhnout ani za pomoci těchto katalogů. „*V současnosti panuje názor, že přes propracované katalogy kritérií není objektivní hodnocení možné, protože různí vědci a učitelé mají různé názory, zkušenosti, styly vyučování. [...] Stručně řečeno: hodnocení učebnice je vždy subjektivní*“ (Duszenko 1994, 28).

6.2 Evaluace textů v analyzovaných učebnicích

Protože současná didaktika cizích jazyků klade velký důraz na to, jak hodnotí učebnice jejich uživatelé, tedy učitelé a žáci, bylo v první části výzkumu provedeno dotazníkové šetření, které mělo za cíl vyhodnotit názory učitelů na texty analyzovaných učebnic. Pro hodnocení bylo zvoleno prvních čtrnáct lekcí učebnicového souboru *Sprechen Sie Deutsch?* a první dva díly souboru *Themen neu*, které vedou žáky k úrovni A2 *Evropského referenčního rámce pro jazyky*. Jednoduchý dotazník, přejatý od Westhoffa (1987), zjišťoval pomocí čtyřbodové

škály, jak učitelé hodnotí autentičnost, obtížnost a vhodnost textů z analyzovaných učebnic. Respondenti, kterými byli učitelé cizích jazyků, hodnotili texty z hlediska jejich původu, náročnosti a vhodnosti pro výuku německého jazyka na středních školách. Jednotlivé druhy textů byly v dotazníku definovány takto: Za *autentický* text je považován takový text, který původně nebyl vytvořen pro potřebu výuky jazyka, a byl přejat z běžného života. *Quaziautentický* text je buď původně autentický text, který byl upraven pro výuku, nebo text vytvořený pro potřeby výuky, který má ale všechny rysy daného druhu textu. Jako *didaktický* je brán text, který byl napsán speciálně pro danou učebnici. (Zajícová 2007) Pokud se respondent nedokáže rozhodnout, o jaký text se jedná, označí jej písmenem (N), což znamená „nevím“, „neumím zařadit“. K analýze bylo vybráno vždy deset textů z obou učebnicových souborů, které se zabývají stejným tématem, tedy celkem 20 textů. Výsledky analýzy dotazníků přináší tabulky, ve kterých jsou tučně označeny položky s největší četností odpovědí.

Původ textů učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* na základě dotazníkového šetření

text č.	1	3	6	7	11	13	14	15	17	19
autentický	3	10	4	3	3	5	10	7	3	3
quaziautentický	27	13	8	7	4	9	5	7	5	3
didaktický	11	19	30	31	34	26	27	26	33	34
neurčeno	1	0	0	1	1	2	0	2	1	2

Většina textů učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* byla respondenty označena za didaktické, pouze text č.1 je považován za quaziautentický. Jedná se o dopis, který má všechny rysy daného druhu textu, přestože je zřejmé, že byl vytvořen tak, aby prezentoval slovní zásobu a gramatiku dané lekce. K podobným závěrům došla ve svém výzkumu také Zajícová (2007, 230, 2010).

Původ textů učebnice *Themen neu* na základě dotazníkového šetření

text č.	2	4	5	8	9	10	12	16	18	20
autentický	13	16	20	29	18	12	16	15	22	27
quaziautentický	18	14	12	7	6	18	16	12	12	12
didaktický	10	12	9	3	16	11	10	14	8	3
neurčeno	1	0	1	3	2	1	0	1	0	0

Z tabulky je zřejmé, že výsledky hodnocení původu textů učebnice *Themen neu* nejsou tak jednoznačné jako v případě učebnice *Sprechen Sie Deutsch?*. Všechny texty jsou považovány za autentické nebo quaziautentické, přestože v případě textu číslo devět se jedná o text didaktický.

Další položka dotazníku byla zaměřena na hodnocení náročnosti textu. Texty byly označeny škálou od jedné do čtyř, přičemž číslem jedna byl hodnocen text velmi těžký a číslem tři text lehký. Pokud se respondent nemohl rozhodnout, označil položku (N), pro nevím. Čtyřbodová škála byla zvolena proto, aby se zamezilo tendenci ke střednímu hodnocení.

Hodnocení náročnosti textů učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* respondenty

text č.	1	3	6	7	11	13	14	15	17	19
velmi těžký	1	1	1	1	1	0	0	1	2	0
těžký	13	25	27	20	6	8	3	6	21	9
lehký	28	16	14	20	40	33	36	34	18	29
nevím	0	0	0	1	1	1	3	1	1	4

Tato tabulka dokládá, že pouze tři texty učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* byly hodnoceny jako těžké a zbývajících sedm jako lehké.

Náročnost textů učebnice *Themen neu* na základě dotazníkového šetření

text č.	2	4	5	8	9	10	12	16	18	20
velmi těžký	6	11	1	10	2	3	1	0	3	2
těžký	29	24	4	22	4	17	16	12	23	18
lehký	7	6	34	10	36	18	25	30	16	22
nevím	0	1	1	0	0	4	0	0	0	0

Téměř shodně jsou spíše jako lehké hodnoceny vybrané texty učebnice *Themen neu*. Také pouze tři texty z deseti hodnocených jsou označeny za těžké, přestože je z tabulky zřejmé, že více respondentů hodnotí některé texty, především text číslo čtyři a osm, jako těžké. Tento průzkum potvrdil, že jednotliví uživatelé učebnic mají na obtížnost textů odlišný názor. Proto je při další analýze textu pro ověřování obtížnosti textu zvolena metoda hodnocení obtížnosti textu podle Mistríka. (Průcha 1989)

Poslední položka dotazníku je věnována subjektivnímu hodnocení vhodnosti textu pro výuku německého jazyka na středních školách. Symbolem (+) byly respondenty označeny texty, které považovali za vhodné, symbolem (–) texty nevhodné a znakem (0) texty považované za méně vhodné. Opět byla zařazena položka (N), kterou mohli využít respondenti, kteří se nemohou rozhodnout pro žádnou z předchozích tří. K hodnocení bylo tentokrát zvoleno vždy devatenáct textů z druhého dílu učebnicových souborů, protože ty obsahují ve srovnání s prvními díly delší texty. I zde se ukázalo, že jednotliví učitelé se ve svém názoru na vhodnost textu velmi liší, jak dokládají následující tabulky.

Hodnocení vhodnosti textů učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* respondenty

text č.	1	3	6	7	11	13	14	15	17	19
vhodný	25	19	26	25	21	16	31	23	31	29
méně vhodný	15	16	13	11	15	13	5	14	6	5
nevhodný	2	6	3	4	6	11	6	3	5	6
nevím	0	1	0	2	0	2	0	2	0	2

Z uvedené tabulky vyplývá, že většina respondentů považuje texty učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* za vhodné pro výuku německého jazyka, přestože se většinou jedná o texty didaktické a sami respondenti většinu z nich označili jako lehké. Naopak jediný didaktický text učebnice *Themen neu* byl označen jako méně vhodný až nevhodný. Ale ani v této položce nejsou rozdíly v četnosti jednotlivých odpovědí jednoznačné a tím se opět potvrzuje subjektivita pohledu na vhodnost textů.

Hodnocení vhodnosti textů učebnice *Themen neu* respondenty

text č.	2	4	5	8	9	10	12	16	18	20
vhodný	25	23	28	17	12	18	21	23	25	29
méně vhodný	7	12	5	13	15	16	12	14	10	7
nevhodný	7	4	9	11	15	8	8	4	6	6
nevím	3	3	0	1	0	0	1	1	1	0

Také v otázce vhodnosti textů nebyla nalezena významná shoda mezi původem textu a jeho vhodností. Toto dotazníkové šetření tedy nepřineslo žádnou zásadní odpověď na otázku, jaké texty považují učitelé za vhodné pro výuku německého jazyka. Ukázalo, že názory učitelů jsou velmi subjektivní.

6.2.1 Počet a druhy textů v analyzovaných učebnicích

Pro vlastní analýzu textů byl zvolen první a druhý díl obou učebnicových souborů a byla využita kritéria pro hodnocení textů autorů Kasta a Neunera (1994), se zaměřením na formy komunikace, autentičnost textů, druhy textů, funkci textů, témata a třídění na texty *zeměvědné* a *literární*. Analýza je doplněna hodnocením obtížnosti textů, pro které byl využit *index obtížnosti podle Mistříka*.

Počet textů v analyzovaných učebnicích

učebnice	počet textů	průměrně v lekci
<i>Themen neu 1</i>	115	11,50
<i>Sprechen Sie Deutsch? 1</i>	112	8,00

Oba učebnicové soubory obsahují velké množství textů. V prvním díle souboru *Themen neu* najdeme celkem 115 textů, v každé z deseti lekcí je tedy průměrně 11,5 textů. Učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1* obsahuje téměř stejný počet textů (112 textů), ale protože má 14 lekcí, připadá na jednu lekci osm textů.

Druhy textů v analyzovaných učebnicích

učebnice	<i>Themen neu 1</i>	<i>Sprechen Sie Deutsch? 1</i>
texty ke čtení	46	46
texty k poslechu	69	66

Z celkového počtu 115 textů obsažených v učebnici *Themen neu 1* je 46 textů určených ke čtení a 69 k poslechu. Toto rozložení textů je téměř shodné s učebnicí *Themen neu 1*, protože ta obsahuje také 46 textů ke čtení a 66 textů poslechových.

Podle původu textů můžeme texty učebnic cizího jazyka rozdělit na texty *autentické*, *quaziautentické* a *didaktické*. Rozlišujícím znakem je v tomto případě věrohodnost tématu rozhovoru či monologu z hlediska tematického a jazykového, prezentace textu, zvuková kulisa, forma textu a obvyklé znaky mluveného projevu, jako jsou přerušení řeči, nedokončené věty, spojení slov apod. Jak ukazují údaje v následující tabulce, převažují v obou analyzovaných učebnicích didaktické texty.

Původ textů v analyzovaných učebnicích v procentech

	<i>Themen neu 1</i>		<i>Sprechen Sie Deutsch? 1</i>	
	čtení	poslech	čtení	poslech
didaktické	47,83 %	59,42 %	34,78 %	66,67 %
autentické	36,96 %	1,45 %	26,09 %	6,06 %
quaziautentické	15,22 %	39,13 %	39,13 %	27,27 %

Učebnice *Themen neu 1* využívá autentických textů ve větší míře, protože 52 procent všech textů je možno považovat za autentické nebo quaziautentické. V učebnici *Sprechen Sie Deutsch?1* je 26 % psaných textů autentických a 39 % quaziautentických, poslechové texty jsou převážně didaktické (67 %).

Jak již bylo řečeno, vyskytují se v obou učebnicích kromě textů určených ke čtení nebo poslechu s porozuměním také texty, které mají napomoci rozvoji mluvení nebo výslovnosti. V učebnici *Sprechen Sie Deutsch?* se nachází texty určené k rozvoji výslovnosti (např. 26/1, 38/1 51/4, 64/4, 84/2, 99/1, 172/4), mluvení při hraní rolí (19/1), pravopisu (172/1), psaní

(19/3), slovní zásoby (75/6, 45/11, 112/1, 149/3, 162/4, 173/5), gramatiky (138/5) a překladu (168/13). Protože se jedná výhradně o didaktické texty, které tím zkreslují analýzu původu textů, byla provedena zvlášť analýza textů určených k nácvičku porozumění. Výsledky v tabulce č.9 a č.10 dokládají, že při vyhodnocení původu textů určených k nácvičku porozumění jsou hodnoty odlišné. To svědčí o skutečnosti, že k nácvičku některých dovedností a jazykových prostředků se v obou učebnicích používají didaktické texty, zatímco u poslechu a čtení s porozuměním je v souladu s požadavky současné didaktiky vhodnější do učebnic zařadit autentické nebo quaziautentické texty.

K rozvoji mluvení jsou určeny v učebnici *Themen neu* například texty 17/18, 30/10, 36/4, 49/10, 53/20, 84/6, 97/9, k rozvoji slovní zásoby slouží text 27/7 a gramatiku procvičuje například text 28/8 nebo 60/5.

Výše uvedená analýza se zabývala všemi texty obsaženými v učebnici, tedy i krátkými texty, které jsou určeny k nácvičku mluvení, gramatiky nebo správné výslovnosti. Procentuální zastoupení didaktických textů může být vyšší, protože například pro procvičování gramatiky nebo výslovnosti se využívají především texty didaktické. Z tohoto důvodu se následující analýza zaměřila pouze na texty určené k nácvičku čtení nebo poslechu s porozuměním.

Z celkového počtu 63 textů k poslechu a čtení s porozuměním v učebnici *Themen neu* je 23 textů didaktických, 14 textů autentických a 26 textů má autentické rysy, ale není zcela možno doložit, že se jedná opravdu o texty autentické, protože autoři učebnice neuvádějí jejich zdroj. Při porovnání těchto textů v učebnicích *Themen*, *Themen neu* a *Themen aktuell* je zřejmé, že texty se nezměnily, ale změnila se jejich grafická úprava. Proto se dá předpokládat, že se jedná o původně autentické texty, které byly upraveny pro potřeby výuky.

V učebnici *Sprechen Sie Deutsch?* je z 93 textů 49 textů didaktických, tedy více než polovina textů byla vytvořena pro potřeby této učebnice, 34 textů je možno zařadit mezi texty quaziautentické a 10 textů bylo původně určeno pro jiné potřeby než je výuka německého jazyka. Jedná se o texty, u kterých je uveden jejich původ. Jsou to například články z časopisu *Juma* nebo texty písní.

Původ textů k porozumění v analyzovaných učebnicích v procentech

	<i>Themen neu</i>	<i>Sprechen Sie Deutsch?</i>
didaktické	36,51%	52,69 %
autentické	22,22%	10,75 %
quaziautentické	41,27%	36,56 %

Považujeme-li za texty vhodné pro rozvoj čtení a poslech s porozuměním texty autentické a quaziautentické, je z této tabulky zřejmé, že učebnice *Themen neu* je z tohoto pohledu koncipována podle komunikativní metody, zatímco učebnice *Sprechen Sie Deutsch?*, která obsahuje více než polovinu didaktických textů, vychází z audiolingvální metody.

6.3 Evaluace učebních úloh

Typologii komunikativních učebních úloh pro výuku němčiny, která byla využita k výzkumu, sestavili Neuner, Krüger a Grever (2001). Autoři ji označili jako typologii, podle české terminologie se ale jedná o taxonomii, protože cvičení jsou seřazena podle náročnosti. Tato typologie má čtyři stupně, první stupeň zahrnuje cvičení na rozvoj a kontrolu porozumění, druhý stupeň úlohy na úrovni reprodukce, třetí tvoří úlohy pro vytvoření dovednosti sdělení a hraní rolí, vyjádření se v daných situacích, cvičení reproduktivně-produktivní a čtvrtá kategorie obsahuje úlohy na nácvik volného mluvení:

Stupeň A: rozvoj porozumění a kontrola porozumění

Stupeň B: reprodukce, vytvoření dovednosti sdělení, úlohy reproduktivního charakteru

Stupeň C: vytvoření dovednosti sdělení a hraní rolí – řečové vyjádření daných situací, rolí v úlohách reproduktivně-produktivního charakteru

Stupeň D: volný projev

Neunerova typologie učebních úloh poskytuje nástroj pro analýzu souboru učebních úloh tím, že umožňuje zařazení jednotlivých učebních úloh do příslušných kategorií, a tím vyhodnocení celého souboru učebních úloh. Předpokladem vhodného souboru komunikativních učebních úloh je skutečnost, že obsahuje úlohy všech čtyř kategorií. Pokud soubor nabízí učební úlohy kategorie A a B, se dá říci, že se jedná především o učební úlohy řízené, které procvičují především slovní zásobu a gramatické jevy. Vyučování bude probíhat zejména frontálně. Takto koncipované učebnice vycházejí především z gramaticko-překladové nebo audiolingvální metody. Pokud je zastoupení všech čtyř kategorií rovnoměrné, jedná se o učebnici vycházející z komunikativní metody, která vede žáky k volnému projevu a kreativní práci s jazykem.

Zjednodušenou typologii využil Neuner (1979) k analýze tří učebnic angličtiny. Pro analýzu zařadil učební úlohy do jednotlivých kategorií a sledoval, zda se učební úloha vyskytuje zřídka, často, nebo velmi často. Přitom učební úlohy, které tvořily do 6 % celkového počtu souboru úloh, považoval za úlohy, které se vyskytují zřídka, do 20 % úlohy vyskytující se často a více než 20% úlohy vyskytující se velmi často. Z jeho výsledků vyplývá, že všechny analyzované učebnice obsahují především úlohy fáze B, přičemž se jedná převážně o úlohy typu B 6, tedy doplňování chybějících slov do textu. Naproti tomu je počet učebních úloh typu A a C poměrně malý. Analyzované učebnice tedy neumožňují podle názoru autorů rozvoj komunikativní kompetence. Navíc nebyla vždy dodržena progresse jazykových dovedností od recepce po progresi, protože učební úlohy fáze B mnohdy předcházely úlohy fáze A.

Podobné výsledky ukazuje analýza učebních úloh v učebnicích *Themen neu a Sprechen Sie Deutsch?*. Ze souboru 240 učebních úloh, které obsahuje učebnice *Themen neu 1* je možno 195 učebních úloh označit za komunikativní učební úlohy a přiřadit je k jednotlivým kategoriím Neunerovy typologie. Tedy 81 % všech učebních úloh učebnice *Themen neu 1* je možno určit jako komunikativní učební úlohy. Z toho na učební úlohy typu A připadá 30,26 %, na typ B 33,33 % učebních úloh, k typu C je možno přiřadit 25,13 % a k typu D náleží 11,28 %. Zastoupení jednotlivých kategorií je tedy poměrně vyrovnané, nejméně jsou zastoupeny učební úlohy rozvíjející volný ústní projev a nejvíce učební úlohy reproduktivně-produktivního charakteru typu B. Z tabulky č. 40 je zřejmé, že některé kategorie se zde nevyskytují vůbec a učební úlohy typu A13, A14, B5, B6, B9, C1, C6, C9, C10, C11, C12, a C14 se vyskytují zřídka. Nejčastěji jsou tedy zastoupeny učební úlohy typu A 1. Zbývající učební úlohy jsou zaměřeny na mechanický nácvik slovní zásoby, gramatiky, reálií a nemají situativní zadání charakteristické pro komunikativní úlohy.

V učebnici *Sprechen Sie Deutsch?1* je celkem 901 učebních úloh, z tohoto souboru je možno pouze 184 označit jako komunikativní, tedy pouze 20,42 % úloh. Zastoupení jednotlivých kategorií není rovnoměrné, nejvíce se vyskytují učební úlohy typu C (60 %) a nejméně typu B (6 %). Zřídka využívanou učební úlohou jsou učební úlohy typu A14, B1, B6, B9, C6, C10, C11 a C12, zatímco často se setkáváme s učební úlohou typu C1. Ostatní učební úlohy souboru, jsou stejně jako u učebnice *Themen neu 1*, určeny k nácviku slovní zásoby a gramatických struktur.

Učební úlohy podle Neunerovy typologie komunikativních učebních úloh v analyzovaných učebnicích

kategorie	Themen neu 1		Sprechen Sie Deutsch? 1	
A1	14	21,10 %		
A13	10	5,13%		
A 14	7	3,59 %		
A 15	13	6,66 %	9	4,89 %
A 16	8	4,10 %	12	6,52 %
A 17	7	3,59 %	12	6,52 %
celkem	59	30,26 %	33	17,93 %

B 1	26	13,33 %	4	2,05 %
B3	25	12,82 %		
B 5	2	1,03 %		
B 6	2	1,03 %	5	2,56 %
B 9	5	2,56 %	2	1,09 %
B 15	5	2,56 %		
celkem	65	33,33 %	11	5,98 %

C 1	1	0,51 %	47	25,54 %
C 2	18	9,23 %		
C 5			34	17,44 %
C 6	2	1,03 %	1	0,51 %
C 8	13	6,66 %		
C 9	2	1,03 %	13	7,07 %
C 10	10	5,13 %	4	2,05 %
C 11	1	0,51 %	2	1,09 %
C 12	1	0,51 %	8	4,35 %
C 14	1	0,51 %		
C 16			1	0,51 %
C 20				
C 22			1	0,51 %
celkem	49	25,13 %	111	60,33 %

D	22	11,28 %	29	15,76 %
celkem	22	11,28 %	29	15,76 %

Tyto výsledky nedávají ucelený přehled o souboru učebních úloh analyzovaných učebnic, protože do hodnocení není možno zařadit ty učební úlohy souboru, které nepatří mezi komunikativní učební úlohy.

6.3.1 Analýza učebních úloh učebnicového souboru *Themen neu* a *Sprechen Sie Deutsch* podle Tollingerové

Porovnáme-li Neunerovu *Typologii komunikativních cvičení* (kapitola 5) s kategorizací Tollingerové, je zřejmé, že vychází ze stejného principu, a proto je zřejmé, že je možno použít *taxonomii Tollingerové a metody taxace a variability* i pro učební úlohy používané při výuce cizímu jazyku. Proto byly pro analýzu souboru učebních úloh v učebnicích *Themen neu* a

Sprechen Sie Deutsch? zvoleny tyto evaluační metody. Přitom byla pomocí klíčových slov taxonomie Tollingerové a jednotlivých učebních úloh Neunerovy typologie zařazena klíčová slova z obou analyzovaných učebnic k jednotlivým kategoriím taxonomie.

Při analýze učebních úloh byly jednotlivé učební úlohy přiřazovány k jednotlivým stupňům kategorizace Tollingerové, byl vypočítán průměrný počet úloh v jednotlivých lekcích prvního dílu učebních souborů, které vedou žáky ke stupni A1 *Evropského referenčního rámce pro jazyky*. V další části měření byla provedena taxace učebních úloh obou učebnic, tj. „[...] stanovení operační kvality jednotlivých učebních úloh (tzn. určení, kterou myšlenkovou operací dle taxonomie úlohy navozují u žáků), a tím i operační struktury celého souboru úloh.“ (Nikl 1997, 25) Ze získaných údajů o počtu učebních úloh v jednotlivých kategoriích byl vypočítán index variability, tj. „[...] stanovení míry různorodosti (variability) vyžadovaných myšlenkových operací v souboru učebních úloh.“ (Nikl 1997, 29)

Počet učebních úloh v jednotlivých lekcích učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1* zařazených do kategorií podle taxonomie Tollingerové

lekcce	kategorie 1	kategorie 2	kategorie 3	kategorie 4	kategorie 5	celkem
1.	24	41	13	1	2	81
2.	12	39	10	4	2	72
3.	6	35	9	1	0	51
4.	15	47	11	4	6	83
5.	5	41	6	4	5	61
6.	13	35	9	8	2	76
7.	10	22	13	4	3	52
8.	5	33	10	4	2	54
9.	10	33	12	2	5	62
10.	4	35	8	4	6	57
11.	8	40	7	2	5	62
12.	0	39	10	4	3	66
13.	7	41	9	3	4	64
14.	13	23	11	6	7	60
celkem	132	504	138	49	52	901
průměr	9,43	36	9,86	3,5	3,71	64,357

Učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1* obsahuje celkem 901 učebních úloh, tedy průměrně 63 úloh na každou ze čtrnácti lekcí. Tento počet však neodpovídá číslování jednotlivých cvičení v učebnici, protože úlohy jsou často členěny ještě na dílčí úlohy. V učebnici *Sprechen Sie Deutsch? 1* významně převažují učební úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkem, kterých je v lekci v průměru 36. Učebních úloh vyžadujících pamětní reprodukci poznatků a úloh vyžadujících složité myšlenkové operace s poznatkem je v lekci průměrně devět. Nejméně učebních úloh, tj. v průměru tři až čtyři učební úlohy v lekci, vyžadují sdělení poznatků náročnými formami nebo kreativní myšlení.

Počet učebních úloh v jednotlivých lekcích učebnice *Themen neu 1* zařazených do kategorií podle taxonomie Tollingerové

lekce	kategorie 1	kategorie 2	kategorie 3	kategorie 4	kategorie 5	celkem
1.	4	8	8	4	4	28
2.	2	6	3	4	1	16
3.	2	8	8	5	2	25
4.	4	8	13	3	4	42
5.	3	8	5	5	2	23
6.	1	9	9	2	0	21
7.	3	6	11	1	2	23
8.	3	6	6	5	0	20
9.	2	7	7	2	2	20
10.	2	6	5	5	4	22
celkem	26	72	75	36	21	240
průměr	2,60	7,20	7,50	3,60	2,10	24,0

Učebnice *Themen neu 1* obsahuje v deseti lekcích 240 cvičení, tj. průměrně 24 úloh v každé lekci. Nejvíce učebních úloh je ve čtvrté lekci, ve které je téměř dvojnásobné množství úloh. Z tabulky 43 je zřejmé, že jsou v učebnici zastoupeny všechny kategorie učebních úloh. Počet úloh vyžadujících pamětní reprodukci poznatků je téměř shodný s počtem úloh vyžadujících sdělení poznatků náročnými formami a kreativní myšlení. Největší počet úloh je v kategorii úloh vyžadujících jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatků.

Z předchozích dvou tabulek je možno vyvodit závěr, že učebnice *Themen neu 1* obsahuje vyváženější soubor učebních úloh, které vedou žáky až ke kreativnímu myšlení, zatímco autoři učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1*, využívají především učební úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků a úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace.

6.3.2 Variabilita souborů učebních úloh v jednotlivých lekcích učebnic *Sprechen Sie Deutsch? a Themen neu*

Pro učební úlohy analyzovaných učebnic byla pomocí klíčových slov upravených podle taxonomie Tollingerové a Neunerovy typologie komunikativních učebních úloh provedena taxace souborů učebních úloh. Protože učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1* obsahuje velké množství učebních úloh, které se ještě dále člení, byly zvlášť otaxovány jednotlivé lekce a nakonec celý soubor učebních úloh učebnice. Přestože učebnice *Themen neu 1* obsahuje menší soubor učebních úloh, byla i u této učebnice provedena taxace všech deseti lekcí zvlášť, aby mohly být jednotlivé soubory porovnány. Na základě těchto taxací byl vypočítán index variability dílčích souborů vytvořených z jednotlivých lekcí učebnic a z celého souboru učebnic.

Index variability je poměrem různých úloh (PÚ) a všech použitých úloh (PM) a udává míru variability vyžadovaných myšlenkových operací při práci se souborem učebních úloh. Vypočítává se podle následujícího vzorce:

$$I_v = \frac{PÚ}{PM}$$

Soubor úloh je:

I_v1,0 až 0,9 + vysoce variabilní
 0,8 + - vyhovující variabilita
 0,7 - + spíše monotónní
 0,6 až 0,1 - monotónní

(Nikl 1997,29)

Index variability souboru učebních úloh učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1*

lekce	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	Σ
PÚ	12	13	13	17	22	16	16	17	18	20	16	17	17	19	233
PM	72	51	83	61	76	52	54	81	62	57	62	66	64	60	901
I_v	0,166	0,255	0,157	0,279	0,289	0,308	0,296	0,210	0,290	0,351	0,258	0,258	0,266	0,317	0,259
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Z tabulky je zřejmé, že soubory učebních úloh jednotlivých lekcí učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1* jsou spíše monotónní. Nejnižší hodnotu indexu variability má třetí lekce (0,157), nejpestřejší soubor učebních úloh je v šesté lekci, která obsahuje nejméně učebních úloh. Pro soubor učebních úloh celé učebnice byk naměřen index variability 0,259. Velké množství úloh, které učebnice zahrnuje, je tedy na úkor variability souboru. Monotónnost souboru učebních úloh s sebou přináší „[...] nebezpečí návykového řešení, demotivace a zvýšené unavitelnosti žáků“ (Nikl 1997, 30).

Index variability souboru učebních úloh učebnice *Themen neu 1*

lekce	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
PÚ	15	9	13	14	13	14	10	10	15	12	125
PM	28	16	25	42	23	21	23	20	20	22	240
I_v	0,536	0,563	0,52	0,33	0,566	0,666	0,435	0,5	0,6	0,545	0,520
	-	-	-	-	-	- +	-	-	- +	-	-

Soubor učebních úloh učebnice *Themen neu 1* je spíše monotónní, ale hodnoty indexu variability se více blíží hodnotě 0,7, která je určena souborům s vyhovující variabilitou. Index

variability souboru učebních úloh šesté lekce například dosahuje hodnoty 0,666, deváté lekce 0,6. Učební soubory těchto lekcí je tedy možno označit jako spíše vyhovující. Pouze ve dvou lekcích byl naměřen index variability nižší než 0,5, a sice u souboru čtvrté a sedmé lekce. Průměrná hodnota indexu variability souboru učebních úloh celé učebnice je 0,52.

7 Shrnutí

Při hodnocení učebnic učitelů němčiny u nás je vždy klíčovým slovem gramatika. Učitelé požadují, aby byla systematicky a přehledně prezentována, vysvětlována a doplněna řadou cvičení. Otázkou je, co si pod těmito pojmy představují. Problematice gramatiky a cizích jazyků je věnována řada publikací, její význam se v minulosti měnil od naprosté priority u gramaticko-překladové metody po její podceňování například u přímé metody. V současnosti je považována za stejně důležitou součást výuky cizího jazyka, jako jsou jazykové dovednosti. Důležitými faktory je problematika její prezentace a otázka vhodných učebních úloh. „*Komunikativní gramatikou jsou míněny takové didaktické gramatiky, které se pokouší vybírat za východisko popis a vysvětlení jazykové struktury a funkcí tak zvané ´pragmatické kategorie´ jako je prostor, čas, kvantita a kvalita.*“ (Henrici 1986, 224) Principem je přiřazování vhodných jazykových prostředků k jednotlivým sdělením. Pro rozhodování o zařazení gramatického jevu do učebnice je důležitá komunikativní funkce a ne lingvisticko-gramatická progresse.

Pro analýzu učebnice je důležité zjištění, z jaké koncepce tyto učebnice vycházejí. Metodická příručka učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* udává jako základ své gramatické koncepce valenční teorii, zdůrazňuje komunikativní zaměřenost gramatiky. Koncepce komunikativní učebnice *Themen neu* vychází z dependenční valenční teorie (Gerdes a kol. 1987, 22), která kromě zdůrazňování významu slovesa zohledňuje ´lidské faktory učení se cizím jazykům´. Dalším důležitým principem koncepce komunikativní učebnice je induktivní postup učení. Podle něj má být žák veden k postupnému samostatnému objevování pravidel, aby byl postupně schopen samostatně se učit. Toto učení tedy nemá být zajištěno pouze učitelem a učebnicí, ale žákem samotným. Teorie učení vychází z předpokladu, že toto objevování ulehčuje poznání a procvičuje jeho používání. (Kast/Neuner 1994, 24) Kromě psychologických faktorů a technik učení jsou brány v úvahu role a potřeba žáků se vyjádřit. „*Koncepce sice vychází z dependenční valenční teorie, bere ale v úvahu textově gramatické a jazykově psychologické poznatky, protože znalost struktury slovesa sama nestačí k produkci kontextově přiměřených vyjádření.*“ (Gerdes a kol. 1987, 23)

Obě učebnice, které byly k ukázkové analýze použity, vycházejí ze stejného lingvistického základu, rozdíl je ve funkci a prezentaci gramatiky. Učebnice *Themen neu* respektuje žáka a

proces učení, učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* se zaměřuje na korektní prezentaci gramatických pravidel a procvičování gramatických jevů ve speciálních učebních úlohách. V učebnici *Sprechen Sie Deutsch?* následuje prezentace gramatiky za úvodním textem a slovní zásobou. Jednotlivé jevy, které jsou prezentovány textem, jsou nejdříve uvedeny příkladem nebo příklady, které jsou současně přeloženy do češtiny. Potom následuje český výklad daného jevu a učební úloha nebo úlohy na jeho procvičení. Ty mají podobu tvoření vět z jednotlivých slov podle vzoru, překladu, doplňování správných tvarů apod. Většinou se jedná o izolované věty bez souvislosti, ne vždy je použita slovní zásoba z úvodního textu.

„Jazyk se nemá rozkládat na jednotlivé části, ale vysvětlovat ve svých souvislostech. Proto se při analýze doporučuje vycházet z textů, ne z izolovaných vět a slov. Didaktické gramatiky jsou v podstatě textové gramatiky a žádné gramatiky slov a vět.“ (Kast/Neuner 1994, 68)

V učebnici *Themen neu* je prezentace gramatiky z textu prováděna pomocí malé barevně odlišené tabulky. Poté je daný jev procvičován v učebních úlohách v pracovním sešitě, kde je označen symbolem (GR). Současně je žák odkazován symbolem (&) na odpovídající paragraf z přehledu gramatiky, který je na konci učebnice, a kde jsou systematicky seřazeny a demonstrovány jednotlivé gramatické struktury, které se v učebnici vyskytují. To je možná důvod, proč někteří učitelé považují vysvětlení gramatiky v učebnici a vedení žáků k objevování pravidel za nedostatečné a neumí s nimi pracovat.

Otázka mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka je dalším dlouho diskutovaným problémem. Srovnání mateřštiny a cizího jazyka jistě hraje v učení důležitou roli. Opomíjení kontrastivity je také učiteli kritizováno. To ale znamená vytváření speciálních příkladů a učebních úloh a nenajdeme je ani v učebnici *Sprechen Sie Deutsch?*, ani v regionální variantě pracovního sešitu *Themen neu*. Mateřský jazyk je zde využit například k vysvětlení zkratk a symbolů, v úvodu učebnice pro vysvětlení, jak s titulem pracovat, v česko-německém seznamu slovní zásoby u lekce, v gramatické části k vysvětlení gramatických jevů, v překladu příkladu a k poznámkám, v zadání učebních úloh, v učebnici *Themen neu* k vysvětlivkám k reáliím nebo v překladových učebních úlohách.

Překladové učební úlohy nejsou 'pravými' překlady, nýbrž překlady sloužícími k učení a kontrole gramatiky a slovní zásoby. Podle některých autorů je překlad a tlumočení považováno za pátou dovednost, která kombinuje základní dovednosti. Také role této dovednosti se v minulosti měnila od preferování až po opomíjení. Interkulturní didaktika

akceptuje důležitost této dovednosti, kterou označuje jako mediaci a vyžaduje, aby k tomu byly využívány speciální učební úlohy. (Krumm 2001, 9)

Podle názorů učitelů odpovídají oba učebnicové soubory komunikativnímu postupu vyučování německému jazyku. Výhodou učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* je podle nich postup, který je v České republice známý a osvědčený. Je zřejmé, že si jednotliví učitelé pod pojmem komunikativní metoda představují každý něco jiného. Autoři učebnice *Themen neu* definují svoji koncepci v metodické příručce: „*Komunikativní paradigma bere v úvahu širokou škálu faktorů, které ovlivňují zvládnutí cizího jazyka. Cílem učebnice 'Themen' tedy není pouze situativní a gramatická kompetence, ale kompetence k jednání a využívání jazyka, která zahrnuje všechny jmenované dílčí schopnosti.*“ (Gerdes a kol. 1987, 8) Koncepce učebnice je označována jako „*komunikativně-syntetická*“, což znamená, že „*[...] komunikace je ve výuce připravena, simulována.*“ (Gerdes a kol. 1987, 16)

Autoři učebnicového souboru *Sprechen Sie Deutsch?* píší v metodické příručce, že cílem souboru je ústní projev. (Gerdes a kol. 1987, 13) Učebnice obsahuje v porovnání se staršími učebnicemi, které byly vydány v České republice pro potřeby výuky němčiny, mnohem větší paletu učebních úloh, mezi nimi také překlady z češtiny do němčiny a naopak. Je zřejmé, že autoři považují proces procvičování a opakování za velmi důležitý. Autoři dále zdůrazňují důležitost ústního projevu a texty jsou doplněny audiovizuálními prostředky. Toto upřednostňování ústního projevu, automatizace, překladová cvičení a audiolingvální materiál vede k závěru, že učebnice má rysy gramaticko-překladové a audiolingvální metody. Ale v konceptu této metody si protiřečí na jedné straně snaha o situativní a současně autentické texty a na druhé straně snaha o gramatickou progresi. „*Požadavek situativity a authenticity ústního projevu na jedné straně a gramatická progresse na druhé straně vede k tomu, že dialogy působí nepřírozně a strnule a učební úlohy jsou monotónní.*“ (Kast/Neuner 1994, 14) Je zde ale možno najít také prvky uvědomělé metody, která byla dominující ve východních zemích a která má své kořeny v didaktice Sovětského svazu, která „*[...] byla založena, jak její název prozrazuje, na intelektualizovaném, analyticko-deskriptivním, regulativním vyučování cizím jazykům s fázemi v mateřském jazyce (především při srovnávání jazyka a v překladech).* Byla tedy novou formou známé gramatické orientace. Učitel hrál v této koncepci centrální, autoritativní roli.“ (Edmondson/House, 1993, 115)

Ve výběru témat obou učebnic najdeme mnoho podobného. Rozdíl je pouze v rozsahu, ale jinak jsou pro začátečníky volena stejná témata, se kterými se žáci setkávají v běžném životě, což má pomoci orientovat se v cizojazyčné situaci. Témata jsou prezentována především v textech, ale také obrazovým materiálem, jako jsou fotografie, mapy apod. Rozdíl mezi analyzovanými učebnicemi tedy není ve volbě témat, ale ve způsobu jejich prezentace.

Učebnicový soubor *Themen neu* už svým názvem naznačuje, že jeho koncept je orientován podle témat jednotlivých lekcí. Každá lekce se zabývá určitým tématem, gramatika a slovní zásoba je dána obsahem dané lekce. „*Tématicky orientované lekce podporují proces učení, protože souvislost mezi texty a učebními úlohami je jasnější než v případě situativně orientovaných lekcí.*“ (Gerdes a kol. 1987, 10) Témata jsou zaměřena na základní životní situace, ale protože učebnice je nadnárodní a tyto situace mohou být v jednotlivých zemích odlišné, hrají důležitou roli také reálie. „*Zprostředkování informací o zemi, jsou pro produkci a porozumění jazyku nutné a patří k všeobecným znalostem o základních životních formách v průmyslových zemích.*“ (Gerdes a kol. 1987, 13)

Názory učitelů na obě analyzované učebnice z pohledu volby témat jsou převážně pozitivní. U učebnice *Themen neu* považují témata za vhodná k diskusi ve vyučování, jsou podle jejich názoru pestrá a zajímavá. Protože se jedná o učebnici pro dospělé, jsou některá témata vhodná méně. Například v šesté lekci se nachází text na téma nespavost, se kterou děti ve věku čtrnácti a patnácti let většinou mají málo vlastních zkušeností. Také na téma náklady na bydlení je obtížné rozvinout s žáky diskusi o tom, kolik platí jejich rodiče za bydlení, pokud nejsou předem upozorněni na to, aby se rodičů doma zeptali. Naproti tomu učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* je koncipována přímo pro mládež a proto obsahuje témata pro ně vhodná. Záporně je hodnocen fakt, že učebnice obsahuje málo autentických textů.

Témata jsou většinou ve výuce cizích jazyků výchozím bodem. Často je zdůrazňováno, že na nich záleží, zda vzbudí zájem o učení se cizímu jazyku nebo jej udrží. Z analýzy textů je zřejmé, že čistě v obsahu textů samotných není klíč k motivaci žáků, nýbrž v jejich didaktizaci, tedy v jejich prezentaci a doplnění o ilustrace, učební úlohy apod. Témata a texty učebnicového souboru *Themen neu* sice tématicky neodpovídají věkové skupině žáků, ale protože jsou zajímavě a zábavně prezentovány, považují je žáci i učitelé většinou za vhodné. Naproti tomu učebnicový soubor *Sprechen Sie Deutsch?* byl právě pro tuto věkovou skupinu koncipován, ale obsah textů a úloh je zde většinou méně důležitý než prezentace gramatiky a

slovní zásoby. Proto působí jazyk osob nepřírozně, osoby nesdělují žádné názory a tím je účinek těchto textů málo pozitivní. Co především učebnici chybí, jsou autentické texty a aktuální a zajímavé informace o realitách. Cílem výuky cizích jazyků je komunikativní kompetence, která neznamená pouze mluvit gramaticky správně, ale také jednat adekvátně v dané situaci, a to je možné se naučit jen poznáním kultury dané země.

Texty slouží při učení cizím jazykům většinou jako input, pobídka, pouze některé alternativní metody pracují bez písemných textů nebo využívají texty poslechové. Texty obsahují jazykové struktury, které má žák zpracovat, a prezentují slovní zásobu daného tématu. Základním rozdělením je rozlišení textů psaných a mluvených. Rozumět ústnímu projevu a umět na něj reagovat je podmínkou úspěšné komunikace (a vlastně i života). U písemných textů je situace složitější. Člověk jistě může za určitých podmínek existovat bez toho, že by uměl číst a psát, ale jistě by to nebylo jednoduché. Rozumět a psát je obtížné i v mateřském jazyce, natož v cizím jazyce, nemluvě o narůstajícím počtu dětí, které jsou diagnostifikovány jako dyslektické nebo dysortografické apod. Dále jsou texty rozlišovány podle toho, jak mají být zpracovány, zda slouží pouze k recepci nebo i k produkci. Proto se ve výuce cizích jazyků většinou doporučuje toto pořadí dodržovat a postupovat od primárního k sekundárnímu, popř. od recepce k produkci.

V učebnici *Sprechen Sie Deutsch?* jsou využity téměř výhradně didaktické texty, především dialogy. Pro využití těchto textů mluví obava, že autentické texty by byly pro začátečníky příliš obtížné. „*Nelze opomenout, že učení z textu je jen tehdy efektivní, když obtížnost textu nepřekračuje hranici recepce. [...] Proto musí učebnice obsahovat vzorové texty, které obsahují jazykové prostředky nutné ke splnění plánovaných komunikativních úloh v jejich intencionálním, tématickém, situativním a jednacím spojení.*“ (Löschmann 1986, 16)

Vezmeme-li si některý z textů učebnice *Sprechen Sie Deutsch?*, je jednoznačné, že jeho cílem je především prezentace gramatiky. Také slovní zásoba je většinou podřízena gramatickému jevu. Největším problémem bývá absence autentičnosti, že působí sterilně a nepřírozně, až příliš dokonale. Text také nesplňuje požadavek komunikativnosti, nenavozuje učební úlohy produktivního charakteru. Jedná se o písemný dialogický text, se kterým se ve skutečnosti můžeme setkat pouze ve scénářích nebo v transkripci interview. Není to ani poslechový text, protože v učebnici je prezentován celý, neumožňuje tedy učební úlohy pro poslech s porozuměním. Proto také za textem nenajdeme žádnou učební úlohu, která by se k němu

přímo vztahovala. Kromě těchto dialogických textů obsahuje učebnice také dialogy, sloužící k nácviku porozumění a k nácviku správné výslovnosti, dále monologické texty, které mají sloužit k prezentaci reálií.

V učebnici *Themen neu* najdeme tři druhy textů. Jsou zde jednak krátké didaktické texty dialogické nebo monologické sloužící k prezentaci slovní zásoby a gramatických jevů, dále autentické texty s didaktizovanými učebními úlohami a také literární texty.

V prvních lekcích se setkáváme častěji s texty didaktickými, jejichž úlohou je seznámit žáky s novou slovní zásobou a slovními obraty nutnými pro ústní projev a interakci v daných situacích. Jedná se především o krátké dialogy. Ale již od počátku využívají autoři také autentické texty, které slouží jako materiál k rozhovorům, diskusím, prezentaci reálií apod.

Učebnicový soubor *Themen neu* obsahuje poslechové texty, které slouží k rozvoji mluvení (jedná se o dialogy, které nemají čistě funkci prezentace, ale slouží jako předloha pro hraní rolí), a dále poslechové texty sloužící k rozvoji poslechu s porozuměním jako cílové dovednosti, které jsou jazykově obtížnější než texty k mluvení, ale lehčí než texty ke čtení s porozuměním (Gerdes a kol. 1987, 14). Každý typ je doplněn řadou učebních úloh. Texty k poslechu s porozuměním jsou doplněny úlohami k postupnému rozvoji porozumění od globálního po detailní.

Názory učitelů na texty v učebnici *Themen neu* nejsou zcela jednoznačné, vyskytují se kladná i záporná hodnocení textů. Kritizováno je například, že v prvním díle souboru chybí delší texty. V hodnocení učebnice *Sprechen Sie Deutsch?* převažují negativní hodnocení, například, že texty jsou nezajímavé, neautentické, nemotivující. Výzkum tedy potvrdil hypotézu, že učebnicový soubor *Themen neu* obsahuje vhodnější texty k výuce německého jazyka. Při srovnání dotazníkového šetření, který zjišťoval na subjektivní hodnocení vhodnosti analyzovaných textů pro výuku německého jazyka na středních školách je zřejmé, že autentičnost textů je pouze jedním z měřítek hodnocení. Kromě textu samotného hraje důležitou roli také vizualizace a učební úlohy, které text doplňují. Spolu s Krummem (2001) můžeme říci, že žádný text není možné označit za nevhodný pro výuku cizího jazyka, nevhodné mohou být učební úlohy, které z něj vycházejí. Také *Mistrikův index obtížnosti* se při výzkumu příliš neosvědčil. Jeho výpočet je poměrně pracný, i když využijeme jednoduché počítačové programy. Měření nepřineslo uspokojivé výsledky. Problematické bylo například zařazení členů a složených slov, které jsou v německém textu poměrně časté. Jako vhodnější

se pro analýzu textu jeví hodnocení původu textů. Za vhodné jsou pro výuku cizího jazyka považovány autentické a quaziautentické texty. Pro evaluaci souboru učebních úloh byly zvoleny dvě příbuzné metody. *Neunerova typologie komunikativních učebních úloh a taxonomie Tollingerové*. Při ověřování metody využívající Neunerovu typologii bylo zjištěno, že ne všechny učební úlohy využívané v současných učebnicích němčiny u nás je možno zařadit do jednotlivých kategorií této typologie. Především v učebnicích českých autorů je možno najít učební úlohy, které nemají komunikativní a situační zadání, ze kterého tato typologie vychází, i když „[...] postupně se v učebnicích objevuje stále pestřejší repertoár cvičení, v nichž se odrážejí výsledky různých, někdy i protikladných lingvodidaktických koncepcí. Přitom již nejde o cvičení vyhraněných typů (např. cvičení jazyková či řečová, překladová a bezpřekladová, komunikativní a předkomunikativní apod.), ale i o celou škálu jejich různých mezistupňů a obměn.“ (Jelínek 2004)

8 Závěr

Výběr vhodné učebnice cizího jazyka není jednoduchý. S problémem, který titul pro svou třídu vybrat, se potýká každoročně celá řada učitelů a lektorů jazykových kurzů. Odpověď na otázku, která učebnice je pro danou cílovou skupinu vhodná, je závislá na mnoha faktorech. Jsou to jednak žáci a frekventanti kurzů, kteří s ní budou pracovat, ale také sám učitel či lektor, který bude skupinu vést. Záleží na tom, jakou vstupní jazykovou úroveň žáci mají, jaká je jejich motivace k učení a jaké jsou cíle výuky. Důležitý je také čas, tedy například kolik hodin týdně je věnováno výuce jazyka a domácí přípravě. Tyto faktory a mnoho dalších ovlivňují volbu učebnice. Jak tedy vybrat právě tu správnou? Na tuto otázku zatím bohužel neexistuje jednoznačná odpověď. Každá skupina je jiná, každý učitel je jiný, má jiné metody, zkušenosti i požadavky na to, jak by měla učebnice vypadat. Aby učebnice cizího jazyka, ale vůbec jakákoliv učebnice, splňovala všechny požadavky, které na ni učitel klade, musel by si ji napsat sám, a to určitě není reálné. Proto by si učitel měl dobře promyslet, co je pro něj při volbě učebnice směrodatné.

Velmi důležitou součástí učebnice cizího jazyka jsou texty a cvičení, proto byl výzkum, který představila tato publikace, zaměřen právě na tyto komponenty. Protože komunikativní metoda výuky cizích jazyků, která již řadu let v didaktice výuky jazyků dominuje, preferuje práci s autentickými texty, jeví se jako vhodné hodnotit učebnice podle toho, jak jsou v ní autentické texty zastoupeny. Dá se říci, že čím více autentických textů učebnice obsahuje, tím vhodnější je pro komunikativní výuku cizího jazyka.

Dalším významným prvkem cizojazyčných učebnic jsou cvičení. Proto lze učebnice hodnotit také podle toho, jaké soubory cvičení jednotlivé lekce nabízejí. Pro toto hodnocení se jako vhodná ukázala modifikovaná klasifikace komunikativních úloh autorů Neuner, Krügera a Grewera. Lekce cizojazyčné učebnice by měly obsahovat úlohy, které vedou uživatele postupně až k vlastní produkci, což je cílem komunikativní metody.

Cílem výzkumu, který představila tato publikace, nebylo vybrané tituly hodnotit, nýbrž najít a ověřit jednoduché metody hodnocení učebnic, které by učitelům cizích jazyků byly nápomocné při volbě vhodné učebnice. Představené metody jsou jednoduché, nenáročné na

čas a proto vhodné pro praktické využití těmi, kdo se rozhodli vybrat si novou nebo ohodnotit svou učebnici cizího jazyka.

Literatura

- BAMBERGER, R. Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In OLECHOWSKI, R. *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Lang, 1995. s. 46-94.
- BARTHEL, H. Die Funktion von Texten beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In BAUSCH, K.- R. - CHRIST, H. - KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*. Band 35. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1991.
- DUSZENKO, M. *Lehreranalyse*. Erprobungsfassung. Berlin : Langenscheidt, 1994.
- EDMONDSON, W. - HOUSE, J. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen : Francke, 1993.
- GAGE, N. L. - BERLINER, D. C. *Pädagogische Psychologie*. Beltz : Weinheim, 1996.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992.
- GERDES, M. - MÜLLER, H. - AUFDERSTRASSE, H. - BOCK, H. *Themen neu 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning : Hueber, 1987. 2. vydání.
- GRILL, G. *Meyers neues Lexikon in 10 Bänden*. Mannheim : Meyers Lexikonsverlag, 1994.
- HENRICI, G. *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache (und anderen Fremdsprachen)*. Studienbücher Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn : Schöningh, 1986.
- HEUER, H. - MUELLER, R. M. - SCHREY, H.: Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. In *Praxis des neusprachigen Unterrichts*. č. 17. Dortmund : Lensing, 1970, s. 1-7.
- HEYD, G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991.
- HÄUSSERMANN, U. - PIEPHO, H.-E. *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München : iudicium, 1996.
- CHODĚRA, R. - RIES, L. - MOTHEJLZLÍKOVÁ, J. - HANZLÍKOVÁ, M. - MALÍŘ, F. *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Rudná u Prahy : Editpress, 2001.
- JELÍNEK, S. K vývojové charakteristice cvičení v učebnicích cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2003 - 2004, 5. roč., s. 162-166.
- KALHOUS, Z. *Základy školní didaktiky*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995.
- KARBE, U. - PIEPHO, H.-E. *Fremdsprachendidaktik von A-Z*. Ismaning : Hueber, 2000.
- KAST, B. - NEUNER, G. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin und München : Langenscheidt, 1994.
- KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, sv. 1. Praha : SPN, 1958.
- KOTŮLKOVÁ, V. Das deutsch-tschechische Sprachprojekt als Ausgangspunkt für eine kontrastive Korpusanalyse im DaF-Bereich unter fachsprachlichen Aspekt. In BLAHAK, B. – PIBER, C. (Hrsg.) *Deutsch als Fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava : Ekonóm, 2008. s. 277-286.
- KRUMM, H.-J. Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In BAUSCH, K.- R. - CHRIST, H. - KRUMM, H.- J. (Hrsg.) *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*. Band 35. Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1991.
- KRUMM, H.- J. Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als

- Fremdsprache. In KAST, B.- NEUNER, G. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin, München : Langenscheidt, 1994.
- KRUMM, H.-J. Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. *Fremdsprache Deutsch* 24, 2001.
- KRUSCHE, D. Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. In WIERLACHER, A. etc. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München : iudicium, 1983.
- LÖSCHMANN, M. Kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und Lehrbuchgestaltung. In *UNSER THEMA 2: Lehrbuch und Unterricht. Lektorat für deutsche Sprache und Literatur*. Budapest 1986.
- LÖSCHMANN, M. Kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und Lehrbuchgestaltung. In EHNERT, R. - SCHRÖDER, H. (Hrsg.) *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt, Bern, New York, Paris, 1990. s. 337-351.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
- MÜLLER, B.-D. *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München : iudicium, 1991.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001.
- NEUNER, G. - OBERSHEIMER, C. - WEYER, B. E. Grammatikprogression und Lehrbuchinhalte – Untersuchungen zu Englischlehrwerken der Mittelstufe. In NEUNER, G. *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerken*. Frankfurt am Main: Lang, 1979, s. 242-294.
- NEUNER, G. - HUNNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik . Belin, München : Langenscheidt, 1993.
- NEUNER, G. Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. NEUNER, G. - KRÜGER, M. - GREWER, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin etc.: Langenscheidt, 2001, s. 7-13.
- NEUNER, G. - KRÜGER, M. - GREWER, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin etc.: Langenscheidt, 2001.
- NIKL, J. *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1997.
- PASH, M. - GARDNER, T. G. - LANGEROVÁ, G. M. - STARKOVÁ, A. J. – MOODYOVÁ, CH. D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1992.
- PETNEKI, K. - SZABLYAR, A. *Lehrbücher und Lehrwerke des deutschen im ungarischen Kontext*. Budapest : ELTE germanisztikai Interet, 1998.
- PIEPHO, H. E. *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1980.
- PIEPHO, H. E. *Kommunikativer DaF-Unterricht heute*. Baltmannsweiler: Burgbücherei, 1990.
- PIEPHO, H.-E. Leseimpuls und Textaufgabe. In *Fremdsprache Deutsch* 2, 2000, s. 4-9.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic*. Praha : ÚÚVPP, 1989.
- QUETZ, J. Welche Linguistischen, didaktischen und ökonomischen Normen muss ein Lehrwerk erfüllen, bevor es selbst Normen setzen kann? In BÖRNER, W. - VOGEL,

- K. (Hrsg.) *Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung von Lehrwerken*. Bochum : AKS Verlag, 1999, s. 3-31.
- REISENER, H. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning : Hueber, 1989.
- RÖSLER, D. *Lernerbezug und Lernmaterialien Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1984.
- RYKALOVÁ, G. Börsenberichte in der deutschsprachigen Tagespresse. Sprachliche Besonderheiten dieser Textsortenvariante und Folgerungen für die Fachsprachendidaktik an tschechischen Hochschulen. In BLAHAK, B. – PIBER, C. (Hrsg.) *Deutsch als Fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava : Ekonóm, 2008. s. 87-93.
- SCHWERDTFEGGER I., C. Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In BAUSCH, K.-R. – CHRIST, H. – KRUMM, H.- J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke, 1995. s. 204-206.
- SKALKOVÁ, J. *Potřeba didaktického zamyšlení nad učebnicemi*. Pedagogika XLVIII. 1998.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.
- Společný referenční rámec pro jazyky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002.
- TOLLINGEROVÁ, D. *K teorii učebních činností*. Acta universitatis palackianae Olomouensis. Praha : SPN, 1984.
- WESTHOFF, G. J. *Didaktik des Leseverstehens*. Ismaning : Hueber, 1987.
- Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Frankfurt a. M. : Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, 1999.
- ZAJÍCOVÁ, P. Text und Textarbeit im Lehrwerk DaF. In ONDRÁKOVÁ, J.-VAŇKOVÁ, L. (Hg.). *Germanistik an tschechischen Unversitäten: Gegenwart und Zukunft*. Hradec Králové, Ostrava : UKH, UO, 2007, 299-309.
- ZAJÍCOVÁ, P. Text im Unterricht DaF schafft Emotionen. Aber wie? *Studia Germanistica* 6. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s.39-53.