

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Analýza učebnicových souborů německého jazyka pro 2. st. ZŠ
od devadesátých let do současnosti z hlediska historického vývoje
zprostředkování reálií

Analysis of German textbook materials for lower - secondary schools from 90s
up to now focusing on the development of composing realia

Mgr. Jana Bláhová

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Rigorózní řízení – německý jazyk

2022

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza učebnicových souborů německého jazyka pro 2. st. ZŠ
od devadesátých let do současnosti z hlediska historického vývoje
zprostředkování reálií

Analysis of German textbook materials for lower - secondary schools from 90s
up to now focusing on the development of composing realia

Jana Bláhová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-NJ

2019

Odevzdáním této rigorózní práce (diplomové práce) na téma *Analýza učebnicových souborů německého jazyka pro 2. st. ZŠ od devadesátých let do současnosti z hlediska historického vývoje zprostředkování reálií* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

v Praze, dne 27. 02. 2022

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady a připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat také paní PhDr. Veronice Hutarové, reprezentantce nakladatelství Hueber pro ČR a SR, za zapůjčení učebnicových souborů k výzkumu a poskytnutí potřebných informací.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou učebnicových souborů německého jazyka pro 2. st. ZŠ od devadesátých let do současnosti z hlediska historického vývoje zprostředkování reálií.

Teoretická část objasňuje pojmy podstatné pro danou problematiku, popisuje historický vývoj výuky reálií, jednotlivé přístupy ke zprostředkování reálií a opírá se zároveň o stěžejní publikace týkající se didaktiky reálií a analýzy učebnicových souborů.

Praktická část popisuje design výzkumu, jeho etapizaci, výzkumný vzorek učebnic a sestavení kritérií, podle kterých budou učebnice analyzovány. Na základě sestavených kritérií bylo podrobena výzkumu devět učebnicových řad. Využita byla metoda obsahové a následně metoda komparativní analýzy. Stěžejní část této práce představuje prezentace výsledků a konečné vyhodnocení. Cílem práce bylo postihnout vývoj zprostředkování reálií ve zvoleném vzorku učebnic německého jazyka pro 2. st. ZŠ od devadesátých let do současnosti.

Výsledky ukázaly, že učebnicové soubory prošly za dané období výrazným vývojem. Proměny jsou patrné nejen ve vizuálním zpracování učebnice, ale také v kombinaci všech tří přístupů ke zprostředkování reálií, ve výběru textového materiálu, v prezentaci protagonistů, v úrovni obtížnosti či ve specifikaci sociální formy práce. Evidentní je rovněž cílená snaha o rozvoj klíčových kompetencí u žáka.

KLÍČOVÁ SLOVA

analýza učebnicového souboru, historický vývoj výuky reálií ve VCJ, reálie a jejich zprostředkování, interkulturní kompetence, kultura, cizojazyčné vyučování

ABSTRACT

This thesis is concerned with the analysis of sets of German language textbooks intended for the second grade of elementary school dating from the nineties until now from the point of view of the historical development of the mediation of language culture and background.

The theoretical part clarifies the terms substantial for the issue in question, it describes the historical development of language culture and background teaching, individual approaches to the mediation of language culture and background and while doing so, it follows the fundamental publications concerning the didactics of language culture and background and also crucial works regarding the analysis of textbook sets.

The practical part describes the design of the research, its division to stages, the sample of the textbooks analysed and the establishing of the criteria according to which the textbooks will be analysed. On the basis of thus established criteria, nine textbook sets have been analysed. The method utilised was content and comparative analysis. The fundamental part of this thesis presents the results and the final evaluation. The objective of this thesis was to grasp the development of the mediation of language culture and background in the chosen sample of German language textbooks intended for the second grade of elementary school dating from the nineties until now.

The results have shown that, in the given period, the textbooks have evolved significantly. The alterations are noticeable not only in the visual processing of the textbook, but also in the combination of three approaches to the mediation of language culture and background, in the choice of the text material, in the presentation of protagonists, in the difficulty level or in the specification of work forms. What is also obvious is the purposeful effort to develop key competences in the pupil.

KEYWORDS

analysis of textbook materials, development of teaching of realia, language culture and background and theirs mediation, intercultural competences, culture, foreign language teaching

Obsah

Úvod.....	9
1 Výuka reálií.....	11
1.1 Reálie jako součást cizojazyčného vyučování.....	11
1.2 Historický vývoj výuky reálií.....	14
1.3 Přístupy k výuce reálií a jejich zprostředkování.....	18
1.4 Práce s obrazovým materiálem ve výuce reálií	22
1.5 Textový materiál k výuce reálií	25
2 Učebnicový soubor a práce s ním	27
2.1 Možnosti využití učebnicového souboru.....	27
3 Analýza učebnicového souboru	30
3.1 Vývoj analýzy učebnicového souboru.....	30
3.2 Přístupy a metody ve výzkumu učebnic, analýza obsahu učebnic	32
3.3 Obsah analýzy.....	34
4 Výzkum učebnic.....	36
4.1 Popis designu výzkumu	36
4.2 Etapizace období relativního pro výzkum	38
4.3 Stanovení výzkumného vzorku	40
4.4 Sestavení seznamu kategorií, které budou v učebnicích sledovány	42
4.5 Obsahová analýza učebnicových souborů.....	46
4.5.1 Moderní učebnice němčiny.....	46
4.5.2 Němčina pro základní školy.....	49
4.5.3 Wer? Wie? Was?.....	52
4.5.4 Heute haben wir Deutsch	56
4.5.5 Ping Pong Neu	60
4.5.6 Deutsch mit Max.....	65
4.5.7 Wir neu.....	70
4.5.8 Beste Freunde.....	74
4.5.9 Planet Plus.....	79
4.6 Komparativní analýza učebnicových souborů.....	84

5	Vyhodnocení výzkumu, diskuse ke zjištěným faktům.....	90
	Závěr.....	95
	Resumé.....	98
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	99
	Seznam grafů.....	104

Úvod

Předpokladem pro úspěšné uplatnění jedince v dnešní společnosti je mimo jiné dovednost funkčně komunikovat vzhledem k dané komunikační situaci, danému komunikačnímu záměru a partnerovi. Tuto komunikační kompetenci uplatňuje jedinec nejen v situaci, kdy se dorozumívá svým rodným jazykem, ale rovněž také v případě, že využívá jazyk cizí. Na zmíněné situace se jedinec připravuje celý svůj život, nejintenzivněji však během školní docházky, kdy žák rozvíjí svůj rodný jazyk a osvojuje si další cizí jazyk. Schopnost funkčně užívat cizí jazyk neznamena již pouze ovládat slovní zásobu, gramatická pravidla a konverzaci, nýbrž také bezpečně znát realie dané země a její kultury. Je tedy evidentní, že realie jako součást výuky cizího jazyka nabývají na důležitosti více než kdy dříve, proto jim bude věnována i tato diplomová práce. Realie i jejich samotné zprostředkování či konkrétní způsob výuky jsou neustálým předmětem diskusí, přičemž aktuálně převažuje interkulturní přístup k výuce reálií, což dokazují i odborné články časopisu *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*.

Tématem této diplomové práce je analýza učebnicových souborů německého jazyka pro druhý stupeň základních škol od devadesátých let do současnosti z hlediska historického vývoje zprostředkování reálií. Předmětem teoretické části diplomové práce bude objasnění pojmů podstatných pro danou problematiku, tedy pojmy *realie a jednotlivé přístupy k jejich zprostředkování, historický vývoj výuky reálií, interkulturní kompetence, kultura i analýza učebnicového souboru*. Teoretická část se bude opírat o stěžejní publikace týkající se didaktiky cizích jazyků, didaktiky reálií a analýzy učebnicových souborů. Za zmínku stojí následující publikace a studie: *Didaktik der Landeskunde* (Biechele, Padrós, 2003), *Landeskunde und Literaturdidaktik, Zwischen den Kulturen: Strategien für den Unterricht* (Hansen, Zuber, 1996), *Didaktika cizích jazyků* (Hendrich a kol, 1988), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (Kast, Neuner, 1994), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Knecht, Janík, 2008) *Úloha reálií jako zprostředkovatele interkulturního učení ve vyučování cizím jazykům se zřetelem na němčinu jako cizí jazyk* (Nečasová, 2007), *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny* (Pešková, 2012), *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky* (Průcha, 1998) a další.

Předmětem navazující praktické části diplomové práce bude analýza učebnicových souborů německého jazyka pro druhý stupeň základních škol od devadesátých let do současnosti se zřetelem na zprostředkování reálií. Samotné analýze bude předcházet popis designu výzkumu, etapizace období relativního pro výzkum, stanovení výzkumného vzorku učebnic a dále pak sestavení seznamu kategorií, které budou v učebnicových souborech vyhledávány a popisovány. Stěžejním bude v praktické části samotný výzkum, jeho následné vyhodnocení a možnosti využití výsledků ve výuce cizího jazyka. Během výzkumu bude využita metoda obsahové analýzy a následně metoda komparativní analýzy.

Cílem této diplomové práce je tedy postihnout vývoj zprostředkování reálií v učebnicích německého jazyka pro druhý stupeň základních škol od devadesátých let do současnosti.

1 Výuka reálií

1.1 Reálie jako součást cizojazyčného vyučování

Součástí výuky cizího jazyka není jen slovní zásoba a gramatická pravidla, ale také schopnost komunikovat, porozumět se, seznámit se se socio-kulturním prostředím, ve kterém jazyk funguje, dále rovněž poznat zákonitosti, zvyky, tradice, pravidla a vůbec životní styl převažující v daném jazykovém prostředí. Všechna zmiňovaná témata spadají právě do okruhu reálií a lingvoreálií. Pro didaktické uchopení tohoto výrazu hraje důležitou roli publikace *Didaktika cizích jazyků*, kde jsou **reálie** charakterizovány následovně: „*Reálie zahrnují poznatky týkající se zeměpisu dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejích hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, vědy a techniky a dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 115) Hendrich dále tvrdí, že tato fakta jsou zároveň klíčem k pochopení mnohých jevů jazykových. Výuka reálií si klade za cíl to, aby žák pochopil souvislosti mezi jednotlivými sférami dané cizojazyčné oblasti (skutečnosti zeměpisné, sociální, politické, ekonomické apod.) Je tudíž evidentní, že i během vyučování cizímu jazyku je nutné propojovat jednotlivé vědomosti a dovednosti, odkazovat též na mimojazykovou skutečnost. Hendrich považuje výuku reálií za polyfunkční: obsahuje složku komunikativní, vzdělávací a výchovnou. Vyzdvihována je rovněž funkce motivační, kdy žáci mohou být motivováni nejen obsahem, ale také didaktickými prostředky. (Hendrich a kol., 1988, s. 116) Setkat se můžeme rovněž s pojmem **lingvoreálie**, které Hendrich chápe následovně: „*Lingvoreáliemi jsou míněny poznatky úzce související s významem slov či útvarů, které odrážejí mimojazykovou skutečnost příznačnou pro danou cizojazyčnou oblast a odlišnou od mimojazykové skutečnosti, která obklopuje žáka a jejímž odrazem je po stránce významové, popř. i výrazové, žákova mateřština.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 115)

Možností, jak nahlížet problematiku celé oblasti reálií, jejich pojetí a přístup k nim, je tedy hned několik. Pedagogický slovník chápe **reálie** jako: „*Součást učiva cizích jazyků, výběr poznatků z kultury, národních tradic a zvyklostí, historie, politiky a současného života zemí, jejichž jazyk si žáci osvojují.*“ (Průcha, 2013, s. 242) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) zařazuje reálie do tematických okruhů, které tvoří jednu z důležitých oblastí učiva cizího jazyka. Těmito tematickými okruhy jsou tedy: domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky,

počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí.¹

V roce 1990 vznikají v Německu tzv. ABCD-teze (*ABCD-Thesen*), které se rovněž věnují otázce uchopení výuky reálií a vyzdvihují především interkulturní pojetí reálií, o kterém bude ještě pojednáno níže. Klíčovým pojmem těchto ABCD-tezí je mimo jiné tzv. kritická tolerance. „Bei der multikulturellen Erziehung geht es vor allem um die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar abgebaut werden sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.“² Výuka reálií má tedy usilovat mimo jiné o to, aby žáci získali citlivost vůči fenoménům cizí kultury, odstraňovali předsudky a klišé, a přistupovali tak k jevům daného společenství s kritickou tolerancí.

Jedním z nejdůležitějších cílů výuky reálií je kromě zdokonalování jazykových dovedností žáka také rozvíjet žakovu osobnost, propojovat souvislosti a navazovat vztahy s ostatními školními předměty. Hovoříme tedy o **mezipředmětových vztazích**, které přesahují předmětový rámec. „Ve vzdělávacích programech jsou nyní mezipředmětové vztahy vyčleněny jako samostatná průřezová témata a zdůrazněny jejich vazby na obsahové oblasti, které se realizují ve výuce různými formami (mezipředmětová témata, projekty, nové předměty).“ (Průcha, 2013, s. 155) Průřezová témata stanovená RVP ZV jsou vymezena následovně: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.³ Zvláště v cizojazyčné výuce lze daná témata účelně přiřadit

¹ RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 27. 03. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

² *ABCD-Thesen 4* [online]. [cit. 10. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>

V multikulturní výchově jde především o zvýšení citlivosti, vývoj schopností, strategií a dovedností při kontaktu s cizí kulturou. V důsledku toho by měly být lépe posouzeny a relativizovány jevy a fenomény cizí kultury, měly by být prezentovány ve vztahu k realitě. Tak mohou být odstraněny předsudky a klišé a zároveň budována kritická tolerance. (překlad: Bláhová)

³ RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 27. 03. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

k reáliím. Žák si na pozadí jazykové výuky může všimat souvislostí mezi jednotlivými předměty (německý jazyk a dějepis, zeměpis, literatura, ekonomie, filozofie, věda, hudební či výtvarná výchova atd.) Úkolem učitele je navést žáky na správnou cestu, aby si dané souvislosti byli schopni uvědomit a dále s nimi efektivně pracovali. Mezipředmětové vztahy lze prohlubovat nejrůznějšími projekty, úkoly i týmovými pracemi. *„Mezipředmětové vztahy zahrnují nejen věcný obsah, ale i pracovní postupy a výchovné působení, tedy i pěstování obecných pracovních dovedností a návyků i charakterových vlastností včetně pracovní disciplíny a ukázněnosti chování, vytrvalosti, důslednosti, smyslu pro odpovědnost, soutěživost, spolupráci, spoluodpovědnost, čestné jednání aj.“* (Hendrich a kol., 1988, s. 103) Mezipředmětové vztahy jsou tak důležitým činitelem ve výuce cizího jazyka, který by neměl být přehlížen. Učebnicovými soubory a učiteli by tyto vztahy měly být podporovány, neboť tak přispívají dalšímu osobnímu rozvoji žáků.

Reálie, vlastivědná témata a potažmo i cizojazyčná výuka operují často s pojmem **kultura**. Kultura jako lexém zahrnuje mnoho významů s ohledem na nejrůznější sféry a sociální vědy. V prostředí pedagogickém se kultura chápe následovně: *„Kultura ve smyslu sociologickém a kulturněantropologickém znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny.“* (Průcha, 2013, s. 135) Hendrich se snaží postihnout kulturu zejména ve spojitosti s jazykem. Tvrdí, že *„jazyk a jazyková komunikace jsou produktem dané kultury a jako její komponent ji tvoří a uchovávají.“* Jedná se tedy o kumulativní funkci jazyka. (Hendrich a kol., 1988, s. 29) Stejného pojetí kultury ve spojitosti s jazykem se drželi i lingvisté v dobách národního obrození. Již od antiky se kultura dělí na tzv. vysokou a nízkou. Toto pojetí kopíruje i kultura ve sféře didaktické, konkrétně při zprostředkování reálií. Vysokou kulturu zastupují díla hudební, literární nebo vědecká. *„Dieser Kulturbegriff ist also ästhetisch-akademisch definiert.“*⁴ (Padrós, Biechele, 2003, s. 22) Toto esteticky-akademické tradiční pojetí kultury je doménou faktických reálií, kdy žáci dostávají informace o umění, literatuře nebo vědě. Postupně dochází k tzv. rozšíření pojmu kultura, jež považuje za umění např. také komiks, módu, reklamu, rockovou či popovou hudbu apod., což tvoří tedy kulturu nízkou. (Padrós, Biechele, 2003, s. 11) Tato kultura nízká v sobě zahrnuje i problémy každodenního života a témata s tím související, což je typické pro komunikativní a interkulturní přístup k reáliím.

⁴ Tento pojem kultury je tedy definován esteticko-teoreticky. (překlad: Bláhová)

Ammer (in Kast, Neuner, 1998, s. 37) si v tomto případě pokládá také otázku, jak je vlastně německá kultura v učebnicích cizího jazyka prezentována a nabízí pět způsobů, jakými je kultura zprostředkována. Prvním typem jsou tzv. *typisierend-imitatorische Texte*: kdy kultura je prezentována pomocí popisu, typizace, imitace a nabízí příkladové texty, které se věnují tématům, jako jsou jídlo, rodina, bydlení apod. Druhou možností je *normativ-dokumentarische Präsentationsweise*, to znamená, že život v německy mluvících zemích je dokumentován, zprostředkovává existující vztahy, objektivně prezentuje čísla, fakta, statistiky a originální texty. Třetím způsobem zobrazení kultury je podle Ammera *affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise*, snaha zobrazit texty, ke kterým si učící se mají vytvořit vztah, názor na danou problematiku. Předposledním způsobem prezentace kultury a kulturních témat je tzv. *problemorientierte Präsentationsweise*, kdy jsou zobrazeny vztahy ve světě, nejrůznější životní situace, otázky průmyslu, politiky apod. Cílem je ukázat příčiny a utvořit si postoj k danému tématu. Posledním typem je *kritisch-emanzipatorische Präsentationsweise*, který vede žáky ke kritickému posouzení daného problému a znázorňuje vývoj daného jevu.

1.2 Historický vývoj výuky reálií

Hendrich ve své publikaci *Didaktika cizích jazyků* tvrdí, že reálie jsou součástí výuky cizího jazyka již od pradávna. „*Reálie jako součást vyučování cizímu jazyku nejsou prvkem novým. Již od středověku ve výuce latiny a později staré řečtiny patřily římské a řecké reálie k samozřejmé náplni učiva.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 116) Samostatný vývoj výuky cizího jazyka a potažmo i reálií od 19. století do současnosti byl ovlivňován z velké míry jednotlivými metodickými směry v cizojazyčné výuce. Uplatňována byla v cizojazyčné výuce postupně metoda gramaticko-překladová v 19. století, následně Viëtorova metoda přímá, dále metoda audioorální společně s metodou audiovizuální a v dnešní době upřednostňované interkulturní pojetí germanistiky vůbec. (Krumm, 1994, s. 30)

Zpočátku byly reálie chápány jako zprostředkování faktických informací o dané kultuře, jejích zvycích, obyvatelstvu apod., tzv. **Realienkunde**. Toto pojetí výuky reálií se na našem území v rámci výuky cizího jazyka preferovalo především na konci 19. století, kdy pojem reálie zastupoval věcné předměty (vlastivěda, zeměpis, přírodopis, dějepis). Doporučováno ovšem bylo, aby se žák nejdříve věnoval jazyku, řečovým dovednostem a až poté získával informace o dané zemi, jejíž jazyk se učí. (Nečasová, 2007, s. 104) Žáci se tedy primárně věnovali cizímu jazyku jako systému, v cizojazyčné výuce převládal překlad a četba německy píšících autorů.

Za zmínku zde stojí též tzv. „*Völkerpsychologie*“ neboli Teorie jazykového relativismu německého jazykovědce a filozofa Wilhelma von Humboldta, která výrazně proměnila pohled na výuku cizího jazyka a vnímání cizojazyčného prostředí vůbec. „*Zastánci Teorie jazykového relativismu (Humboldt, Sapir, Whorf atd.) tvrdí, že v každém jazyce je obsažena specifická vize světa. Pouze prostřednictvím mateřského jazyka chápeme okolní svět, jeho objekty, vlastnosti a vztahy mezi nimi. Jazyk odráží objektivní realitu a ovlivňuje naše chápání světa. A protože se jazyky od sebe liší, je relativní i naše chápání světa. Kolik existuje jazyků, tolik je i různých světů.*“⁵ Jako reakce na tyto teorie se mění pojetí reálií a začíná se na přelomu 19. a 20. století (vrchol lze vysledovat ve 30. letech 20. století) používat pojem **Kulturkunde** (nauka o kultuře). (Nečasová, 2013, s. 25) Ve 20. letech 20. století se na našem území vyučuje německý jazyk primárně s cílem praktickým, tedy dovednost komunikace. „*Je zdůrazněn praktický komunikativní cíl, osvojení gramatického učiva, a to induktivní cestou. Žáci si mají osvojit fráze z denního života, což je obsaženo v běžných konverzačních tématech. Kognitivní reálie zde nejsou vůbec zmiňovány.*“ (Nečasová, 2007, s. 108). K výrazné změně ve výuce německého jazyka v rámci reálií na našem území dochází v období 2. světové války. Cílem výuky německého jazyka je vyzdvihnout nadřazenost Velké německé říše, její morální a kulturní přesilu a podřazenost občanů našeho národa. Výuka německého jazyka je zneužita k politickým cílům. Ve výuce reálií převažuje komunikativní přístup (osvojení německé hovorové řeči, nácvik hovorů z praktického života apod.), avšak konfrontování jsou žáci také s kognitivním přístupem k reáliím. „*Významnou částí učiva o reáliích Německa se staly státní symboly - německá hymna, znak Říše - hákový kříž, státní vlajka. Texty měly obsahovat témata o německé armádě, o Protektorátu Čechy a Morava a o významných osobnostech Německa - především o Adolfu Hitlerovi.*“ (Nečasová, 2007, s. 109)

Krátce po druhé světové válce přetrvává faktické a komunikativní pojetí reálií, tzv. **Volkheitskunde**, jejichž cílem je především udržení porozumění mezi národy. (Nečasová, 2013, s. 25) V poválečném období nejsou reálie ještě stále explicitně zakotveny ve vzdělávacích plánech. Na našem území se hlavním vyučovacím cizím jazykem stává ruština. Cizojazyčná výuka je opět primárně politicky orientovaná, žáci čtou texty ideologicky

⁵ Teorie jazykového relativismu [online]. [cit. 11. 10. 2018]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/19180/DPBC_2008_1_11410_OSZD001_72428_0_69170.pdf?sequence=2&isAllowed=y

zaměřené a dále s nimi pracují. V Evropě dochází na základě všeobecné sjednocovací politiky k narůstající pohledávce po širší nabídce cizích jazyků.

V 60. letech 20. století vzkvétá hlavně komunikativní pojetí výuky reálií. Reálie jsou již chápány jako přirozená součást cizojazyčného vyučování, jehož cílem jsou především dovednosti a schopnosti týkající se každodenního života úzce spjatého s komunikativní kompetencí. Reálie se postupně stávají samostatným odborným předmětem a roste i počet kvalifikovaných odborníků zabývajících se touto problematikou. Reálie jsou již označovány jako **Landeskunde**, přičemž s tímto označením se setkáváme dodnes. V 70. letech avšak stále přetrvává nejasnost, chápání pojmu reálie není jednotné. Nečasová ve své publikaci *Reálie jako prostředek interkulturního prostředí* píše: „Na našem území nebyl reáliím v historii výuky cizích jazyků věnován příliš velký prostor. Byly sice chápány jako součást výuky cizích jazyků, ovšem bez systematictějšího teoretického popisu a rozpracování metodické stránky. K výraznější změně dochází až ke konci 80. let, kdy byla vydána zásadní publikace zaměřená na didaktiku cizích jazyků, sestavená kolektivem autorů pod vedením Josefa Hendricha (1988).“ (Nečasová, 2013, s. 4) V 80. letech 20. století se na našem území setkáváme ještě stále s kognitivním přístupem k reáliím, žáci dostávají základní informace o životě, kultuře, zvycích i sociokulturních aspektech dané cílové země.

V 90. letech se formuje nejvíce interkulturní didaktika cizích jazyků, dochází ke zpřesnění pojmu reálie, jejichž cílem je především konfrontace žáka s cizí kulturou, její poznání a vytvoření předpokladů pro úspěšnou mezikulturní komunikaci. „Do osnov pronikají nové pojmy, např. v úvodu bývá uveden cíl, vytvořit předpoklady pro mezikulturní komunikaci v rámci Evropy i světa. To znamená, že problematika reálií není chápána jen jako vztah jazykových pozadí mezi mateřským a cílovým cizím jazykem, ale i v souvislosti s jinými, např. již dříve osvojenými nebo právě osvojovanými jazyky. Do osnov se promítají globálnější společensko-politické tendence na základě integračních procesů v Evropě odrážející se v nových tematických okruzích, jako např. Evropská unie, UNESCO, OSN, Rada Evropy aj.“ (Nečasová, s. 133, 2007) Freitag-Hild dodává: „In der deutschen Fremdsprachendidaktik haben sich Ansätze zum interkulturellen Lernen seit Beginn der 1990er Jahre zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts entwickelt. Insbesondere die Didaktik des Fremdverstehens, aber auch weitere Ansätze zur kulturwissenschaftlichen Öffnung der Fremdsprachendidaktik haben dabei zur Theoriebildung beigetragen und die Auseinandersetzung über Zielsetzungen,

Inhalte und Methoden im interkulturellen Fremdsprachenunterricht vorangetrieben.“
(Freitag Hild, 136, 2016)⁶

Z uvedeného přehledu zprostředkování reálií z hlediska historického vyplývá, že kognitivní reálie nebyly vždy samozřejmou součástí cizojazyčné výuky. Každá historická etapa si kladla jiné cíle ve výuce cizího jazyka, což se samozřejmě odráželo i na zprostředkování reálií. V současné době hovoříme o interkulturním pojetí reálií, jenž je rovněž úzce spjato se sociálními vědami, které svými výsledky a metodami ovlivňují mimo jiné i výuku cizího jazyka. Význam reálií ve výuce cizího jazyka neustále narůstá a můžeme říci, že jejich důležitost je na stejné úrovni jako ovládání řečových dovedností.

Problematika výuky reálií cizího jazyka nabízí neustále několik otázek k zamyšlení, což potvrzuje odborný časopis *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Landeskunde und kulturelles Lernen* z roku 2015. Autoři článku „*Landeskundliche und kultur-reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis*“ Schweiger, Högi a Döll upřednostňují především interkulturní pojetí reálií a s tím související rozvoj empatického vnímání u žáků. Autoři doporučují používat při výuce reálií především autentické, reálné příklady, vyzdvihují rovněž práci s reklamou, která prezentuje dané kulturní prostředí apod. Mimo jiné jsou zde také prezentovány zásady, které by měla výuka reálií dodržovat: „*Landeskunde ist unseres Erachtens exemplarisch, lernendeorientiert und partizipativ, prozesshaft, integrativ, handlungsorientiert, am DACH-Prinzip orientiert, Unterricht mit authentischen Materialien, kultur-reflexiv.*“⁷

Z článku i všeobecných aktuálních požadavků na výuku reálií vyplývají následující zásady: výuka reálií by měla zaujímat celé pole německy mluvícího prostředí (tzn. nejen Německo, nýbrž také i Rakousko, Švýcarsko, Lichtenštejnsko a Lucembursko, což požadují pravidla *DACH-Prinzip*), témata by měla odpovídat zájmům žáků, obraz německy mluvících zemí

⁶ Přístupy k interkulturnímu učení se v německé didaktice cizích jazyků od začátku 90. let vyvinuly v pevnou součást cizojazyčného vyučování. Především schopnost porozumění cizímu a její didaktika, ale také další přístupy ke kulturnímu „otevření“ didaktiky cizího jazyka přispěly k tvorbě teorie a urychlily vyrovnání se s vytyčenými cíli, obsahy a metodami v interkulturním cizojazyčném vyučování. (překlad: Bláhová)

⁷ DÖLL, HÖGI a SCHWEIGER. *Landeskundliche und kultur-reflexive Konzepte: Impulse für die Praxis*. Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015, 2015(52), 3-10. ISSN 978-3-503-15549-1.

Reálie považujeme za příkladné, orientované na učícího se, participativní, procházející procesem, integrativní, orientované na činy, orientované na DACH-Prinzip, výuka reálií znamená také vyučování s autentickými materiály, kulturně reflexivní pojetí. (překlad: Bláhová)

se neustále vyvíjí, aktualizuje, a i proto by se výuka reálií měla neustále aktualizovat, vztahovat se rovněž ke kulturním a společenským podmínkám, dále je nutné, aby žáci poznali všední život dané kultury a uměli komunikovat v běžných každodenních situacích, v neposlední řadě by žáci měli rozvíjet svoji sensibilitu, empatii a vnímání vůbec vůči danému cizojazyčnému prostředí a jeho konvencím. Za samozřejmost se již dnes považuje práce s autentickými materiály. Zmiňovaný odborný časopis upozorňuje také na důležitost literárních textů, se kterými by se měli žáci ve výuce cizího jazyka setkávat zcela automaticky. Učitelé německého jazyka by do výuky měli zařadit rovněž filmové ukázky, měli by podporovat práci s virtuálními pomůckami, umožnit žákům seznámit se s německými blogy a mnoha dalšími podnětnými, zajímavými materiály, které budou žáky ve výuce německého jazyka překvapovat a především motivovat.

1.3 Přístupy k výuce reálií a jejich zprostředkování

Způsobů, jak nahlížet na výuku reálií a jejich zprostředkování, je několik. Rozmanitosti této oblasti odpovídá i skutečnost, kdy sami odborníci se mnohdy nemohou shodnout na jednotném uchopení této problematiky.

Didaktika cizího jazyka nabízí hlavní tři způsoby, jak lze vlastivědná témata uchopit a dále je prezentovat. Jedná se o tyto tři základní přístupy k výuce reálií: kognitivní (faktický) přístup, komunikativní přístup a interkulturní přístup ke zprostředkování reálií neboli „*kognitiver Ansatz zur Landeskunde, kommunikativer Ansatz zur Landeskunde, interkultureller Ansatz zur Landeskunde*“. Jednotlivé uvedené přístupy mají svá specifika, odlišné výukové cíle, mnohdy se liší i způsobem zprostředkování daného obsahu. Učebnice cizího jazyka může být vytvořena na základě jednoho přístupu k reáliím, častěji se však setkáme s kombinací všech třech typů.

Faktický či také **kognitivní přístup k výuce reálií** (*kognitiver Ansatz zur Landeskunde*) v didaktice cizího jazyka dominoval obzvláště v 50. letech 20. století. Cílem v cizojazyčné výuce bylo ovládat a zvládnout především jazykový systém jako celek, inspirací byla klasická výuka latiny převládající v letech minulých. Upřednostňována byla tzv. *hohe Kultur*, tedy vysoká kultura a témata s ní související. Prezentace reálií se v učebnicích německého jazyka objevovaly v separovaných lekcích, v centru výuky stála především gramatika a učení o jazyce, jeho struktuře. (Padrós, Biechele, 2003, s. 26) Reálie kognitivního charakteru jsou tedy k výuce přidané, netvoří integrovanou část v cizojazyčném vyučování. Žádoucí je, aby žák v oblasti reálií získal především systematické znalosti, seznámil se s fakty, číselnými údaji, daty

či dokonce statistikami z oblasti sociologie, historie, průmyslu, politiky či literatury. Realie jsou nejčastěji prezentovány prostřednictvím odborných textů, tabulek, objektivních fotografií, jejichž význam je z hlediska interpretace zcela evidentní a naprosto vypovídající o prostředí německy mluvících zemí. (Padrós, Biechele, 2003, s. 27) Faktická vlastivědná témata mají ve výuce cizího jazyka své opodstatnění, seznamují žáky s fakty, základními znalostmi o daném sociokulturním prostředí, učí je pracovat s texty či tabulkami, a proto je vhodné, aby i faktické realie byly v menší míře součástí cizojazyčné výuky, neboť i ony rozvíjejí žákovu osobnost.

Druhým pojetím výuky reálií, je tzv. **komunikativní přístup k reáliím** (*kommunikativer Ansatz zur Landeskunde*). Tento přístup se v cizojazyčném vyučování rozvíjel především v 70. letech 20. století, kdy docházelo rovněž ke společenským změnám, které se odrážely i v pohledech na vzdělávání a jeho funkci. V Německu se v rámci reformy ve vzdělání upustilo od dosud převládající koncepce výuky cizího jazyka (učení o jazyce a jeho systému) a didaktika se začala postupně orientovat především na praktické využití znalostí, schopnost domluvit se, komunikovat. Cizí jazyk a jazyk vůbec nebyl už chápán jen jako systém, nýbrž jako médium sloužící k dorozumívání se. (Padrós, Biechele, 2003, s. 28) Výuka reálií nebyla již izolována, separována jako u předchozího přístupu, nýbrž byla propojena s výukou jazykovou, tvořila její samozřejmou součást. Tato komunikativní perspektiva úzce souvisela s vývojem pragmalinguistiky a jejími tezemi. Cílem tohoto pojetí výuky reálií je schopnost vyjádřit se s ohledem na daný záměr, používat vhodné jazykové prostředky a rozvíjet komunikativní kompetenci v rámci určeného cizojazyčného prostředí. (Padrós, Biechele, 2003, s. 43) Žáci se v rámci komunikativních reálií a cizojazyčné výuky vůbec setkávají s takovými tématy, která jsou součástí jejich každodenního života, jsou žákům blízká a dovedou se k nim vyjádřit či vést o nich dialog (např. můj volný čas, bydlení, rodina, návštěva lékaře apod.). (Padrós, Biechele, 2003, s. 36) Texty, se kterými žáci pracují, jsou rovněž autentické, nepůsobí uměle. V centru výuky již nestojí fakta, ale vlastní žákovy postoje a názory. Realie v tomto případě prostupují kompletně výukou cizího jazyka, nejsou nikterak odděleny, žáci využívají jazyk k dorozumění se v dané zemi a učí se vyjádřit se vhodně vzhledem k dané komunikační situaci, prostředí a záměru.

Třetí koncepci představuje tzv. **interkulturní přístup k reáliím** (*interkultureller Ansatz zur Landeskunde*). Tento přístup se v učebnicích cizího jazyka začal objevovat na začátku 80. let 20. století. Důraz byl kladen především na vnímání daného kulturního prostředí z perspektivy cizince. Cílem ve výuce reálií na pozadí interkulturního pojetí je dovednost

porovnávat kultury (žákova kultura a kultura dané země) a umění objektivně je hodnotit, schopnost orientovat se v daném kulturním prostředí, probudit v žácích cit pro sensibilitu, naučit je odbourávat předsudky, klišé a stereotypy, seznámit žáky s konvencemi, které v tomto prostředí platí a také překročit své vlastní hranice a rozvíjet empatii. (Padrós, Biechele, 2003, s. 91) Interkulturní pojetí reálií úzce souvisí s pojetím komunikativním. Komunikace v konkrétním prostředí a vnímání tohoto prostoru spočívá nejen ve výběru jazykových prostředků, ale také prostředků nonverbálních. To vše je propojeno se společenskými zvyklostmi a komunikačními strategiemi, se kterými by se měl žák v rámci výuky cizího jazyka seznámit a ovládat je, aby nedocházelo k nedorozumění či nepochopení. (Padrós, Biechele, 2003, s. 91) Rozvoj interkulturní kompetence patří dnes k nejčastějším otázkám didaktiky cizího jazyka. V dnešním multikulturním světě nestačí při výuce cizího jazyka obsáhnout systém jazyka, jeho gramatická pravidla, faktické znalosti o historii, geografii či literatuře. Žáci by měli mít možnost také poznat konvence daného národa a obyvatel, pohlédnout na svět z jiné perspektivy, uvědomit si odlišnost jednotlivých kultur a zároveň nepodléhat předsudkům. O to by aktuálně měl učitel cizího jazyka usilovat obzvláště.

V souvislosti s uvedeným přístupem k výuce reálií se setkáváme rovněž s termínem **interkulturní komunikace**. Cílem interkulturní komunikace je schopnost dokázat adekvátně jednat a komunikovat v cizím prostředí, předcházet stereotypním představám a vyvarovat se nedorozuměním na poli interkulturního prostředí. (Müller, 1994, s. 94-95) Právě tyto dovednosti nabírají aktuálně na důležitosti, žáci mají být schopni posoudit, čím se liší jejich vlastní kultura od kultury cizí, přičemž dnešní generace se s kulturní rozmanitostí setkává daleko častěji než generace předešlé, proto je nutné tuto dovednost rozvíjet. Müller hovoří v této souvislosti o tzv. **interkulturní didaktice**, *interkulturele Didaktik*. Interkulturní didaktika ovlivnila následně produkci učebnic v 90. letech 20. století, kdy došlo k jejich výrazné proměně. Dietrich tvrdí: „Über das Medium Fremdsprachenunterricht soll die allgemeine Fähigkeit zum praktischen Umgang mit Fremden gefördert werden. In Erweiterung des Lernziels „kommunikative Kompetenz“ wird eine Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen angestrebt.“⁸ (in Kast, Neuner, 1994, s. 97) Teze interkulturní didaktiky tedy zní: porozumění, uvažování a porovnání. Tyto zásady dodržují i některé aktuální učebnice, o čemž bude podrobněji

⁸ Na základě cizojazyčného vyučování má být podporována všeobecná schopnost kontaktu s cizinci. Komunikativní kompetence a její cíle jsou rozšířeny o dovednost komunikovat v interkulturních situacích. (překlad: Bláhová)

pojednáno v praktické části této práce. Současně je s tím související multikulturní výchova součástí kurikulárních dokumentů jako jedno z průřezových témat, které nelze ve výuce opomíjet. Se zmíněnou problematikou také úzce souvisí interkulturní psychologie a její aplikace, což se podle Průchy projevuje potřebou v mnoha zemích (včetně České republiky) zavádět multikulturní výchovu. (Průcha, 2010, s. 21). Autor otvírá také otázku, zda je v rámci multikulturní výchovy i reálně vyučováno to, co je pro edukaci multikulturní výchovy teoreticky plánováno, jak jsou tato témata vyučována a jakým způsobem k nim vlastně přistupovat. Neznámé je také to, jaké „*případné efekty tato prezentace v žácích vyvolává.*“ (Průcha, 2000, s. 136). Zde se opět dostáváme k roli učitele, jehož úkolem je výuku vhodně naplánovat, pracovat s nejrůznějšími zdroji, ve vyučování otevírat i zmíněná interkulturní témata a poskytnout žákům prostor pro diskusi. Průcha píše: „*Záleží na tvořivosti učitelů, na jejich přístupu.*“ (Průcha, 2000, s. 138)

Na trhu je dnes k dispozici velké množství literatury, která může být učiteli v tomto případě nápomocná. Za zmínku však stojí publikace *Zwischen den Kulturen*, která se speciálně zaměřuje na praktické aktivity a strategie, které rozvíjejí právě interkulturní přístup k realitám. Publikace je určena pro výuku němčiny jako cizího jazyka a nabízí doplňující materiál s interkulturní tematikou. Kniha předkládá nejrůznější cvičení, kterými se žáci učí jednat v každodenních situacích, zvýšit citlivost ve fenoménech cizí kultury, dále pak je konkrétními cvičeními podporováno porozumění sobě samému a někomu cizímu, žáci dostávají prostor vyjádřit se k tématům, která jsou považována za tabu, porovnat zvyky, návyky a tradice v jednotlivých zemích a kulturách a v neposlední řadě se autoři snaží umožnit žákům setkat se s kulturou vlastní a cizí i možnost nahlédnout na celou problematiku z jiné perspektivy. Autoři shrnují: „*Da wir der fremden Kultur immer durch den Filter der eigenen kulturellen Erfahrung begegnen, bedeutet interkulturelle Kommunikation auch Begegnung und Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur.*“ (Hansen, Zuber, 1996, s. 3)⁹

Tři zmíněné základní přístupy k realitám specifikuje Koreik ve svém příspěvku *Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen* ještě přesněji a přidává čtvrtý přístup, a sice: „*Korrekt ist es wohl, dem kognitiv-wissensorientierten,*

⁹ Jelikož na cizí kultury nahlížíme vždy skrz „filtr“ vlastní kulturní zkušenosti, znamená interkulturní komunikace také střetávání se a vypořádání se se svojí vlastní kulturou. (překlad: Bláhová)

dem kommunikativ-pragmatischen sowie dem interkulturell-interaktiven einen vierten, der kulturkundlich-mentalitätsorientierten Ansatz hinzufügen.“ (Koreik, 2016, s. 163)¹⁰

Kromě charakterizovaných základních přístupů ke zprostředkování reálií se můžeme setkat také s **explicitním a implicitním** pojetím reálií, jimiž se zabývá německá didaktička Heyd. *„Explicitní reálie chápe jako samostatný vědní obor ve studijním programu budoucích učitelů cizích jazyků a překladatelů. Naproti tomu zeměvědné komponenty obsažené v každodenních situacích, jako jsou např. možné způsoby oslovení, zdvořilostní obraty, ohlašování se v telefonu aj. označuje G. Heyd jako implicitní reálie.“ (Nečasová, 2013, s. 8)*

Posledním přístupem v tomto ohledu je tzv. **kontrastivní a integrativní** přístup k reáliím. Jak už samotný název napovídá, kontrastivní reálie usilují o srovnání, zkoumání odlišností dvou kultur. Naopak integrativní reálie *„znamená, že reálie jsou chápány jako nedílná součást výuky cizího jazyka pronikající do všech složek výuky při osvojování všech rovin jazyka, tj. prezentace a procvičování gramatiky, rozšiřování slovní zásoby, osvojování zvukové i grafické stránky, tak i při osvojování řečových dovedností, tedy s cílem integrovat poznatky o jazyce a poznatky o kultuře daného jazyka (v dřívější době chápáné jako doplněk výuky cizích jazyků, tedy jako jakýsi desert) do uceleného jednotného systému.“ (Nečasová, 2013, s. 11)* Jak potvrzuje již samotná klasifikace celkového pole reálií, jedná se o velice rozsáhlou oblast, jež se neustále vyvíjí, stejně tak jako pohledy na ni.

1.4 Práce s obrazovým materiálem ve výuce reálií

Neodmyslitelnou součástí výuky reálií je práce s obrázkem, fotografií a kresbou, proto považujeme za důležité o této problematice krátce pojednat. Používání obrázků ve výuce má ostatně dlouhou tradici, již Jan Amos Komenský v 17. století zdůrazňoval princip názornosti a jeho nezastupitelnou roli ve výuce, k čemuž pomáhají právě obrazové materiály. Argumentů, proč využívat obrázky během cizojazyčného vyučování a zprostředkování reálií, je celá řada: vizualizace učiva výrazně podporuje jeho zapamatování, obrázky často podněcují produktivní jazykové dovednosti (psaní, mluvení), nabízejí žákovi prostor pro vlastní interpretaci, rozvíjejí představivost a fantazii v daleko větší míře než text. *„Bilder wirken sich positiv auf das Lernen und Behalten aus, weil wir die Informationen, die wir ausnehmen, unbewußt in Bildern*

¹⁰ Je ovšem správnější ke kognitivně-znalostnímu, komunikativně-pragmatickému, jakož i k interkulturně-interaktivnímu přístupu připojit ještě čtvrtý přístup – kulturně-mentálně orientovaný přístup. (překlad: Bláhová)

speichern.“¹¹ (Macaire, Hosch, 1996, s. 13) Zvlášť důležitým argumentem, proč upřednostňovat práci s obrazem při cizojazyčném vyučování, je v tomto případě tzv. *landeskundliches Argument*. Macaire a Hosch se ke zmíněnému argumentu vyjadřují následovně: „*Bilder können die Vorstellungsmöglichkeiten einengen bzw. genauere Vorstellungen anbieten. Das ist besonders im Landeskundeunterricht wesentlich.*“¹² (Macaire, Hosch, 1996, s. 15) Podle Macaire a Hosche podporují obrázky ve výuce reálií zvědavost a emocionální projev žáka k danému materiálu, často zrcadlí kulturu, svět, obraz Německa, interkulturní záležitosti apod. Zároveň je však důležité si uvědomit, že percepce jakéhokoli materiálu je závislá na vnímání a interpretaci obsahu danou kulturní společností, přičemž snaha přiblížit se vnímání čehokoli pod jiným úkolem pohledu, ze strany jiného společenství, jiné kultury opět odpovídá již zmíněným tezím interkulturních reálií, jež hrají dnes obzvlášť důležitou roli v cizojazyčné výuce.

Cizojazyčné vyučování se postupem času proměňovalo na základě metod a postupů, které udávaly směr výuky. Tomuto proudu podléhala i práce s obrazovým materiálem. Gramaticko-překladová metoda jej nebrala téměř vůbec v potaz, situace se změnila až s audio - vizuální metodou, kdy byly zobrazovány prototypy německé kultury, komunikační metoda si kladla za cíl využívat obrazový materiál funkčně, zobrazit co největší škálu témat a problémů, se kterými je možno se setkat v každodenní realitě. Interkulturní zprostředkování reálií umožňovalo pomocí vizualizace nahlédnout na danou kulturu pod jiným úhlem pohledu, využít rozdílnosti mezi dvěma zeměmi, kulturami a s tím dále pracovat. Aktuálně je možné setkat se s populární kombinací fotografie a kresby, autoři obrázků se snaží obrázkem prezentovat jak realitu, tak jakousi satiru a zobrazení slouží k porovnávání, poznání cizího. V souvislosti s problematikou vnímání obrázků se dnes hovoří o tzv. „*die fünfte Fertigkeit, das Sehverstehen.*“ (Macaire, Hosch, 1996, s. 51) Odborníci upozorňují také na skutečnost, že větší pozornost by měla být věnována především úkolům, které navazují na vizuální materiál, a jejich didaktickému zpracování než konkrétnímu zobrazení.

Při samotném výběru vhodného obrázku by se měl pedagog, popř. autor učebnice zaměřit mimo jiné především na technickou kvalitu obrazu, měl by vybírat takový materiál, který se alespoň přiblíží zkušenostem žáka, který aktivizuje žáka, který odpovídá jazykovým

¹¹ Obrázky se odrážejí pozitivně na učení, protože informace, které vybíráme, jsou nevědomě uloženy v obrázcích. (překlad: Bláhová)

¹² Obrázky mohou zobrazující možnosti omezovat či nabídnout přesnou představu. To je zvlášť podstatné ve výuce reálií. (překlad: Bláhová)

předpokladům učících se a jenž přináší estetický zážitek. Při výuce reálií je vhodné, aby byl obrazový materiál autentický, aktuální a vybízel ke komunikaci. Tato kritéria mohou pomoci při výběru obrázku. (Macaire, Hosch, 1996, s. 69)

Autoři publikace *Bilder in der Landeskunde* rozlišují tři formy zobrazení: „*Abbildungen, logische Bilder, analoge Bilder*.“ (Macaire, Hosch, 1996, s. 71) Do první skupiny spadají fotografie, obrázky, malby. Druhou skupinou jsou taková vyobrazení, která neodkazují přímo na realitu, což jsou grafy, diagramy či různá schémata. Poslední řadu představují tzv. analogické obrázky, *analoge Bilder*, které nejčastěji prezentují gramatiku, vysvětlují syntaktické konstrukce.

Posledním důležitým bodem této problematiky je otázka funkce obrazového materiálu. Obrázek by v cizojazyčné výuce neměl vystupovat jen v roli dekorace, nýbrž v každém případě by měl mít přidanou didaktickou funkci. Macaire a Hosch uvádí tyto funkce: obrázek jako motivace, jako nositel informace, jako podnět k psaní či mluvení, jako názorná ukázka, mnemotechnická pomůcka, součást textu, jako zprostředkovatel vlastivědného tématu či jako prostředek ke zvýšení sensibility žáků. (Macaire, Hosch, 1996, s. 75 - 96) Práce s obrázkem by neměla být bezúčelná.

Zajímavé výsledky přináší výzkum obrazového materiálu pro výuku reálií v učebnicích německého jazyka v disertační práci Peškové *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Výzkum Peškové (2012) ukazuje, že ve zkoumaných učebnicích převládá prezentace reálií pomocí realistických vizuálních prostředků, převládá trend fotografií, což podle Peškové úzce souvisí s prosazováním didaktického principu autentičnosti výukových materiálů. „Často opomíjené jsou v analyzovaných učebnicích také vizuální prostředky, které vyžadují složitější myšlenkové operace. Jedná se o kartografické a především logické vizuální prostředky. Role kartografických vizuálních prostředků je důležitá zejména z hlediska jejich využitelnosti v praktickém životě a z hlediska mezipředmětových vztahů (např. v souvislosti se zeměpisem).“ (Pešková, 2012, s. 124) Podle Peškové není potenciál logických vizuálních prostředků v kontextu výuky reálií téměř vůbec využíván. Další součástí zmíněného výzkumu byly obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií, přičemž převažovaly obrázky k tématům každodenního života či národní a sociální identity (zvyky, tradice, apod.). Téměř nulové zastoupení ve vizuálním zpracování měla témata národní historie, stát a politika. (Pešková, 2012, s. 125) Obrazové materiály zastupovaly v učebnicích na základě výzkumu primárně funkci reprezentující a velice zajímavý je i výsledek, že cca z 20 % neměly vizuální prostředky

vzhledem k textu funkci žádnou, splňovaly tedy pouze funkci dekorativní. Pešková zapojila do výzkumu i pedagogy, jejichž názor na obrazový materiál týkající se reálií byl rovněž podstatný. Z odpovědí učitelů jasně vyplývá, že vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích si žádají výrazná zlepšení: zařadit do učebnic mapy, témata přiměřená věku žáků, provázat reálie s tématem lekce, zahrnout reálie věnující se i dalším německy mluvícím zemím (nejen Německu a Rakousku) a podobně. (Pešková, 2012, s. 163)

Nelze tedy pochybovat o tom, že obrazový materiál je velice důležitou součástí výuky reálií. V navazující praktické části této práce bude v rámci analýzy učebnic z hlediska zprostředkování reálií věnována pozornost také právě vizuálním prostředkům a jejich zpracování.

1.5 Textový materiál k výuce reálií

Výuka reálií se opírá nejen o obrazový, ale též o textový materiál. V učebnicích německého jazyka mohou být zastoupeny texty monologické, dialogické, autentické nebo také literární. Pokud se učitel rozhodne v rámci výuky reálií pracovat s textem, prvním důležitým krokem je výběr tématu. Roche ve své publikaci *Interkulturelle Sprachdidaktik* tvrdí, že je nutné vybrat poutavé téma, kterému je možné věnovat se ještě dále po vyučování. Zároveň upozorňuje na skutečnost, že silně emočně laděná témata mohou vést k rozptýlení a odpoutání pozornosti od jazykového vyučování jako takového. (Roche, 2001, s. 169) Při práci s textem ve výuce reálií doporučuje Roche využívat další materiály a metody, které podporují práci s textem: tvorba asociogramu, práce se slovníky, internetovými stránkami, dalšími texty, autentickými ukázkami apod. Ve své publikaci uvádí Roche dále několik principů, které je nutné dodržovat, aby bylo na základě zprostředkování reálií podporováno interkulturní jazykové vyučování. K nejdůležitějším principům patří mimo jiné dobrá strukturovanost textu i zadání, kulturní komplexnost textu, tzn. uvést text do kontextu, nepracovat s izolovaným textovým materiálem, dále učit žáky zacházet a pracovat s autentickým zadáním. Roche tvrdí: „*Das heißt, im Unterricht sollten auch Strategien vermittelt werden, wie mit komplexer (authentischer) Eingabe umzugehen ist. Derartige Strategien sind eine wichtige Bedingung autonomen Lernens und selbständigen Umgangs mit Fremden.*“¹³ (Roche, 2001, s. 190)

¹³ To znamená, že ve vyučování by měly být zprostředkovány také strategie, jak zacházet s komplexním (autentickým) zadáním. Takové strategie jsou důležitou podmínkou autonomního učení a samostatného zacházení/kontaktu s cizími. (překlad: Bláhová)

K dalším zásadám interkulturního jazykového vyučování a práce s textem řadí rozvíjení kritického myšlení žáka, práce s chybou, využívání nejrůznější vyučovací metod, sociálních forem práce i multimédií, která otevírají možnosti překračující hranice, což je ve výuce reálií obzvláště důležité.

Během výuky reálií by se měli žáci seznámit rovněž s kulturou daného prostředí, k čemuž neodmyslitelně patří literatura. Autoři publikace *Landeskunde und Literaturdidaktik* Bischof a Kessling přisuzují literárním textům v cizojazyčné výuce neobyčejně významnou roli. O úloze literatury ve výuce německého jazyka tvrdí: „*Ein fremdsprachiger Leser kann durch Literatur erfassen, was Menschen der Zielkultur denken, welche Probleme sie haben oder hatten, wovon sie sprechen, träumen und wie politische oder soziale Verhältnisse solche Träume wiederum verhindern.*“¹⁴ (Bischof, Kessling, 2003, s. 15) Literární texty ve výuce reálií plní řadu důležitých funkcí, které rozvíjejí žakovu osobnost a jeho pohled na dané kulturní prostředí. Těmito funkcemi jsou např. pohlížet na danou kulturu z různých perspektiv, korigovat klišé, předat více než jen fakta, tzn. propojovat historické, sociální a politické souvislosti, zobrazit chování a jednání lidí dané země a mnoho dalších. (Bischof, Kessling, 2003, s. 16)

K významným textovým podkladům ve výuce cizího jazyka řadí Hendrich také cizojazyčné písňe, říkanky, rozpočítadla a jazykové hry. Jedná se o takové prostředky, které aktivizují žakovu činnost, motivují je, oživují vyučovací hodinu, ale také slouží k efektivnímu procvičování zvukové stránky jazyka, upevnění gramatických struktur a slovní zásoby. (Hendrich a kol., 1988, s. 353) Je tedy opět důležitým úkolem vyučujícího vhodně zařadit tyto efektivní aktivity i do výuky reálií.

¹⁴ Čtenář učící se cizí jazyk může na základě literatury pochopit, co si myslí lidé dané cílové kultury, jaké problémy mají nebo měli, o čem mluví, o čem sní a naproti tomu jaké politické nebo sociální vztahy těmto snům brání. (překlad: Bláhová)

2 Učebnicový soubor a práce s ním

V úvodu této kapitoly bude objasněn pojem **učebnicový soubor**, neboť samotná výuka cizího jazyka se většinou odvíjí právě od učebnicového souboru, který formuje osnovu celého vyučovacího procesu. Jádrem učebnicového souboru tvoří tři části: hlavní učebnice, pracovní sešit a metodická příručka pro učitele, přičemž učebnice je „*základním materiálem, didaktickým prostředkem, sloužícím k realizaci stanoveného cíle prostřednictvím svého obsahu a metodického pojetí ve struktuře vyučovacího procesu.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 397) Průcha charakterizuje učebnici jako „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.*“ (Průcha, 2013, s. 323) Podle Průchy splňuje učebnice především dvě hlavní funkce: „*funguje jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání, za druhé jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.*“ (Průcha, 2013, s. 323) Knecht a Janík zdůrazňují také skutečnost, že „*učebnice nereprezentují pouze vzdělávací obsahy, ale také definují, jaké činnosti by žáci měli být schopni s obsahem vykonávat.*“ (Knecht, Janík, 2008, s. 11)

Kromě učebnice má učitel k dispozici mnoho dalších didaktických pomůcek, které mohou být během vyučování efektivně využity a spadají pod materiální didaktické prostředky, jsou to např.: pracovní listy, jazykové příručky, slovníky, cizojazyčné čítanky a časopisy, zvukové nahrávky, audiovizuální záznamy, jazykové hry, obrazové materiály, dnes hojně využívaná interaktivní tabule či práce s tablety a mnoho dalších předmětů, které mohou výuku cizího jazyka ozvláštnit a práce s nimi rozvíjet žákovu osobnost, jeho vnímání. Úkolem přemýšlivého učitele je, aby učebnicový soubor při cizojazyčném vyučování používal jako výchozí materiál, který vhodně doplňuje dalšími nástroji. Hendrich tvrdí: „*Kvalifikovaný učitel nesetrvává jednostranně na stále stejném postupu, ale podle individuálních podmínek ve třídě volí vyučovací formy a postupy, které jsou pro danou třídu nejvhodnější. Při vyučování systematicky vytváří cizojazyčnou atmosféru, posiluje zájem žáků a aktivizuje je.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 400)

2.1 Možnosti využití učebnicového souboru

Výuka reálií a výuka cizího jazyka vůbec se v průběhu času proměňovala, reagovala na aktuální tendence a mnohdy i alternativní metody. Totéž platí i pro samotnou práci s učebnicovým materiálem a jeho využíváním ve výuce. I zde platily nejrůznější trendy, které se snažily zprostředkování cizího jazyka ozvláštnit, zpestřit či dokonce zcela proměnit, odbočit od klasického modelu, kde učebnice udává hlavní směr výuky a tvoří její kostru.

Krumm uvádí následující čtyři tendence ve využívání učebnicového souboru. První tendencí, která bude krátce prezentována, je vyučování zcela bez učebnice. Učebnicový soubor je odmítán, v centru naopak stojí autentické materiály, které žáci sami vytvářejí. Jedná se o nejrozličnější druhy textů, které žáci produkují a následně s nimi pracují: korespondence, kterou si vyměňují třídy mezi sebou, školní časopis či noviny vydávané v cizím jazyce atd. Cílem těchto aktivit je schopnost vyjádřit se v cizím jazyce, komunikovat s ostatními, naučit se pracovat s tiskárnou apod. Zacházení s cizím jazykem by mělo být tedy skutečné, autentické. Daná tendence přináší ovšem i několik problémů. Jedná se o komplikace organizačního charakteru, nemocní žáci nemají podklady, ze kterých by si učivo doplnili, tvorba učebních plánů je rovněž problematická a mnoho dalšího. Lze říci, že výuka cizího jazyka se bez učebnice v podstatě neobejde, ovšem tendence k eliminaci jejího používání ve výuce se budou objevovat stále. (Krumm, 1994, s. 27)

Další z tendencí požaduje hojně využívání doplňujících učebních materiálů (pracovní sešity, hry, nejrozličnější cvičení atd.). Tento koncept prezentuje například soubor *Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache*. (Krumm, 1994, s. 28) Třetí tendence velice úzce souvisí s interkulturním pojetím výuky cizího jazyka, témata vlastivědného charakteru jsou zde obzvláště důležitá. Jedná se o učebnice, které jsou založené na dvojazyčnosti a důraz kladou na porovnání dvou odlišných kultur, např. německá a španělská. Na tento koncept navazují následně i projekty, kde se setkají dvě skupiny učící se cizí jazyk (například německy mluvící žáci učící se španělštinu a španělsky mluvící žáci učící se jazyk německý). Tato setkávání nabízí nejen osobní konfrontaci s rodilým mluvčím, ale především setkání s kulturou, zvyky a etikou daného jazykového prostředí. (Krumm, 1994, s. 28)

Posledním trendem s ohledem na danou problematiku jsou takzvané regionální učebnice, *regionale Lehrwerke*. Jedná se o takový druh učebnic, který nevzniká v německy mluvícím prostředí, ale v té zemi, ve které je učebnice používána. (Krumm, 1994, s. 28)

Maňák se ve své studii *Funkce učebnice v moderní škole* zabývá otázkou, zda v současné době nebude papírová učebnice nahrazena vzděláváním prostřednictvím e-learningu. (Knecht, Janík, 2008, s. 19) Podle Maňáka jsou podobné obavy zbytečné. „*Specifičnost učebnice tradičního typu je zejména v její univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na dalších zdrojích. Tato skutečnost ukazuje, že učebnice bude i nadále plnit ve výuce důležité funkce, dokonce se objeví funkce nové.*“ (Knecht, Janík, 2008, s. 19)

Aktuální výzkumy věnující se tématům práce s učebnicí, interakce mezi učebnicí a žákem i učebnicí a učitelem přinášejí výsledky, které ukazují, že v současné době slouží učebnice především jako pomůcka pro učitele, již si podle ní připravují hodinu a čerpají z ní informace. Žáci naopak často hodnotí učebnice jako obtížné, příliš abstraktní a nezajímavé. (Knecht, Janík, 2008, s. 12) Je patrné, že názory žáků na práci s učebnicí by měly být efektivně využívány pro zkvalitňování didaktických pomůcek. Současné výzkumy však ukazují, že patrného pokroku dosahují učebnice především v grafickém zpracování, ovšem ne v didaktickém zpracování učiva. (Knecht, Janík, 2008, s. 14) Tato situace by se měla podle Maňáka změnit, moderně koncipované učebnice budou učit žáka vyhledávat hlavní myšlenky, dokázat se orientovat v základním učivu, které lze využít pro úspěšný život v demokratické společnosti apod. Taková učebnice bude samozřejmě doplněna vhodnými prostředky výpočetní techniky, neboť ta dnes již tvoří automatickou součást výuky.

I v tomto případě platí, že žádný z extrémů není vyhovující, ať vyučování zcela bez učebnice či pouze a jen s učebnicí bez využití dalších zdrojů. Jakákoli výuka by měla žáka motivovat a překvapovat. Je tudíž dobré využívat učebnici a kombinovat ji s doplňkovými materiály, zařadit do výuky hru, práci s autentickým textem i poskytnout žákům prostor pro vlastní způsob komunikace. Samotný výběr vhodné učebnice se však jeví jako velice složitý, neboť nabídka na trhu je široká. Odborníci v tomto případě navrhnou řešení v podobě praktických kurzů, jejichž cílem bude připravit učitele na výběr učebnicového souboru a schopnost jej kriticky zhodnotit. (Knecht, Janík, 2008, s. 15) Zvolit kvalitní učebnici je tedy klíčovou dovedností učitele, od které se odvíjí další počínání jak pedagoga, tak i jeho žáků.

3 Analýza učebnicového souboru

3.1 Vývoj analýzy učebnicového souboru

Analýza učebnice je poměrně mladá disciplína, jež se neustále vyvíjí a proměňuje. „Analýza učebnic se zaměřuje na strukturu didaktického textu, jeho obsah, rozsah, obtížnost, didaktickou vybavenost, na výběr učebnic učiteli a školami aj.“ (Průcha, 2013, s. 323) Podle Knechta a Janíka „úkolem výzkumu učebnic je produkovat poznatky, na jejichž základě by bylo možné konstruktivním způsobem přispívat ke kontinuálnímu zkvalitňování učebnicové tvorby a k odstraňování deficitů současných učebnic.“ (Knecht, Janík, 2008, s. 14) Analýza a výzkum učebnice vůbec je dodnes předmětem odborných diskuzí, neboť pohled na tuto problematiku není jednotný, metodologie výzkumu učebnic obsahuje mnoho nevyřešených otázek.

Od analýzy učebnice se odvíjejí následně veškeré další učitelovy aktivity: tvorba učebního plánu, výběr učiva a témat, samotná realizace výuky a konečná kontrola cílů výuky. Je tedy zřejmé, že analýzu učebnicového souboru nelze opomíjet, ba naopak právě té věnovat nejvíce času a energie.

K samotnému rozvoji analýzy učebnic a vyzdvihnutí její důležitosti docházelo teprve v 50. letech 20. století v zemích západního bloku. Pohled na danou problematiku byl velice úzce spjat s tehdejší politickou situací. Až teprve však v 70. letech 20. století byly stanoveny a zveřejněny otázky týkající se analýzy učebnicového souboru, a staly se tak nedílnou součástí odborného didaktického výzkumu. (Neuner, 1994, s. 10-11) Jedná se tedy o poměrně mladou disciplínu, která je neustále inovována. Společně s vývojem analýzy učebnic se postupem času proměňovaly i jednotlivé metody výuky cizích jazyků. Tak zvanou gramaticko-překládovou metodu nahradily metody audiovizuální, komunikativní, přičemž dnes hovoříme o tzv. postkomunikativní éře, kdy dochází k integraci nejrůznějších metod a přístupů. Této situaci se přizpůsobovali také tvůrci učebnic, a vznikaly tak nové efektivnější učebnicové soubory, které se zaměřovaly především na dovednost komunikovat. Změnám ve společnosti a kultuře se učebnice, jejich analýza a kritika přizpůsobují neustále. S ohledem na analýzu učebnic se odborníci věnují nejvíce těmto otázkám: vliv učebních materiálů na proces učení, vlastivědné obsahy, vizuální prvky v učebnicích apod. (Neuner, 1994 s. 17) Diskutuje se také o tom, zda učebnice ovlivňuje výuku, do jaké míry a zda podporuje motivaci v učení se cizímu jazyku.

Neuner tvrdí, že při situaci v Německu, kdy každá spolková země vydává vlastní učební plány a kurikula, je téměř nemožné určit jednotná společná kritéria, podle kterých budou učebnice hodnoceny a analyzovány. Vhodná učebnice by však měla splňovat následující požadavky: zohledňovat didaktické a metodické zásady a principy, odpovídat dané cílové skupině, jejímu věku a typu školy, ve které je s učebnicí pracováno, splňovat žádanou úpravu (barva, tisk, vázání atd.), přiměřenou cenu apod. (Neuner, 1994, s. 19) Významnou roli v tomto případě hraje samozřejmě též reklama, konkurence, situace na trhu se školními učebnicemi, zisk a celkově finanční stránka věci.

V oblasti analýzy učebnic a jejich posuzování, hodnocení je často odkazováno k Mannheimskému katalogu kritérií, tzv. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Mannheimský katalog zkoumá v učebnicích tři klíčové aspekty, a sice: didaktické, lingvistické a vlastivědně-tematické aspekty. (Neuner, 1994, s. 21) Katalog vznikl na základě spolupráce mnoha odborníků, kteří na daný problém nahlízejí ne vždy ze stejné perspektivy, tudíž je opět úkolem učitele, aby uměl s katalogem náležitě zacházet a při výběru vhodného učebnicového souboru připojil též svůj vlastní úsudek založený na zkušenostech z praxe a odborně-didaktických znalostech. Totéž platí například i o katalogu kritérií *Gutachten des Sprachverbands*, který bývá též často používán, konkrétně při analýze učebnic, jejichž cílovou skupinou jsou nikoli žáci a studenti, ale zahraniční pracovníci, emigranti. (Krumm, 1994, s. 26)

Analýzou učebnicových souborů a jejich kritickému posouzení se věnuje též Kast, který rovněž klade důležitost na názor učitelů, kteří učebnici vybírají. Kast totiž tvrdí, že každé odborné kritické hodnocení učebnice je převážně subjektivní a závislé na kontextu a prostředí, ve kterém kritika probíhá, tedy země, instituce a společností lidí, kterými je posuzována (Kast, 1990, s. 3) I v českém prostředí dochází na tomto poli k výzkumům a analýzám. Průcha tvrdí, že „*didaktické parametry českých učebnic jsou zjišťovány výzkumnými analýzami, jejichž počet a metodologický aparát se v posledních letech rozšiřuje.*“ (Průcha, 2013, s. 323) Aktuální situaci vztahující se k výzkumu a analýze učebnic sledují také Knecht a Janík v publikaci *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Je evidentní, že v současnosti dominují dva hlavní oborové přístupy týkající se výzkumu učebnic: kutikulární a psychodidaktický přístup. „*Kurikulární přístup pohlíží na učebnici jako na kutikulární projekt, zkoumá učivo v učebnicích. Psychodidaktický přístup se zabývá styly práce s učebnicemi ve výuce, vztahem mezi didaktickým textem a učením, zkoumá vlivy učebnic*

na učitele, žáky a rodiče.“ (Knecht, Janík, 2008, s. 10) Zmínění odborníci považují metodologii výzkumu učebnic za stále nejasnou, mlhavou, plnou nevyřešených otázek a prezentují záležitosti, které mají být řešeny: zpracování učiva v učebnicích, výběr základního učiva, práce učitelů a žáků s učebnicemi aj. (Knecht, Janík, 2008, s. 10)

Je tedy evidentní, že i samotná analýza učebnicového souboru podléhá vývoji a danému společensko-kulturním kontextu, době a prostředí, ve kterém se vyskytuje. Možností, podkladů, návrhů, stejně tak konkrétních katalogů pro posouzení učebnice se v minulosti i dnes vyskytuje více. Je proto úkolem pedagogů, aby si vhodná kritéria zvolili, případně je dle sebe sami doplnili a vybrali vhodnou učebnici. Stejně tak bude postupováno v navazující praktické části této diplomové práce, kde budou nejdříve na základě odborné literatury kritéria pro analýzu učebnice sestavena a doplněna, a následně bude provedena samotná analýza.

3.2 Přístupy a metody ve výzkumu učebnic, analýza obsahu učebnic

Cílem této kapitoly je prezentovat takové přístupy a metody ve výzkumu učebnic, které jsou nejčastěji využívány. Metodologie výzkumu učebnic není jednotná a důvodem může být i skutečnost, že speciální institucionální pracoviště mají jen některé evropské státy. Jedno z nejvýznamnějších evropských výzkumných center se nachází právě v Německu: *Georg Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*. Výzkumnou prioritou je mimo jiné zprostředkování interkulturních témat: „vyjadřování vztahu k jiným zemím a národům v učebnicích určité země aj. Účelem je zde odhalovat a odstraňovat v učebnicích nacionální a etnocentrické předsudky nebo dokonce „obraz nepřítele“ vůči jiným zemím, jejich historii a kultuře.“ (Průcha, 1998, s. 31) Další výzkumná pracoviště se nacházejí například ve Finsku, Švédsku, Dánsku, Rakousku, Francii, USA aj. V prostředí českém se analýze učebnic věnovala pozornost především v 80. letech 20. století, kdy v Praze fungovalo *Středisko pro teorii a tvorby učebnic*. (Průcha, 1998, s. 38) Ve srovnání se světem je u nás však této problematice věnováno méně pozornosti. Ježková dokonce ve svém článku *Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy* soudí, že analýze učebnic cizího jazyka je věnována menší pozornost než výzkumu učebnic ostatních předmětů. (in Knecht, Janík, 2008, s. 137)

Průcha tvrdí, že před samotným hodnocením učebnice je nutné položit si tři základní otázky: proč je nutno učebnici zkoumat, co lze na učebnici zkoumat a jak lze učebnice zkoumat. (Průcha, 1998, s. 40) Mezinárodní výzkumy ukazují, že učebnice jsou považovány za determinanty vzdělávání, bezprostředně ovlivňují výuku, čímž tato skutečnost odpovídá na otázku, proč je nutné učebnice podrobit analýze. Další neméně důležitou roli v celém

procesu hrají uživatelé učebnic, kteří volají po co nejvyšší kvalitě učebnicového souboru. Cílem výzkumu je pak využít výzkumné poznatky pro praktická řešení. (Průcha, 1998, s. 42)

Odpověď na otázku, co lze v učebnicích analyzovat, není tak jednoduchá, neboť se jedná o velice rozsáhlé pole zkoumání. Předmětem výzkumu učebnic mohou být: vlastnosti učebnic, fungování učebnic, výsledky a efekty učebnic, predikace o fungování učebnic či modifikace parametrů učebnic. (Průcha, 1998, s. 43) Průcha dále prezentuje tři základní druhy vlastností, parametrů, kterými disponuje každá učebnice. Jsou jimi komunikační parametry, obsahové vlastnosti a ergonomické parametry. Komunikační parametry učebnice zahrnují jak verbální prostředky obsahu (jazykové a stylistické charakteristiky textu), tak i neverbální prostředky (obrázky, fotografie, schémata, grafy aj.) Výsledky z výzkumu komunikačních parametrů přinášejí informace o obtížnosti učebnice, *„tj. obtížnost ve smyslu sdělitelnosti učiva prezentovaného textem učebnice.“* (Průcha, 1998, s. 44) Dále je v tomto směru zkoumán také rozsah učiva. V učebnicích jsou z tohoto pohledu spatřovány následující nedostatky: mnoho až nadbytečných encyklopedických znalostí nebo naopak příliš zjednodušené a zredukované učivo. Druhým zkoumaným parametrem učebnic jsou její obsahové vlastnosti. *„Jde tu o analýzu toho, jakou povahu, struktury, vztahy, návaznosti atd. mají vzdělávací obsahy začleněné do učebnic a co vlastně tvoří náplň těchto obsahů. Učebnice je svým obsahem závislá na obecnějších kurikulárních dokumentech (na učebních osnovách a vzdělávacích programech a na druhé straně výrazně determinuje to, čemu se žáci v rámci školní edukace učí.“* (Průcha, 1998, s. 45) Výrazněji jsou v tomto ohledu zkoumány učebnice z hlediska zprostředkování hodnotových orientací, postojů, kulturních vzorců apod. Dalším důležitým úkolem analýzy je sledovat tzv. persvazivní aspekty učebnic, různé formy přesvědčování. Průcha vytýká některým učebnicím skutečnost, že jsou psány neutrálně, suše, příliš odborně a nedokáží tak své čtenáře oslovit, přesvědčit a emocionálně povzbudit. Poslední ze tří vlastností učebnice jsou tzv. ergonomické parametry, jež jsou dány např. druhem a velikostí písma, grafickými symboly, rozlišení více a méně důležitých částí učiva apod., jedná se tedy o formální, vizuální stránku učebnice.

Metod a pojetí, jak lze učebnici zkoumat, je nepřehledné množství a Průcha se dokonce domnívá, že *„ve výzkumu učebnic se uplatňují skoro všechny metody, jež se nalézají v metodologickém arzenálu empirického pedagogického výzkumu.“* (Průcha, 1998, s. 47) Ve výzkumu v praktické části této diplomové práce budou využívány především dva způsoby, a sice metoda obsahové analýzy a metoda komparativní analýzy. Metoda obsahové analýzy

se zaměřuje na „zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnic, především jejich obsahu.“ (Průcha, 1998, s. 47) Metoda komparativní analýzy slouží k porovnávání dvou a více učebnic z určitého hlediska. „Komparativní metody se uplatňují také v historickém výzkumu učebnic, sledujícím zejména, jak se vyvíjelo pojetí a obsah učiva v různých časových obdobích.“ (Průcha, 1998, s. 49) Právě na tuto problematiku bude navázáno v praktické části.

3.3 Obsah analýzy

V 70. letech 20. století byl vydán kompletní soubor kritérií, jež slouží k souhrnnému posouzení učebnicového souboru němčiny jako cizího jazyka, nesoucí název „*Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*“. Tento Mannheimský soubor kritérií byl vytvořen odbornou komisí, jež se skládala z lingvistů z Univerzity Hamburg a Heidelberg, členů Goethe Institutu či Institutu pro německý jazyk a mnoha dalších. Zmínění odborníci podrobili šetření velké množství učebnic německého jazyka na základě didaktických aspektů, po stránce lingvistické, ale i z hlediska zprostředkování vlastivědných témat v učebnicích a analyzováno bylo mnoho dalších oblastí. Všechny tyto zkoumané a posuzované aspekty učebnice jsou zaneseny právě v Mannheimském souboru kritérií, který odpovídá na otázku, co vše by mělo být předmětem a obsahem analýzy učebnicového souboru. Lingvisté vytvořili celkem 14 oblastí, které jsou v učebnici posuzovány a hodnoceny pomocí dalších návodných otázek. Těmito oblastmi jsou: učební cíle a metody; struktura učebnice; použití učebnice; jazykové dovednosti; cvičení; jazykově-didaktická koncepte němčiny; její vymezení a druhy textů; fonetika a fonologie; morfologie a syntax; lexikum; kontrastivní lingvistika; tematické okruhy; komunikace, společnost a situace a posledním okruhem analýzy je kulturní geografie a obraz Německa.¹⁵

K významným podkladům pro kritické posouzení učebnice patří také tzv. *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm, 1985) nebo také *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse* (Funk, 1994). Oba zmíněné katalogy zařazují do obsahu analýzy učebnic následující oblasti: koncepte témat, gramatika, jazyk a slovní zásoba, typologie cvičení aj.

Kast a Neuner však apelují na důležitost vlastního úsudku pedagoga při anýze učebnic, doporučují používat katalogy pouze jako pomůcku, podklad, který však není striktně

¹⁵ *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, [cit. 11. 10. 2018].

Dostupné z:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3553397/mod_resource/content/1/Kriterien_Mannheimer_Gutachten.pdf

do posledního bodu následován, ale je doplněn o vlastní otázky a obsahové oblasti. „*Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefaßt werden, nicht als Korsett. Bevor Sie die Kataloge auf ein oder mehrere Lehrwerke anwenden, überlegen Sie bitte zusammen mit Ihren Kollegen, ob Fragen gestrichen, verändert oder ergänzt werden müßten: Welche Fragen aus welchem Kriterienkatalog halten Sie und Ihre Kollegen für eine Entscheidungsfindung für relevant?*“¹⁶(Kast, Neuner, 1998, s. 100) Na základě této metody bude postupováno v praktické části této práce. V souladu s uvedenými katalogy a v nich zanesenými otázkami budou sestavena kritéria, která budou doplněna o další vlastní body, a podle nichž bude posuzováno zprostředkování reálií v učebnicích německého jazyka pro druhý stupeň základních škol.

¹⁶ Tento rastr by měl být chápán jako pomocné stanovisko, ne jako „korzet“. Předtím než použijete katalog k jedné nebo více učebnicím, uvažte se svými kolegy, jestli by otázky neměly být vyškrtuty, změněny nebo doplněny. Jaké otázky z jakých katalogů kritérií považujete Vy a Vaši kolegové při rozhodování za relevantní? (překlad: Bláhová)

4 Výzkum učebnic

4.1 Popis designu výzkumu

Předmětem praktické části této diplomové práce je analýza učebnicových souborů německého jazyka pro 2. st. ZŠ od devadesátých let do současnosti z hlediska vývoje zprostředkování reálií. Souhrnným cílem praktické části této diplomové práce je postihnout na základě provedeného výzkumu vývoj zprostředkování reálií v učebnicích německého jazyka pro druhý stupeň základních škol v časovém období od devadesátých let do současnosti, sledovat a následně popsat změny ve zprostředkování reálií v učebnicích dle stanovených kritérií, vyhodnotit výzkum, provést diskusi ke zjištěným faktům a představit možnosti využití ve výuce cizího jazyka. Cílem této kapitoly je představit celkový design výzkumu, tedy: cílovou skupinu, pro které jsou analyzované učebnice určeny, dále úlohu cizího jazyka (potažmo reálií) v základním vzdělávání, představení analýzy a metod, dle kterých bude postupováno.

Cílovou skupinou, již jsou analyzované učebnice určené, jsou žáci druhého stupně základní školy, pro které je povinná výuka cizího jazyka, od roku 2013 změněno na povinnou výuku dvou cizích jazyků. Žáci, jejichž mateřským jazykem je čeština, si tedy osvojují jazyk německý, často jako druhý cizí jazyk, jelikož prvním cizím jazykem bývá dnes zpravidla angličtina. V této souvislosti hovoříme tedy o pojetí DAF neboli *Deutsch als Fremdsprache*, němčina jako cizí jazyk „*Man spricht von Deutsch als Fremdsprache, wenn die Lernenden nicht in Deutschland, sondern in ihrem Heimatland Deutsch lernen und der Unterricht gesteuert stattfindet.*“¹⁷ Výuka cizího jazyka pro žáky druhého stupně základních škol, jejíž cíle a výstupy jsou dány RVP ZV, se zaměřuje především na ovládnutí všech čtyřech jazykových dovedností: čtení, psaní, poslech, mluvení. Učivo cizího jazyka spočívá také v ovládnutí zvukové a grafické podoby jazyka, rozvíjení slovní zásoby, rozvíjení používání gramatických jevů a rovněž také prezentace základních tematických okruhů a schopnost vyjádřit se k nim.¹⁸ Reálie jsou právě zastoupeny ve zmíněných tematických okruzích. Pro cizí jazyk uvádí RVP ZV tyto tematické

¹⁷ *Was ist eigentlich der Unterschied zwischen DaF und DaZ?* [online]. [cit. 27. 10. 2018]. Dostupné z: <https://sprache-ist-integration.de/der-unterschied-zwischen-daf-und-daz/>

Hovoří se o němčině jako druhém cizím jazyku v případě, kdy se žáci učí německý jazyk nikoli v Německu, nýbrž v jejich rodné zemi a vyučování se koná řízeně. (překlad: Bláhová)

¹⁸ *RVP pro základní vzdělávání*, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 27. 03. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

okruhy: domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, reálie zemí příslušných jazykových oblastí. Pro další cizí jazyk, což dnes bývá zpravidla němčina, předkládá RVP ZV následující tématické okruhy, které jsou rovněž úzce spjaty s výukou reálií, ovšem od témat pro první cizí jazyk se mírně liší: domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí, reálie zemí příslušných jazykových oblastí.¹⁹ Reálie se odrážejí rovněž v multikulturní výchově, jež zastupuje jedno z průřezových témat. Pokud se žák v rámci cizojazyčné výuky věnuje reáliím, rozvíjí kromě kompetence komunikativní také ostatní kompetence: k učení, k řešení problémů, kompetenci sociální a personální, kompetence občanské i pracovní.

Cílem těchto učebnic není primárně žáky připravit na jazykovou zkoušku, ani to, aby se žáci specializovali v jednom odvětví, nýbrž seznámit je komplexně se základním učivem německého jazyka, které by měli ovládat, tzn. nabýt slovní zásobu, porozumět jednodušším psaným i mluveným textům, vyjádřit se k danému tématu, reagovat na něj, vnímat kulturní život německy mluvícího prostředí, vyzdvihnout důležitost ovládání německého jazyka pro českého mluvčího a mnoho dalšího. Je velice časově náročné analyzovat veškeré vydané učebnice v daném časovém období, proto bude výzkumný vzorek sestaven z nejhojněji využívaných učebnic německého jazyka pro druhý stupeň základních škol od 90. let do současnosti, se kterými pracovali a pracují čeští pedagogové nejvíce, a které představují jakýsi prototyp daného časového úseku napříč nakladatelstvími. Usilujeme tedy o to, aby prezentace výsledků výzkumu zaměřující se na vývoj zobrazení reálií v daných učebnicích byla objektivní. Stanovení konkrétního výzkumného vzorku bude provedeno v jedné z následujících kapitol.

Během samotného výzkumu bude postupováno podle seznamu sestavených kritérií, která se budou inspirovat následujícími odbornými katalogy: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, *Stockholmer Kriterienkatalog*,

¹⁹ RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online].[cit. 27. 03. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse a Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. Jednotlivá kritéria a obsah analýzy budou následně představeny.

Metod, jak lze analyzovat učebnice, se nabízí mnoho. Výzkum této diplomové práce, tzn. zobrazení reálií v učebnicích německého jazyka pro druhý stupeň základních škol, bude aplikovat především dvě metody: *metoda obsahové analýzy* a *metoda komparativní analýzy*. Na základě metody obsahové analýzy budou nejdříve jednotlivé učebnice podrobeny zkoumání obsahu, tedy kvalitativních vlastností učebnic. Pozornost bude zaměřena na zastoupení jednotlivých témat, četnost výskytu jednotlivých přístupů ke zprostředkování reálií, typologii obrazového i textového materiálu aj. v učebnicích německého jazyka pro druhý stupeň ZŠ od 90. let do současnosti. Využívána budou v tomto momentě již stanovená kritéria. Poté bude následovat využití metody komparativní, kdy budou výsledky obsahové analýzy porovnávány z časového hlediska, tzn. bude sledováno zejména to, jak se vyvíjelo pojetí, obsah učiva reálií a jejich zprostředkování v učebnicích v časovém období od 90. let do současnosti. V závěru bude uskutečněno vyhodnocení výzkumu a diskuse ke zjištěným faktům.

4.2 Etapizace období relativního pro výzkum

Do roku 1989 neexistovala na našem území na trhu s učebnicemi jakákoli konkurence a z cizích jazyků byl vyučován primárně jazyk ruský. Velké změny ve výuce němčiny jako cizího jazyka nastaly v říjnu roku 1990 po sloučení obou německých států. (Kast, Neuner, 1998, s. 31) Jak se vyvíjela situace na trhu s německými učebnicemi v českém prostředí od 90. let do současnosti, vysvětluje PhDr. Veronika Hutarová, reprezentantka německého nakladatelství Hueber Verlag.

„V případě, že se vyučoval jazyk německý, pracovali čeští pedagogové přibližně od 60. let 20. století s učebnicí nesoucí název *Moderní učebnice němčiny*. Situace se nezměnila ani po roce 1989. V devadesátých letech lze již spatřovat nepatrné rozštěpení v produkci učebnic němčiny: roku 1995 vychází učebnice *Němčina pro 2. stupeň základních škol*, která zůstává v pozici konzervativní, naproti tomu je však využívána učebnice *Heute haben wir Deutsch*, která je v daném období řazena k inovativní vlně.

Na přelomu století se ujímá vedoucí pozice na českém trhu s učebnicemi německého jazyka nakladatelství Fraus, které však prodává inovativní učebnice inspirované německým nakladatelstvím Hueber. V českém prostředí se tedy objevuje zcela nový koncept učebnic

německého jazyka inspirovaný německy mluvícím prostředím, konkrétně s komunikativním zaměřením, s německými mluvčími, barevnou a efektivně vypracovanou grafickou stránkou či také živým jazykem, a sice učebnice *Spaß mit Max*.

Teprve po přelomu století se na českém území začíná vyvíjet konkurence, již zmíněné nakladatelství Fraus vydává vlastní učebnice a na český trh přichází německé nakladatelství Hueber s učebnicí *Pingpong*, která prezentuje již činnostně orientovanou výuku, což bylo pro didaktiku německého jazyka cosi nového, revolučního. Učitelé německého jazyka pracují na přelomu století především s učebnicemi *Spaß mit Max*, *Pingpong* či *Wer wie was*, která byla rovněž zaměřena velice komunikativně a obsahovala velké množství dialogů. V této časové epoše bylo možné se ještě stále setkat s konzervativním pojetím didaktiky německého jazyka a využíváním učebnice *Heute haben wir Deutsch*.

Po roce 2000 je již plně rozběhnuta konkurence, počet vydaných učebnic německého jazyka rapidně stoupá a na trh přichází také nakladatelství Klett. Reprezentantem tohoto nakladatelství byla například učebnice *Wir*. Kolem roku 2004 navíc výrazně sílí vliv angličtiny a němčina i její výuka ustupuje pozvolna do pozadí. Roku 2006 vydává nakladatelství Hueber učebnice *Planet* a nakladatelství Fraus učebnice *Prima*.

V roce 2013 nastává v RVP ZV výrazná změna, a sice na druhém stupni základních škol je povinný druhý cizí jazyk.²⁰ Této situaci se samozřejmě přizpůsobují i nakladatelství, v rychlosti upravují a vydávají nové a přepracované učebnice němčiny.

Dnes je trh doslova přeplněn, na výběr je velké množství učebnic německého jazyka, důraz je kladen také na rozdílnost cílových skupin, lze zakoupit učebnice pro ty nejmenší, ale též pro dospělé, učebnice zaměřené na jednotlivé obory (učebnice němčiny pro kuchaře, ekonomy, zdravotní sestry a mnoho dalších). V centru pozornosti této diplomové práce se však nacházejí

²⁰ „Ve všech zemích bývalého východního bloku je Další cizí jazyk do kurikula zařazen v průměru od 7. ročníku jako POVINNÝ. Pokud byl v některé z těchto zemí v posledních letech měněn status "druhého" cizího jazyka, tak vždy z volitelného na povinný. Při úpravě statutu "druhého" cizího jazyka je obecnou tendencí zahajovat výuku co nejdříve.

Zavedení výuky Dalšího cizího jazyka, alespoň v podobě, která je v RVP ZV, významně přispívá k rozšíření celkového rozhledu žáka. Až zavedením Dalšího cizího jazyka lze hovořit o naplňování principu mnohojazyčnosti. Přitom nelze očekávat, že žáci budou umět všechny jazyky stejně dobře, ale budou se moci díky nim dorozumět. “

Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání [online]. [cit. 27. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro>

učebnice pro druhý stupeň základních škol a ty se aktuálně snaží propojit výuku s moderními technologiemi, a reagovat tak na aktuální trendy ve výuce a požadavky společnosti. Často využívanou učebnicí německého jazyka na druhém stupni základních škol je dnes např. *Beste Freunde* či *Planet Plus* nakladatelství Hueber.“ podle ústního sdělení PhDr. Veroniky Hutarové (zastoupení nakladatelství Hueber pro Českou a Slovenskou republiku, Vilímovská 19/634, 160 00 Praha 6- Dejvice) dne 18. října 2018.

Zmíněné učebnice budou z hlediska zprostředkování reálií analyzovány v navazujících kapitolách. Na základě stanovených kritérií budou jednotlivé učebnicové soubory podrobeny nejdříve obsahové analýze a následovat bude metoda komparativní analýzy, v rámci které bude sledován vývoj zprostředkování reálií.

4.3 Stanovení výzkumného vzorku

K výzkumnému šetření a následné analýze budou použity učebnice vydané v období od 90. let do současnosti určené pro výuku německého jazyka na druhém stupni základních škol. Výzkumný vzorek je tvořen prototypickými učebnicemi napříč nakladatelstvími, které byly v daném časovém období nejvíce používány a jsou známé dodnes. Následující výzkumný vzorek byl vytvořen tak, aby se dala sledovat vývojová linie učebnic. Výzkumný vzorek se skládá z devíti zastupitelů, přičemž považujeme za vhodné věnovat se krátce i publikaci *Moderní učebnice němčiny*, která dominovala ve výuce německého jazyka před rokem 1989 a rovněž ještě krátce po roce 1989. Zkoumána bude celá řada daného učebnicového souboru, tzn. všechny díly.

Následující soupis představuje seznam učebnicových souborů, které budou analyzovány, nakladatelství a rok jejich vydání.

1980: Moderní učebnice němčiny (SNTL – Nakladatelství technické literatury, 1980)

1991: Němčina pro základní školy (Fortuna, 1991-1992)

1992: Wer? Wie? Was? (Kvarta, 1992-1993)

1994: Heute haben wir Deutsch (Jirco, 1994-1998)

2001: Ping Pong Neu (Hueber, 2001-2003)

2006: Deutsch mit Max (Fraus, 2006- 2007)

2014: Wir Neu (Klett, 2014-2017)

Beste Freunde (Hueber, 2014-2017)

2015: Planet Plus (Hueber, 2015-2018)

Jak seznam ukazuje, jsou učebnice seřazeny podle roku vydání. Nejstarší učebnice se paradoxně představuje názvem *Moderní učebnice němčiny* z roku 1980 a nejaktuálnějším učebnicovým souborem z našeho vzorku je *Beste Freunde*. Zmíněné učebnice jen krátce představíme.

Autorky *Moderní učebnice němčiny* jsou Höppnerová a Vitovská, přičemž Höppnerová je jednou z našich nejvýznamnějších autorek učebnic německého jazyka. Učebnice je založena na práci s textem, literárními ukázkami, zaměřuje se především na gramatiku a slovní zásobu, ilustrace v učebnici žáci nenajdou. Učebnice může posloužit během opakování gramatiky, nejrůznějších pravidel či slovní zásoby. Moderní učebnice němčiny neobsahuje barevné vizuální prostředky.

Němčina pro základní školy autorky Marouškové a kol. vydaná nakladatelstvím Fortuna roku 1991-1992 je po formální stránce již doplněna jednoduchými kresbami, rozdělena na lekce s konkrétními tematickými zaměřením. Učebnice předkládá mnoho textů, gramatiky a slovní zásoby. Ukázkové texty jsou především dialogické. V učebnici žáci mohou najít již písně a jednoduché kresby.

Relativní pokrok přichází s učebnicí *Wer? Wie? Was?* nakladatelství Kvarta z roku 1992. Učebnicový soubor obsahuje velké množství dialogů a komixů, které zobrazují každodenní situace blízké žákům (např. koníčky a volný čas, cestování, škola, nákup, karneval, můj pokoj apod.) Učebnice je bohatě ilustrovaná, a snaží se tak podněcovat žáky k mluvním aktivitám.

Rovněž učebnice z roku 1994 *Heute haben wir Deutsch*, nakladatelství Jirco neopomíjí komunikaci, prezentuje také gramatiku, nabízí různá témata, je plná ilustrací, obrázků a fotografií. Podle Hutarové se učebnice dlouho těšila oblíbenosti pedagogů, ovšem aktuálně by se již využívat nemohla z mnoha důvodů. Jedním z nich je ten, že učebnice nepůsobí přiměřeně k věku žáků na druhém stupni základní školy, ilustrace, grafická podoba i celkový formát učebnice působí již zastarale. Textový materiál by byl naopak mohl činit dnešnímu žákovi základní školy potíže. Je to samozřejmě dáno také tím, že dnes představuje němčina druhý cizí jazyk, což dříve neplatilo.

Učebnice *Pingpong* nakladatelství Hueber, poprvé vydaná v Německu roku 2001 je rovněž bohatě ilustrovaná, zaměřená na každodenní situace a komunikace v nich, prezentuje autentické texty, jazykové hry, komiksy apod. Hutarová tvrdí, že soubor nabízí soudobá společenská témata a nabádá k žáky k zamyšlení nad danou problematikou. Učebnice je opět vhodná žáky druhého stupně základních škol.

V roce 2002 přichází nakladatelství Fraus s učebnicí *Spaß mit Max*. Tento materiál se svými tématy a obrázky snaží co nejvíce přiblížit své cílové skupině, po grafické stránce působí po předešlých materiálech zcela inovativně. Učebnicí provází telefon Max, který žákům pomáhá s gramatikou, slovní zásobou, ale také navíc vybízí k mezipředmětovým vztahům, prezentuje zajímavosti z nejrůznějších odvětví a dává tipy na další úkoly, které mají žáky motivovat.

V období, kdy vychází učebnice *Wir neu* a další, je trh již pestrý, a podle Hutarové je škála učebnic německého jazyka daleko bohatší, než tomu bylo před deseti lety. Nakladatelství Klett vydává tento materiál od roku 2014. Učebnice jsou velice přehledně koncipované, žáky provází mladiství protagonisté, každý modul je zakončen opakováním, cvičeními na výslovnost, gramatiku a projektem, kdy mají žáci pracovat s internetovými zdroji a vyhledávat tak nové informace.

Podobné znaky vykazují i učebnice nakladatelství Hueber z roku 2015-2017 *Planet Plus*. Učebnice pracují s texty, jako jsou chat, sms zprávy, email. Zařazují do slovní zásoby internacionalismy, čímž propojují žákovy znalosti s angličtinou. Materiál je plný fotografií, komiksů, grafů a kreseb, nabízí témata, jako jsou např. prázdniny, cestování, zařizování bydlení, sport, nakupování, památky německy mluvících zemí apod.

Posledním souborem, který se podle Hutarové těší u pedagogů i žáků aktuálně oblibě, je *Beste Freunde*, vydávaný od roku 2016 nakladatelstvím Hueber. Jak již název napovídá, všemi díly, napříč celou učebnicí provází žáky skupina nejlepších kamarádů, kteří prožívají obyčejné každodenní situace jako každý teenager. Hlavní protagonistkou učebnice je Anna Kafka, která pochází z česko-německé rodiny, a představuje tak propojení mezi oběma zeměmi.

4.4 Sestavení seznamu kategorií, které budou v učebnicích sledovány

Při sestavování kritérií pro následující výzkum jsme se inspirovali třemi odbornými katalogy, a sice: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, *Stockholmer Kriterienkatalog*, *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse*

a *Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken*.

Jelikož je cílem výzkumu zmapování zprostředkování reálií v učebnicových souborech, vycházeli jsme primárně z katalogu *Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken* (Meijer, Jenkins, 1998, 18-25).²¹ Během sestavování kategorií, jež budou analyzovány v našem výzkumu, jsme však některé oblasti ze zmíněného katalogu eliminovali, některé jsme upravili, přeformulovali a některá kritéria jsme sami přidali, aby seznam kritérií plně odpovídal našemu cíli a dokázali jsme popsat zprostředkování reálií ze všech základních hledisek. Vznikl tak nový, námi upravený seznam kategorií, dle kterého budou učebnicové soubory zkoumány.

Seznam kategorií, které budou v učebnicových řadách sledovány, se skládá z následujících oblastí a jednotlivých podoblastí.

1. Zastoupení reálií v učebnici

- a) Objevují se reálie v učebnicovém souboru?
- b) Jsou reálie součástí lekce nebo se vyskytují separovaně, na konci lekce?

2. Přístup ke zprostředkování reálií: faktický, komunikativní, interkulturní přístup ke zprostředkování reálií (*faktischer, kommunikativer, interkultureller Ansatz zur Landeskunde*)

- a) Jaké pojetí reálií v učebnicovém souboru převládá?
- b) Je využita kombinace všech tří přístupů?

3. Témata (dle *Stockholmer Kriterienkatalog*, in Kast, Neuner, 1998, s. 101-102)

- a) Mohou se žáci s protagonisty učebnice ztotožnit? Je učebnice přiměřena věku žáků?
- b) Jsou zastoupena témata rodina, škola, povolání a volný čas?
- c) Geografie?
- d) Společenské otázky?

²¹ MEIJER, Dick a Eva-Maria JENKINS. *Landeskundliche Inhalte - Die Qual der Wahl?: Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken*. Fremdsprache Deutsch. Goethe-Institut, 1998, 18(1), 18 - 25.

- e) Kultura: jsou prezentovány zvyky a tradice?
- f) Literatura: jsou v učebnici představeny také literární texty? Jaké (básně, příběhy aj.)?
- g) Historie: jsou prezentovány základní informace z historie?

4. Regionální rozmanitost

- a) Věnuje se učebnicový materiál všem německy mluvícím zemím? (nejen Německo, ale i Rakousko, Švýcarsko, Lucembursko, Lichtenštejnsko)
- b) Jsou v učebnici zobrazeny jazykové zvláštnosti v německy mluvících zemích? (Rozdíly mezi Německem, Rakouskem, Švýcarskem, např. v lexikologii?)

5. Textový materiál

- a) Jaké typy textů se v učebnici vyskytují? (texty informativní/vyprávěcí, dialogické, autentické texty, písně, hry, rýmy apod.)
- b) Vyskytují se v učebnici také autentické texty?
- c) Pracuje učebnice s literárními texty?

6. Vizuální materiál (obrázky, fotografie, kresby, schémata, aj.)

- a) Jaké typy obrázků se v učebnici vyskytují?
- b) Jakou funkci sledují tyto obrazové materiály? Navazují na ně další úkoly nebo plní pouze funkci dekorační?

7. Sociální formy práce

- a) Jak pracují učící se, jsou zastoupeny všechny formy sociálního učení? (sám, dvojice, skupina)
- b) Odkazuje učebnice na práci s jinými zdroji, novými médii? (internet, literatura, německy mluvící přátelé apod.)
- c) Dostávají žáci možnost vyjádřit své vlastní myšlenky/názory, rozvíjí žák své hodnotové postoje?
- d) Motivuje učebnice žáka k další práci?
- e) Vybízí učebnice žáka k projektové práci?

8. Předsudky a stereotypy

a) Je v učebnici věnována pozornost předsudkům a stereotypům? Je možnost s těmito tématy dále pracovat?

9. Interkulturalita

a) Porovnávání: nabízí učebnice tuto možnost? Jsou zobrazeny vztahy mezi německy mluvící zemí a Českou republikou?

b) Jsou v učebnici odkazy na školní výměnné pobyty, korespondenci s německy mluvícími žáky, videoprojekty aj.?

4.5 Obsahová analýza učebnicových souborů

První část výzkumu zprostředkování reálií v učebnicových souborech pro 2. stupeň ZŠ tvořila obsahová analýza, na kterou navázala metoda komparativní analýzy a závěrečné vyhodnocení výsledků. Obsahové analýze byly podrobeny všechny zmíněné učebnicové soubory na základě výše uvedených sestavených kritérií. Předmětem této kapitoly je prezentovat výsledky první části výzkumu, tedy výsledky obsahové analýzy.

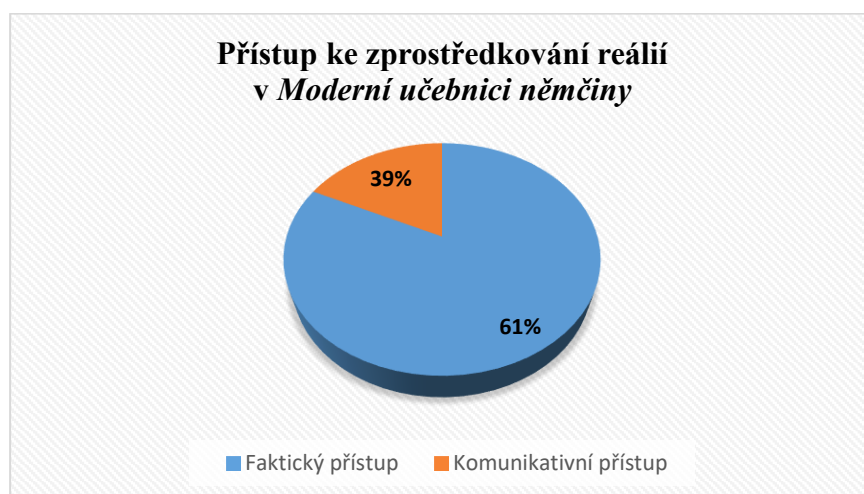
4.5.1 Moderní učebnice němčiny

(SNTL – Nakladatelství technické literatury, 1980)

1. a) I přestože učebnice je primárně zaměřena na gramatická pravidla, drilová cvičení a překlad, jsou zde reálie a vlastivědná témata zastoupena.

1. b) Reálie se vyskytují separovaně, jsou vždy prezentovány textem na úvod lekce a na konci lekce.

2. a) Učebnice jednoznačně upřednostňuje faktický přístup k reáliím. Vlastivědná témata jsou prezentována pomocí textů, které informují a předávají fakta (např. s. 196: *Die Tschechoslowakei*, s. 205: *Die Deutsche Demokratische Republik*, s. 213: *Die Bundesrepublik Deutschland*, 221: *Österreich* a další). Zejména však ve cvičeních nalézáme již známky komunikativního přístupu k reáliím. Učící se jsou často vybízeni ke komunikaci, mají tvořit dialogy běžné každodenní komunikace (zeptejte se s. 94, odpovězte s. 44, napište blahopřání s. 106, požádejte známého s. 94, zeptejte se kolegy s. 152, požádejte o tyto potraviny s. 83 apod.) Interkulturní přístup k reáliím v učebnici nenalezneme. Četnost výskytu jednotlivých přístupů k reáliím v učebnici ukazuje graf č. 1.

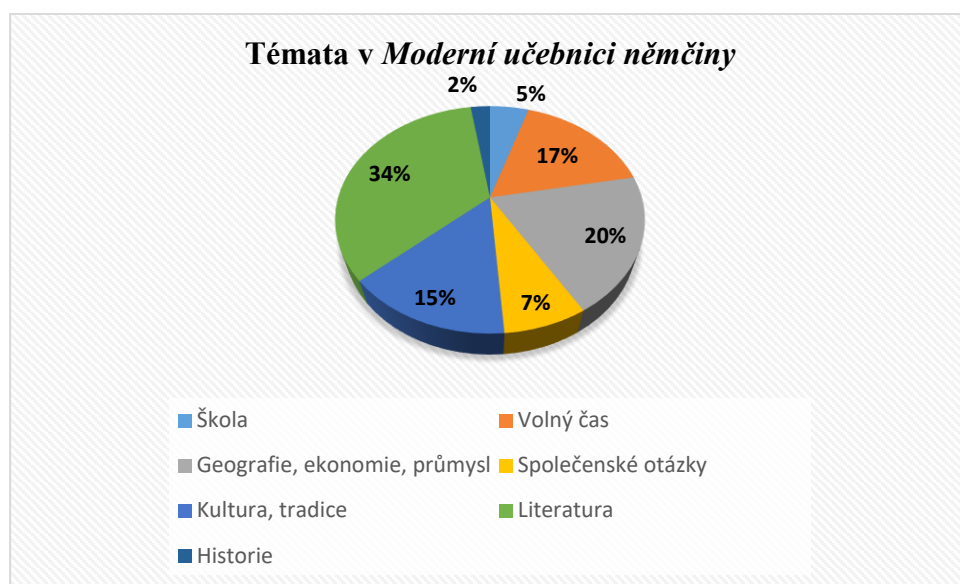


Graf č. 1 Přístup ke zprostředkování reálií v *Moderní učebnici němčiny*

2. b) Kombinace všech tří přístupů ke zprostředkování reálií tedy využita není.

3. a) V textech v učebnici vystupují dva vysokoškoláci Milan Vyšín a Jürgen Hoffmann, český a německý student vysoké školy, a vedou spolu dialogy na daná témata. Do hovoru se zřídka zapojí i studentka Eva. Dnešním pohledem je tedy učebnice určena starším studentům, než jsou žáci 2. stupně ZŠ, protagonisté jsou starší a primárně vystupují postavy mužského pohlaví.

3. b) – g) Učebnice disponuje velkým rozpětím témat, od běžného dne, kultury, přes problematiku znečištění ovzduší až po cestování, památky. Zastoupena jsou v učebnici téměř všechna témata z našeho seznamu kritérií. Výsledky ukazuje graf č. 2.



Graf č. 2 Témata v *Moderní učebnici němčiny*

Jak je z grafu patrné, nejvíce se učebnice věnuje tématu literatura, učebnice obsahovala celkem 14 literárních ukázek spolu se základními informacemi o autorovi a jeho životě. Učebnice nabízí rovněž často témata ekonomie a průmyslu německy mluvících zemí (tehdy ještě BRD, DDR a Československa). Učebnice prezentuje reálie německy mluvícího prostředí (s. 213: BRD, s. 248: *die Wartburg*, s. 256: *Musikalisches Schaffen in Österreich*, s. 262: *die Schweizer Uhrindustrie* s. 262), ale také reálie našeho prostředí (*Kennst du die Tschechoslowakei?* s. 181, *ein Bummel durch das historische Prag* s. 48 aj.) Naopak vůbec se nevyskytovalo téma rodiny a kulturních zvyků či tradic německy mluvících zemí.

4. a) Moderní učebnice němčiny prezentuje kromě Lucemburska a Lichtenštejnska všechny tři německy mluvící země, jejich průmysl, ekonomii a hlavní kulturní činitele (*die Wartburg*, *Musikalisches Schaffen in Österreich*, *die Schweizer Uhrindustrie*). Reálie jsou předloženy opět

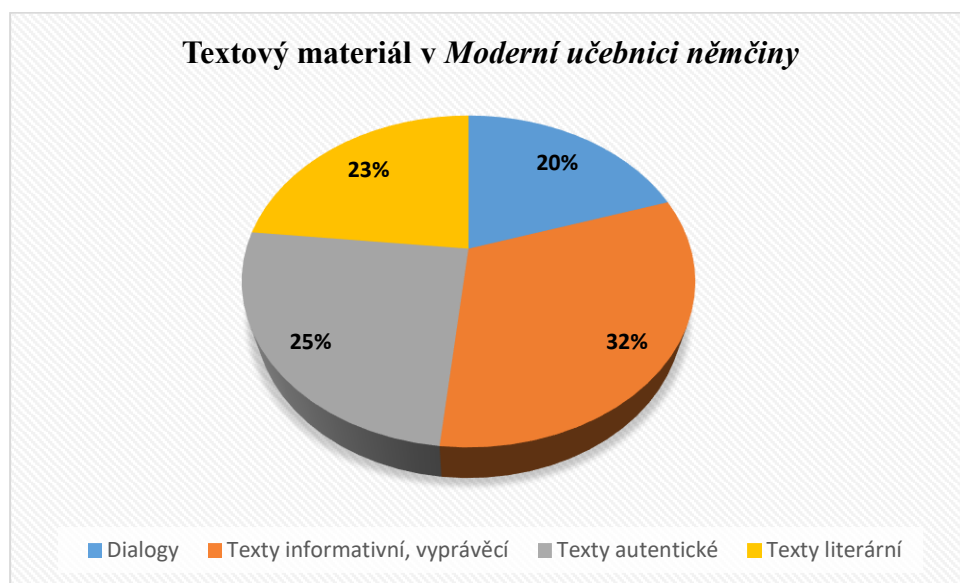
faktickými texty doplněnými o kreslené mapy, které zobrazují průmysl a zemědělství dané země.

4. b) O jazykových zvláštnostech němčiny v Rakousku či Švýcarsku není v učebnici ani zmínka.

5. a) Textový materiál tvoří nejdůležitější část celé učebnice. Tento materiál však využívá často dialogy, texty informativní (vyprávěcí) i texty autentické. Hry, písně, ani říkanky v učebnici nenajdeme.

5. b) Autentické texty se objevují téměř na konci každé lekce, učebnice nabízí německé publicistické texty, články (např. z: *Mensch und Arbeit* s. 107, *Weltbühne* s. 112, *Volksstimme* s. 172, *Deutsch als Fremdsprache* s. 155, *Leipziger Volkszeitung* s. 73 aj.)

5. c) Jak bylo již uvedeno výše, studenti najdou v učebnici rovněž texty literární (prózu, poezii i drama hlavních německy píšících literátů, s. 334-370). Graf č. 3 zobrazuje četnost jednotlivých typů textů v *Moderní učebnici němčiny*.



Graf č. 3 Textový materiál v *Moderní učebnici němčiny*

Z grafu je patrné, že nejvíce se v učebnici objevují texty informativní, vyprávěcí. Ostatní typy textů vykazují podobnou četnost.

6. a) O vizuálním materiálu se v tomto případě skutečně hovořit nedá. Učebnice obsahuje pouze 5 černobílých nákresů map zemí (ČSR, BRD, DDR, Švýcarsko a Rakousko) se zobrazením průmyslu a zemědělství.

6. b) Funkce těchto vyobrazení je dodatková, vhodně doplňují text, na základě práce s mapou mohou studenti získat informace o průmyslu dané země.

7. a) Sociální forma práce rovněž nehraje v učebnici významnou roli. Studenti pracují samostatně či tvoří ve dvojici dialogy.

7. b) Učebnice prezentuje autentické texty z novin, ovšem explicitně neodkazuje na jiné, další zdroje, se kterými by mohli žáci pracovat.

7. c) Učebnice nepodporuje studenta v tom, aby prezentoval své myšlenky a postoje, pouze má řešit (překládat) navržená cvičení, číst dané texty apod.

7. d) Učebnice nemotivuje studenta k další práci.

7. e) Učebnice nevybízí žáka k projektové práci.

8. a) Předsudkům a stereotypům se učebnice nevěnuje vůbec.

9. a) Interkulturalita v učebnici rovněž není rozvíjena.

9. b) Jistý náznak však spatřujeme ve zvolení protagonistů (český a německý student) a jejich společném působení v dialogích, textech a navazujících úkolech, kdy mají studenti napsat německy hovořícímu kamarádovi dopis apod.

4.5.2 Němčina pro základní školy

(Fortuna, 1991-1992)

1. a) V učebnicové řadě *Němčina pro základní školy* se reálie objevují, ovšem netvoří jádro učebnicového souboru, explicitně se jim učebnice nevěnují.

1. b) Reálie jsou součástí lekce, nevyskytují se separovaně.

2. a) Učebnice jsou primárně založeny na nácviku komunikace, překladu a práci s textem. Převládá tedy komunikativní přístup k reáliím. Žáci se učí vést rozhovory na různá témata (3. díl 2. část, s. 37: rozhovory v obchodě), zeptat se a odpovědět s. 12, napsat dopis kamarádovi s. 48, simulovat telefonní rozhovory (2. díl 1. část, s. 45), reagovat na telegram (3. díl 2. část, s. 32) apod. *Němčina pro základní školy* obsahuje i faktický přístup k reáliím, zobrazeny jsou zeměpisné reálie a základní informace o nich: Berlín (2. díl 3. část, s. 37), naše republika (s. 63), cesta do BRD (3. díl, 2. část, s. 30). Graf č. 4 zobrazuje podíl faktického a komunikativního přístupu k reáliím v učebnicích *Němčina pro základní školy*.

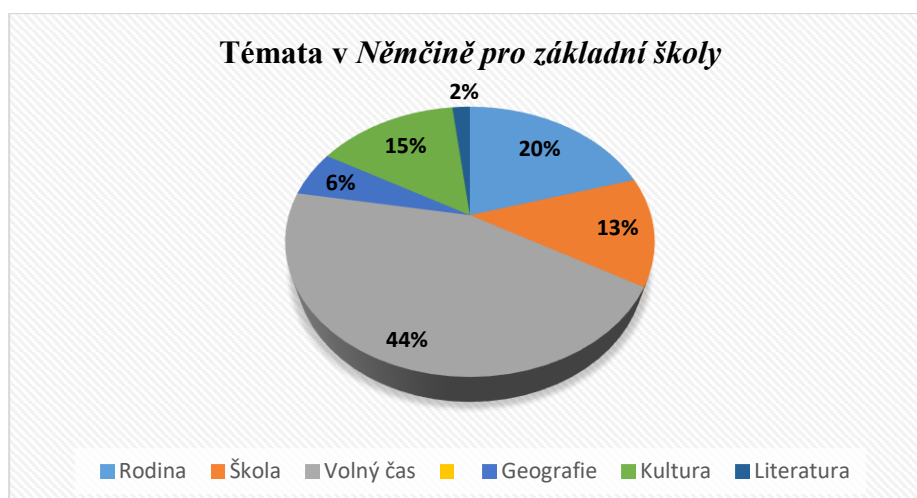


Graf č. 4 Přístup ke zprostředkování reálií v *Němčině pro základní školy*

2. b) Kombinace všech tří přístupů ke zprostředkování reálií využita není. V učebnicovém souboru *Němčina pro základní školy* nebyl nalezen interkulturní přístup, porovnávání českého a německého prostředí, životního stylu apod.

3. a) Analyzovaným učebnicovým souborem neprovázejí konkrétní hrdinové, žák má možnost seznámit se jen se jmény osob, které vystupují v textech.

3. b) - g) Témata, která učebnice zprostředkovává, jsou přiměřena věku žáků druhého stupně ZŠ. V učebnici se často objevují texty s tematikou volného času, školy, prázdnin, návštěvy divadla, životě ve městě i na vesnici či cestování. Graf č. 5 zobrazuje zastoupení jednotlivých témat ve zmíněném souboru.



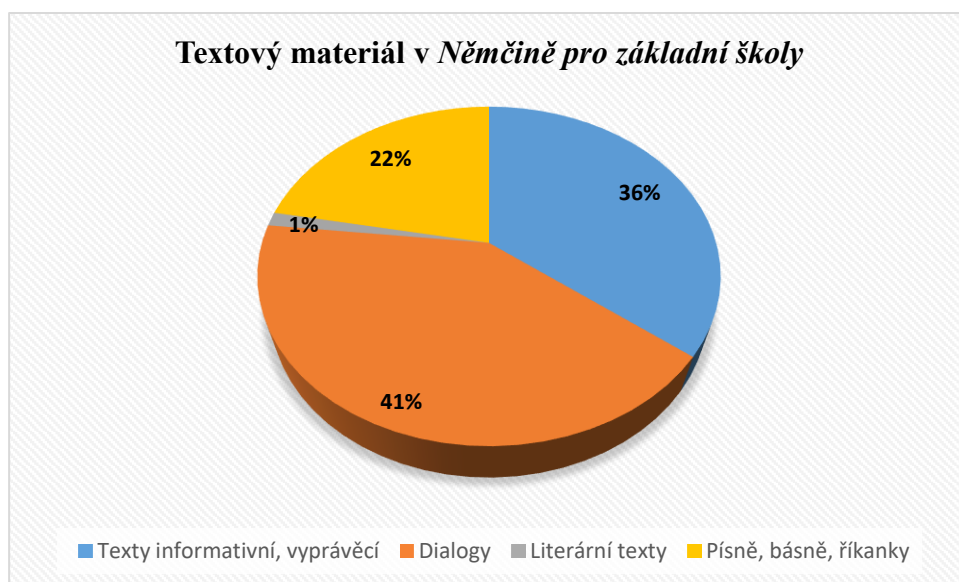
Graf č. 5 Témata v *Němčině pro základní školy*

Jak ukazuje graf č. 5, nejčastěji se v učebnicích vyskytovalo téma volného času, rodiny (3. díl, 2. část, s. 43: *Unsere große Familie*, 2. díl, 1. část, s. 23: *Mutter hat viel Arbeit*) a školy (3. díl, 1. část, s. 7: *Wieder in der Schule*, 1. díl, 1. část, s. 94 *Unsere Klasse*). Třetí část třetího dílu otevírá otázku znečištění životního prostředí (*Junge Umweltschützer, Der Kampf gegen die Umweltverschmutzung* s. 36). Geografie Německa je také zprostředkována (3. díl, 2. část, s. 30). Naopak vůbec nebyla zastoupena témata politická, historická, chybí i prezentace zvyků a tradic německé kultury.

4. a) Pokud se učebnice věnuje realitám, tak pouze z oblasti Německa. Ostatní německy mluvící země nejsou představeny vůbec.

4. b) Rovněž tak učebnice nezobrazují jazykové zvláštnosti německého jazyka.

5. a) *Němčina pro základní školy* je založena na práci s textovým materiálem. Graf č. 6 ukazuje, jaké typy textů v učebnicích převažovaly. Nejčastěji to byly krátké informační vyprávěcí texty (často i dopisy), které se věnovaly již zmíněným tématům, a dialogy. Dalším častým zástupcem byly písně, básně a říkanky, které mají za úkol oživit výuku a žákům mohou pomoci zafixovat si slovní zásobu. (Výzkum ukázal, že písně se vyskytovaly opravdu často, např. 1. díl 1. část, s. 14, 79, 101, 110 a podobně i v navazujících dílech.)



Graf č. 6 Textový materiál v *Němčině pro základní školy*

5. b) Autentické texty se v učebnicích nevyskytují vůbec.

5. c) V učebnici lze objevit zástupce literárních textů, např. ve 2. části 3. dílu je na s. 59 k nalezení báseň *J. W. Goethe: Gleich und gleich*, či ve 3. části na s. 35 báseň *B. Brechta Bitten der Kinder*.

6. a) Vizuální materiál v učebnicích *Němčina pro základní školy* je velice chudý. Nenajdeme zde fotografie, schémata, tabulky ani grafy, v učebnicích se vyskytují pouze černobílé kresby, které ve většině případů plní funkci dekorační.

6. b) Z analýzy vyplývá, že pouze 16 % obrazového materiálu slouží k učení, zbytek plní funkci dekorační (38 kreseb z celkových 232). Pokud obrazový materiál podporuje učení, je využitý především ve cvičeních týkajících se slovní zásoby. Žáci mají např. doplnit věty s novou slovní zásobou, přičemž obrázek symbolizuje slovíčko (např. 1. díl 1, část, s. 50 cv. 5).

7. a) Učebnicový soubor a cvičení v něm nespécifikují sociální formu práce. Cvičení jsou zadána všeobecně, např. 3. díl, 3. část, s. 39: *Fragt und antwortet, Lest und übersetzt!, Unterhaltet euch über eure Brieffreunde!*

7. b) *Němčina pro základní školy* neodkazuje na práci s dalšími jinými zdroji.

7. c) Cvičení jsou jasně zadána, jsou předepsány otázky, na které mají žáci odpovídat i věty, které mají žáci překládat, tudíž nedostávají možnost vyjádřit své vlastní myšlenky a názory.

7. d) Učebnice nemotivuje žáky k další práci.

7. e) Rovněž nevybízí žáky k projektové práci.

8. a) Předsudkům a stereotypům se učebnicový soubor také nevěnuje.

9. a) Učebnice nenabízí možnosti k porovnávání české a německé kultury, nezobrazuje ani vztahy mezi Českou republikou a německy mluvícími zeměmi.

9. b) Učebnice nabízí cvičení, kde mají žáci odpovědět na dopis německému kamarádovi (3. díl, 2. část, s. 60 aj.). Odkazy na výměnné pobyty či videoprojekty žáci také nedostávají.

4.5.3 Wer? Wie? Was?

(Kvarta, 1992-1993)

1. a) V učebnicovém souboru *Wer? Wie? Was?* se reálie a vlastivědná témata objevují.

1. b) Reálie jsou součástí lekce, nevyskytují se separovaně.

2. a) Z naší analýzy je zcela evidentní, že učebnice je založena na komunikativním přístupu k reáliím. Jak ukazuje graf č. 7, v učebnicích převládá komunikativní přístup k reáliím, v menší míře jsme zaznamenali rovněž i faktický přístup. Interkulturní pojetí reálií se v učebnicovém souboru nevyskytuje.



Graf č. 7 Přístup ke zprostředkování reálií ve *Wer? Wie? Was?*

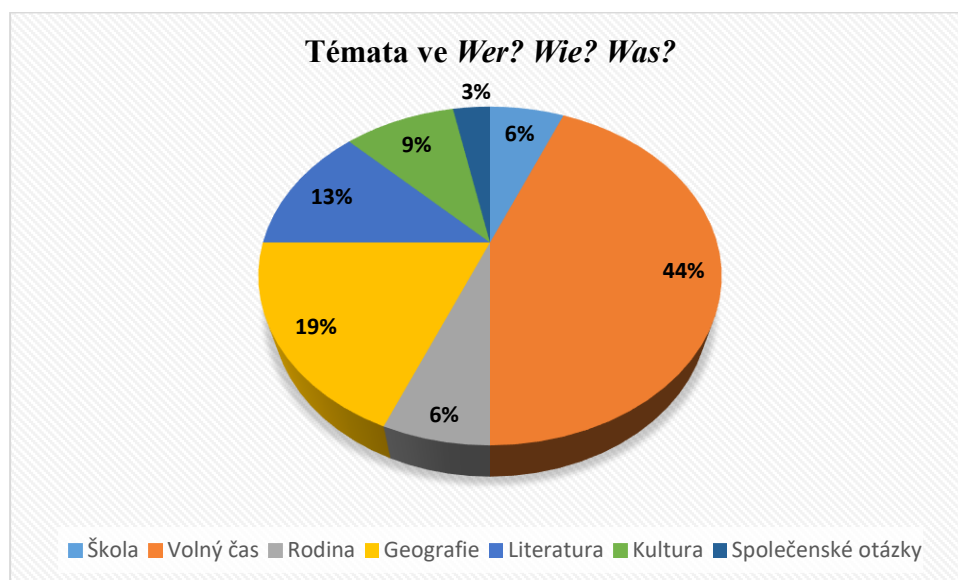
Učebnicový soubor *Wer? Wie? Was?* je primárně založen na dovednosti žáka komunikovat, vést dialog. Žáci rozvíjí na základě cvičení a úkolů schopnost dorozumět se, vyjádřit se, reagovat v rozhovoru i vytvářet vlastní adekvátní promluvy (např. 2. díl, s. 6: *Was sagen die Schüler?*, 39: *Frag deine Mitschüler*, 95: *Wer kommt als was?* aj). Žáci recipují dialogy, na základě kterých tvoří vlastní, témata, která učebnice nabízí, jsou např. zeptat se na cestu, objednat si jídlo ve stánku, komunikovat v obchodě, orientovat se v plánu města, odpovědět na inzerát apod. Komunikativní přístup k reáliím upřednostňuje nejen učebnice, ale i pracovní sešit, ve kterém mají žáci rovněž tvořit dialogy, rozvíjet svoji slovní zásobu, vyjadřovat své myšlenky (např. 3. díl, s. 59: *Erzähle eine Geschichte*, s. 75: *Was machst du, wenn du wütend bist?*) aj. Faktický přístup k reáliím byl nalezen v učebnici, která seznamuje žáky pomocí fotografií a krátkých informačních textů se základními německými reáliemi – příroda, města, památky, německá pošta a jiné.

2. b) Kombinace všech tří přístupů ke zprostředkování reálií v tomto učebnicovém souboru využita není. Chybí interkulturní pojetí reálií.

3. a) Učebnicovým souborem *Wer? Wie? Was?* neprovází konkrétní protagonisté, postavy v učebnici se střídají, je vyvážený podíl mužských a ženských postav. Protagonisté vystupují

především v textu, či jsou zobrazeni kresbou/fotografií. Dnešním pohledem můžeme říci, že zejména ilustrace jsou již zastaralé a zobrazení protagonisté působí dětsky, proto by měl dnešní žák problém se s nimi ztotožnit.

3. b) – g) Témata, která analyzovaný učebnicový soubor nabízí, jsou přiměřená věku žáků, ovšem nepodávají ucelený obraz o německy mluvícím prostředí. Jak ukazuje graf č. 5, nejvíce byla zastoupena témata z oblasti volný čas (např. 2. díl, s. 17: *Das hab ich am liebsten*, s. 20: *Wollen wie heute schwimmen?*, s. 48: *Im Zoo*, s. 58: *Einkaufen im Supermarkt* aj.), škola (např. 2. díl, s. 7: *Unsere Schule*), geografie (2. díl, s. 45: *Wo ist der Dom?*, s. 82: *Die Zugspitze war spitze!*) a kultura (2. díl, s. 98: *Karneval in Köln*, 3. díl, s. 90: *Ostern*). Chyběla např. témata týkající se historie, politiky či ekonomie. Literatura byla zastoupena několika ukázkami, zejména pohádkami (např. 2. díl s. s. 77: *Hans im Glück*, s. 100: *Die Bremer Stadtmusikanten*). Soubor prezentuje také aktuální problémy, např. 3. díl, s. 38: *Öl, Müll und heißes Wasser*.



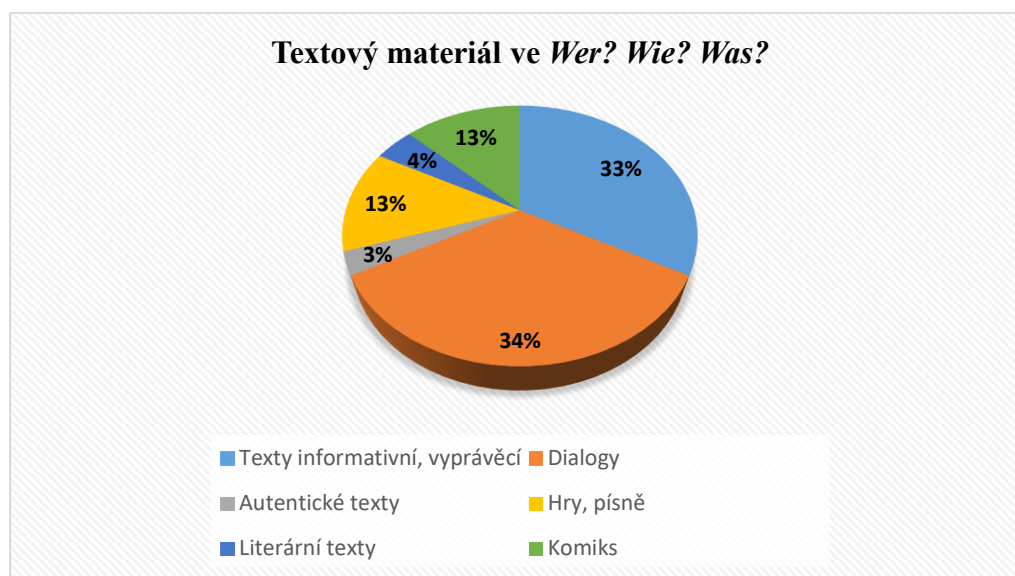
Graf č. 8 Témata ve *Wer? Wie? Was?*

4. a) Učebnicový soubor nevěnuje příliš pozornost všem německy mluvícím zemím, ani jejich rozmanitostem. Zobrazovány jsou nejčastěji reálie německé (mapa, geografie, města, památky), setkat se můžeme i s rakouskými (např. 3. díl, s. 46: *In Österreich*).

4. b) Jazykové zvláštnosti německy mluvících zemí nejsou vůbec prezentovány.

5. a) *Wer? Wie? Was?* z hlediska textového materiálu je založena zejména na dialogích. Žáci čtou dialogy a mají je rovněž sami tvořit (např. 2. díl, s. 39, 58, 95). V učebnici najdeme také krátké vyprávěcí informativní texty, které doplňují obrazový materiál

(např. s. 42: *Schnuppernasengesicht*, s. 47: *Stefans Schulweg*, s. 48: *Im Zoo*), dopisy (s. 40, 50). Časté zastoupení v učebnici má také komiksově zobrazení textu (s. 62, 29, 18), hra či píseň (s. 102: *Lied der Bremer Stadtmusikanten*, s. 107: *Taler, Taler, du mußt wandern*, s. 108: *Lorelei*) a nalezeny byly při analýze i literární texty, především pohádky (s. 101, 77). Autentické texty nabízí učebnice méně (např. s. 32: *Wer schreibt uns?*). Graf č. 9 zobrazuje podíl jednotlivých typů textů ve *Wer? Wie? Was?*



Graf č. 9 Textový materiál ve *Wer? Wie? Was?*

5. b) Autentické texty se v učebnici vyskytují málo, našli jsme je např. na s. 32 text z časopisu po mladistvé s adresy osob, které může žák oslovit, a našel tak kamaráda k dopisování, tzv. *Brieffreund* s. 33.

5. c) Literární texty zastupují v učebnicích např. pohádky bratří Grimmů: *Hans im Glück* s. 77, *Die Bremer Stadtmusikanten* s. 100 aj.

6. a) V učebnici nalezneme jak ilustrace, tak fotografie, přičemž z celkových 100 %, 58 % tvoří ilustrace a 42 % fotografie. Učebnice tedy využívá především ilustrovaného obrazového materiálu. Dnešním pohledem působí ilustrace již zastarale a humorně. Fotografie zobrazují zejména města, památky a zřídka i protagonisty.

6. b) Vizuální materiál zastupuje v učebnicovém souboru jak funkci dekorační, tak funkci didaktickou, která podle naší analýzy převažuje. Častým úkolem je, aby žáci doplnili do komiksu promluvy osob, popsali obrázek či tvořili na jeho základě výpovědi. 49 % obrázků je využito k učení a 51 % obrázků tvoří dekoraci, vhodně doplňují text.

7. a) Učebnicový soubor neuvádí explicitně u každého cvičení sociální formu práce, žáci tedy mají pracovat sami s textem, cvičením a zhruba polovinu úkolů mají plnit ve dvojici, tvořit dialogy (např. 2. díl, s. 60: *Du bist Verkäufer, dein Nachbar will ein Geschenk kaufen.*, s. 39: *Frag deine Mitschüler*, s. 28: *Fragt einander!*, s. 58 *Melanie findet die anderen Zutaten für Schokofondue auch nicht! Kannst du ihr helfen? Sprecht ähnliche Dialoge!*) Skupinová práce je zadána jen výjimečně (s. 91)

7. b) Učebnicový soubor neodkazuje na práci s dalšími jinými zdroji.

7. c) V rámci mluvních cvičení dostávají žáci možnost vyjádřit svůj názor, myšlenky k danému tématu.

7. d) Učebnice nemotivuje žáka k další samostatné práci.

7. e) Učebnicový soubor nevybízí žáka k projektové práci.

8. a) *Wer? Wie? Was?* nevěnuje pozornost předsudkům ani stereotypům, touto problematikou se nezabývá.

9. a) Učebnice rovněž nevybízí k porovnávání českého a německého prostředí, životní stylu.

9. b) Učebnice neprezentuje interkulturní přístup k zprostředkování reálií, nalézt můžeme pouze náznak, a sice na str. 33 ve 2. díle – korespondence s německy mluvícím kamarádem. K výměnným pobytům ani videoprojektům učebnice nenabádá.

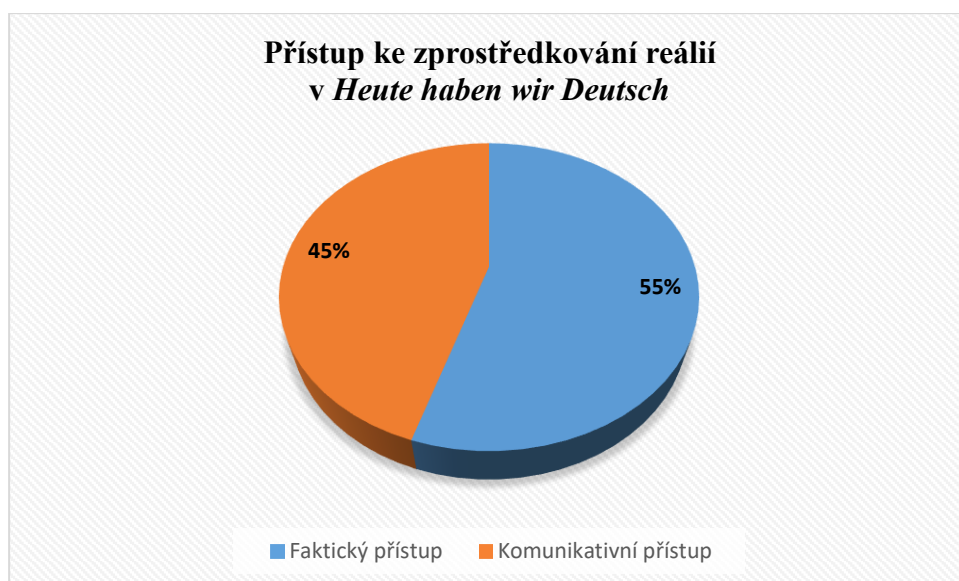
4.5.4 Heute haben wir Deutsch

(Jirco, 1994-1998)

1. a) Řada učebnic *Heute haben wir Deutsch* také obsahuje reálie.

1. b) Reálie tvoří běžnou součást lekce, nejsou separovány.

2. a) Jmenovaný učebnicový soubor přistupuje k zobrazení reálií jak komunikativně, tak fakticky, což ukazuje také graf č. 10.



Graf č. 10 Přístup ke zprostředkování reálií v *Heute haben wir Deutsch*

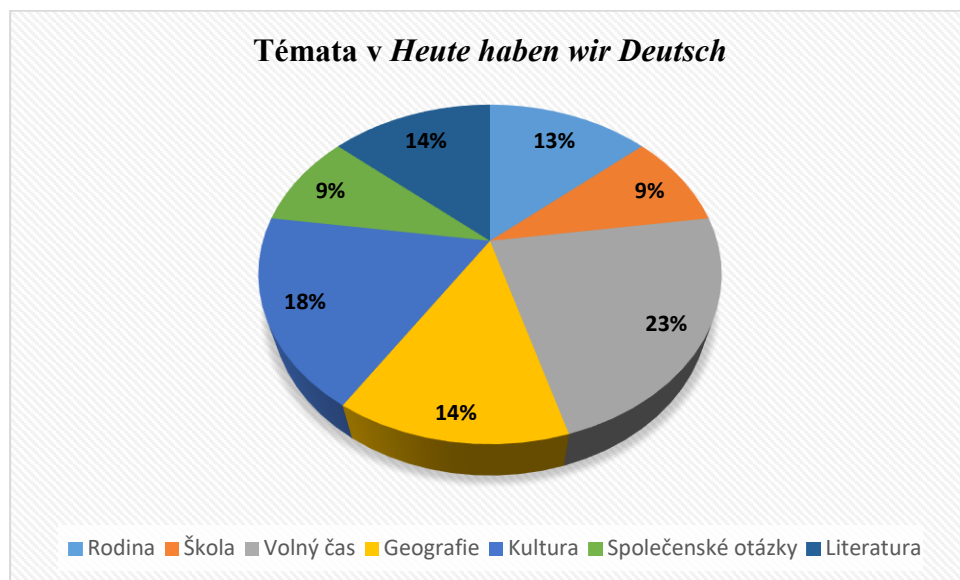
Zastoupení faktického a komunikativního přístupu k reáliím je v souboru téměř vyrovnané. Žáci se mohou v učebnicích *Heute haben wir Deutsch* díky krátkým informačním textům seznámit s prostředím německy mluvících zemích, a sbírat tak fakta o dané kultuře, přičemž vše je doplněno fotografiemi. Faktický přístup ke zprostředkování reálií nalezneme v učebnicích často, např. 2. díl, s. 135: *Gitti ist in Prag*, s. 225: *Augsburg*, 3. díl, s. 24: *Die Insel Helgoland*, 49: *Karl May*, s. 179: *Luzern*, s. 210: *Dresdner Zwinger*, 4. díl, s. 95: *Aachen*, s. 73: *Der Tag der deutschen Einheit*, 5. díl, s. 161: *Von Robotern* apod. Krátké texty předávají žákům informace z nejrůznějších tematických oblastí, žáci tak mají možnost poznat německé prostředí kompletně. Četně je zastoupen také komunikativní přístup k reáliím, žáci jsou často odkazováni k tomu, aby tvořili dialogy (v učebnici *Rollenspiel*), a učili se tak vést komunikaci v běžných každodenních situacích, např. 2. díl, s. 17: *Frag deinen Freund oder deine Freundin*, s. 23: *Auf dem Markt*, s. 13: *Spielt Dialoge*, 3. díl, s. 43: *Erzählt. Was habt ihr im Sommer gemacht?*, s. 52: *Übt Gespräche*, 4. díl, s. 131: *Rollenspiel: Nach dem Essen will Hans bezahlen* atd.

2. b) Učebnicový soubor *Heute haben wir Deutsch* obsahuje faktický a komunikativní přístup k reáliím, interkulturní přístup se zde nevyskytuje. Kombinace všech tří přístupů tedy využita není.

3. a) V rámci textů a příběhu se žáci mohou nejčastěji setkávat s těmito protagonisty: Dana a Milan, kteří pocházejí z Prahy, Gitti z Vídně a Hans z Berlína, tímto je tedy zastoupena německá i česká strana. Postavám je 13 let a prožívají odpovídající události, proto můžeme říci,

že i z tohoto hlediska jsou učebnice přiměřené věku žáků. Kresby, fotografie i zobrazení postav jsou dnes již zastaralé a mohou působit směšně. Učebnicový soubor není tedy z tohoto hlediska aktuální, neodpovídá už dnešní realitě.

3. b) – g)



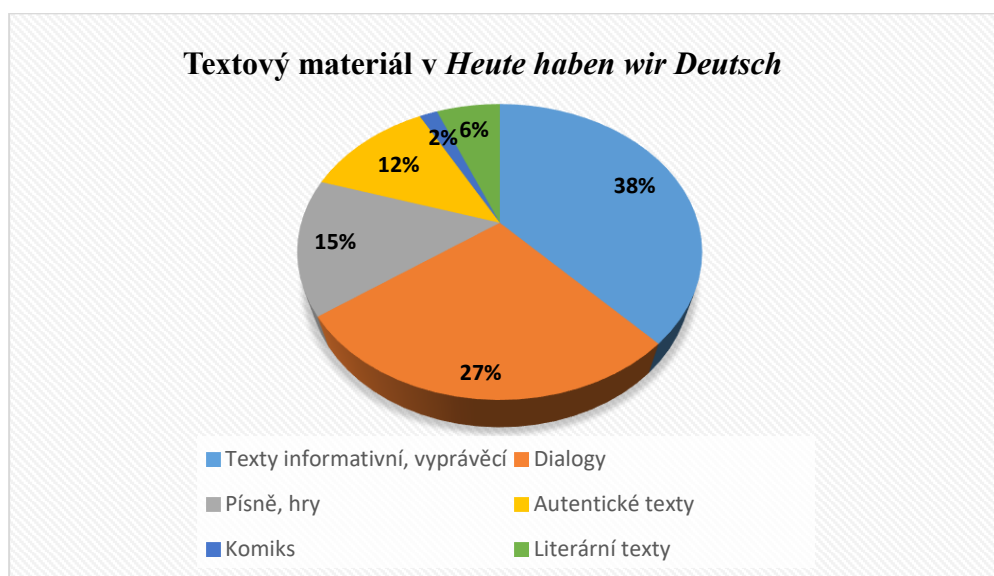
Graf č. 11 Témata v *Heute haben wir Deutsch*

Jak je zřejmé z grafu č. 11, učebnicový soubor *Heute haben wir Deutsch* nabízí široké spektrum témat, které umožňuje žákům důkladně se seznámit s prostředím německy mluvících zemí. Nejčastěji se zde vyskytuje, jako tomu je u většiny učebnic pro mládež, tematika volného času, např. 1. díl, s. 28: *Hans fotografiert*, 2. díl, s. 21: *Was kochen wir?*, s. 40: *Was spielen die Kinder?*, 3. díl, s. 16: *Ferien in Deutschland*, 4. díl, s. 37: *Wir helfen im Garten*, s. 170: *Was ist dein Hobby?* apod. Dále se mohou žáci často věnovat kulturním tématům, např. 3. díl, s. 147: *Besuch im Theater*, s. 225: *Alte Pinakothek in München*, s. 227: *Pablo Picasso*, 4. díl, s. 167: *Paul Klee - Der Goldenfisch*, 5. díl, s. 38: *Möchtet ihr auch zum Film?* Učebnice zprostředkovává opakovaně také informace a fotografie týkající se geografie německy mluvících zemí, např. 3. díl, s. 24: *Die Insel Helgoland*, s. 177: *Ausflüge in der Schweiz*, s. 120: *Köln*, 4. díl, s. 9: *Sylt*, s. 26: *Kap Arkona*, s. 73: *Düsseldorf*, s. 230: *Passau* aj. Analyzovaná učebnicová řada rozvíjí samozřejmě také téma rodiny, školy a nechybí ani společenské otázky, např. 5. díl, s. 107: *Wir brauchen immer mehr Energie*, s. 131: *Probleme mit dem Abfall* aj. Učebnice nabízí i témata historická (např. 4. díl, s. 73: *Der Tag der deutschen Einheit*) či literární, o čemž bude pojednáno níže. Učebnice se však nezabývá tématy politickými.

4. a) Učebnicový soubor se věnuje nejen Německu, ale i ostatním německy mluvícím zemím a jejich památkám, např. 3. díl, s. 179: Luzern, 4. díl, s. 107: *Salzburger Spezialitäten*, s. 167: *Schweizer Skischule* a další.

4. b) Jazykovým zvláštnostem němčiny se učebnice explicitně nevěnují. Žáci získávají pouze na s. 139 ve 3. díle informaci o tom, ve kterých částech se používají tato synonyma: *Christkind*, *Weihnachtsmann*.

5. a) Analyzované učebnice předkládají žákům především informativní/vyprávěcí texty, které se věnují nejrozličnějším tématům, jak již bylo popsáno výše. Dále obsahuje učebnice mnoho dialogů a vede rovněž učící se k tomu, aby sami tvořili rozhovory. Zastoupení jednotlivých typů textů představuje graf č. 12.



Graf č. 12 Textový materiál v *Heute haben wir Deutsch*

Kromě informativních textů a dialogů se v učebnicovém souboru *Heute haben wir Deutsch* vyskytují četně i německé písně (i s notami), díky kterým si žáci mohou rovněž aktivně rozvíjet slovní zásobu. Písně se objevují v celé učebnicové řadě, např. 1. díl, s. 75: *In der Schule*, s. 128: *Geburtagslied*, 2. díl, s. 26: *O du lieber Augustin*, 3. díl, s. 29: *Es war eine Mutter*, s. 116: *Meine Oma aus Maroko*, 4. díl, s. 68: *Bunt sind schon die Wälder* a další. Učebnice disponuje též autentickými i literárními texty.

5. b) V učebnicích se mohou žáci seznámit také s autentickými texty (texty z německých časopisů, novin, recepty, televizní program, program divadelních představení aj.), např. 3. díl, s. 133: *Was kommt im Fernseher*, s. 166: *Wiener Burgtheater*, 4. díl, s. 101: *Fahrplan* atd.

5. c) Soubor *Heute haben wir Deutsch* pracuje také s literárními texty, i když jsou většinou upravené tak, aby byly pro žáky srozumitelnější, např. 3. díl, s. 146: *Heinrich Heine – Loreley*. Text je přepsán do prózy a zjednodušen. Podobně upraveny jsou i další literární texty, které učebnice nabízejí: 3. díl, s. 58: *Karl May – Winnetou*, s. 88: *Michael Ende – Die unendliche Geschichte*, s. 207: *Friedrich Schiller – Wilhelm Tell*, 4. díl, s. 201: *Johann Wolfgang Goethe – Der Zauberlehrling*, s. 233: *Adalbert Stifter – Der Hochwald* a další.

6. a) Analyzovaný materiál využívá primárně kresby (69 %) a zbytek tvoří fotografie (31 %), které většinou doplňují informativní text pojednávající o německých realitách (geografie, památky aj.). Dnes ovšem kresby i prezentované fotografie působí zastarale.

6. b) Z celkového počtu obrazového materiálu je využito 58 % didakticky (např. mapa, která doplňuje text), zbylých 42 % kreseb plní pouze funkci dekorační.

7. a) Učebnicový soubor explicitně neuvádí, jakou sociální formu mají učící se využít. Doporučení ke skupinové práci se v učebnicích neobjevuje vůbec. Často jsou naopak žáci vyzýváni k tvorbě dialogů a tzv. *Rollenspiel* (např. 3. díl, s. 26, 85, 4. díl, s. 99, 131 apod.).

7. b) Učebnice neodkazují na práci s dalšími zdroji.

7. c) I když ne příliš často, učebnice nabádá žáka k zamyšlení (např. 3. díl, s. 30: *Kennt ihr auch Filme?*)

7. d) Ano, učebnice nabízí za každou lekci úkoly navíc (tzv. *Zugabe*), či úkoly pro ty, kteří chtějí vědět více (*Wer will mehr wissen?*). Učebnice tedy motivuje žáka k další práci.

7. e) Učebnice *Heute haben wir Deutsch* nevybízí žáka k projektové práci.

8. a) Problematice předsudků a stereotypů se zmiňovaný učebnicový soubor nevěnuje.

9. a) Učebnice rovněž nevybízí žáky k porovnávání českého a německého prostředí.

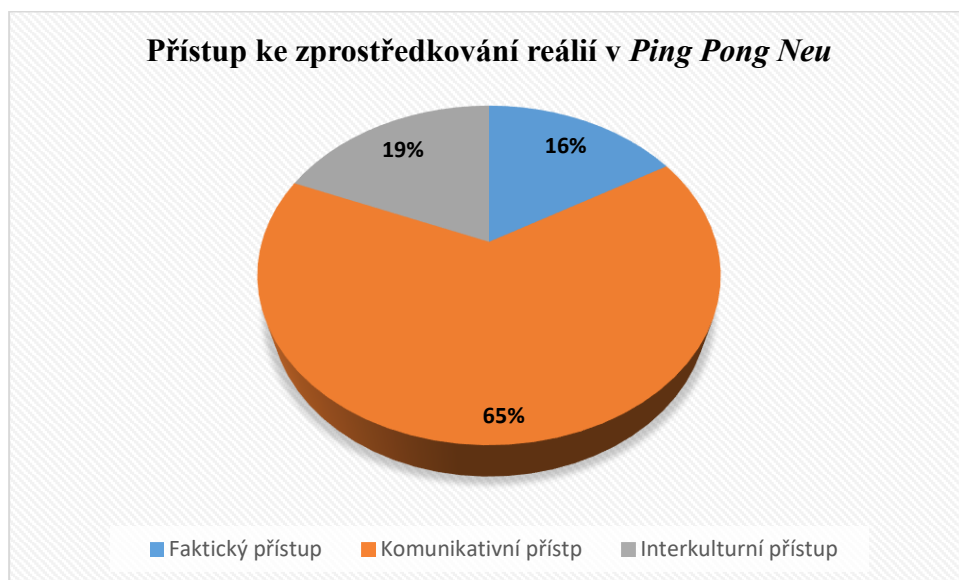
9. b) Najdeme zde však odkazy na korespondenci mezi českými a německými protagonisty, kteří si často vyměňují dopisy, např. 2. díl, s. 90: *Milan bekommt einen Brief aus Deutschland*. K výměnným pobytům ani videoprojektům učebnice nenabádají.

4.5.5 Ping Pong Neu (Hueber, 2001-2003)

1. a) V učebnicové řadě *Pingpong Neu* se vyskytují realie.

1. b) Realie tvoří běžnou součást lekce.

2. a) Jak ukazuje graf č. 13 a jak potvrdila naše analýza, v učebnicovém souboru *Ping Pong Neu* je nejvíce zastoupen komunikativní přístup ke zprostředkování reálií.



Graf č. 13 Přístup ke zprostředkování reálií v *Ping Pong Neu*

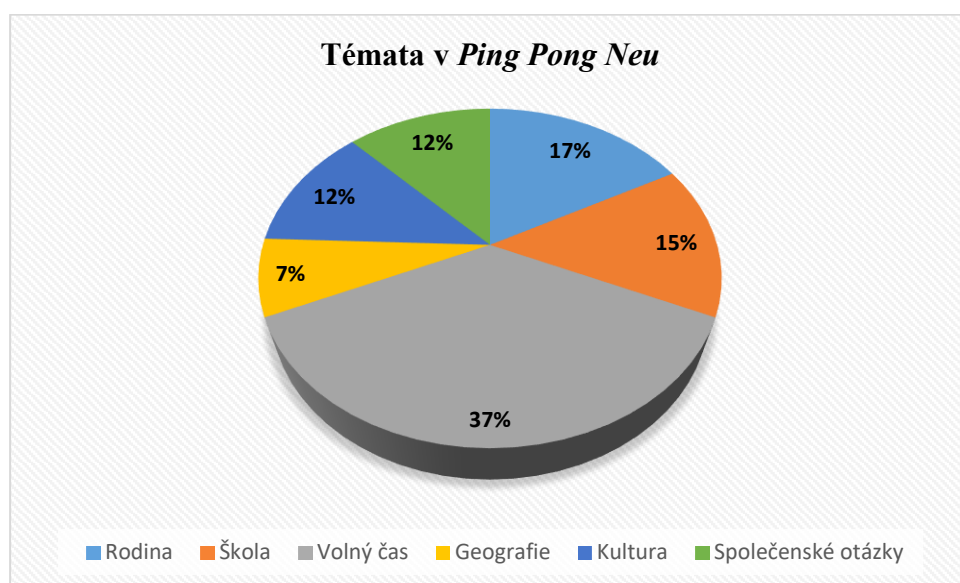
Učebnice nabízí mnoho podnětů k tomu, aby žáci rozvíjeli své komunikační dovednosti, a dokázali se tak vyjádřit v nejrůznějších situacích a k nejrůznějším tématům. Komunikativní přístup k reáliím nalezneme tedy např. zde: 1. díl, s. 23: *Stell dir vor, Florian interviewt dich. Antworte.*, s. 36: *Macht weitere Dialoge*, s. 57: *Ordne die Geschichte. Erzähle*, 2. díl, s. 26: *Antworte Klaus. Schreib eine E-Mail.*, s. 44: *Macht weitere Dialoge*, s. 72: *Schreib eine Einladungskarte*, s. 99: *Sagt eure Meinung!*, s. 117: *Macht weitere Dialoge. Schaut auf den Fahrplan*. 3. díl, s. 21: *Sind wir am Wetter schuld? Diskutiert in der Klasse.*, s. 43: *Was meint ihr dazu?*, s. 61: *Macht weitere Dialoge* apod. Téměř ve stejném procentuálním zastoupení využívají učebnice faktického a interkulturního přístupu k reáliím. Častěji jsou však vybízeni žáci k porovnávání vlastní kultury s německou, zaznamenání určitého vývoje a rovněž také dostávají mnoho podnětů k tomu, aby se nad danou problematikou více zamysleli, o což usiluje právě interkulturní přístup, např.: 1. díl, s. 96: *Hobbys heute und damals*, s. 129 -131: *Das isst man bei uns und anderswo*, 2. díl, s. 61: *Meinungen*, s. 88: *Musikstars vor 150 Jahren, Musiker heute*, 3. díl, s. 86: *Gibt es Weihnachtsmärkte in deiner Heimat?*, s. 92: *Osterbräuche in der Welt*, s. 110: *Welche Traumberufe haben junge Leute in deiner Heimat?* apod. Faktický přístup ke zprostředkování reálií je v učebnicích *Ping Pong Neu* zastoupen nejméně, přesto jej však

učebnice také nabízí, např. 1. díl, s. 53: *Schule in Deutschland*, s. 122-123: *Deutschland, Österreich und die Schweiz*, 2. díl, s. 140-143: *Berlin*, s. 148: *Wieder zu Hause*, 3. díl, s. 20: *Das Wetterphänomen El Nino*, s. 76: *Familie-für jeden anders*, s. 100: *Wo ich wohne* aj.

2. b) Kombinace všech tří přístupů ke zprostředkování realit je využita.

3. a) Učebnicovým souborem *Ping Pong Neu* neprovází napříč všemi díly stejní protagonisté, žáci se na základě textů, fotografií a příběhů seznamují s mnoha osobami, jejichž zájmy a problémy odpovídají věku žáků. Učebnice je tedy z toho hlediska přiměřena věku žáků. Poslední díl učebnice (3. díl) by mohli bez problémů využívat i starší žáci (např. střední školy).

3. b) – g) *Ping Pong Neu* se věnuje nejrozličnějším tematickým celkům, které odpovídají věku žáků, a nabízí také mnoho aktuálních témat (pro dané období).



Graf č. 14 Témata v *Ping Pong Neu*

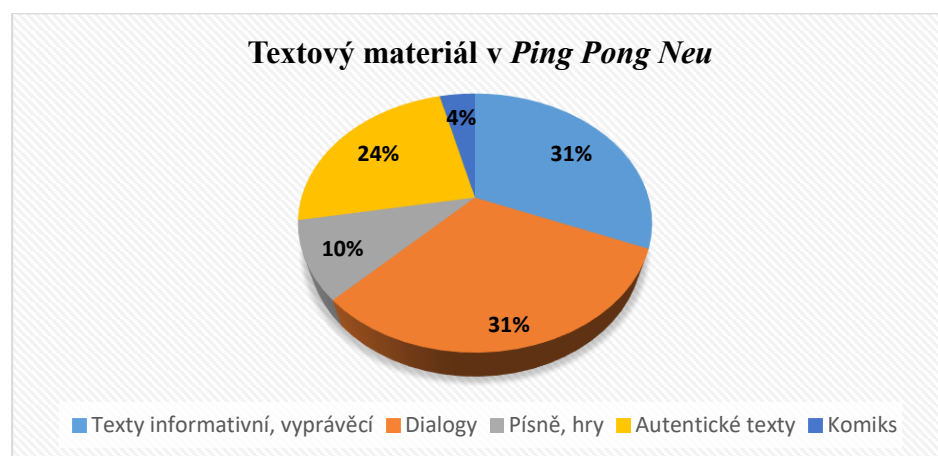
Jak je z grafu patrné, nejčastěji předkládá učebnice žákům tematiku volného času, koníčků a zájmových aktivit, např. 1. díl, s. 36: *Ich und meine Freunde*, s. 96: *Welche Hobbys hast du?*, s. 107: *Was machen wir heute?*, s. 119: *Ab in die Ferien*, 2. díl, s. 9: *Sport*, s. 44: *Musik als Hobby*, s. 88: *Kleidung*, s. 111: *Reisen*, 3. díl, s. 10: *Haustiere*, s. 26: *Wie sehe ich aus?* atd. Mezi další typická témata, kterým se žáci v rámci cizojazyčné výuky věnují, a která obsahuje samozřejmě také učebnice, patří rodina a škola. Tematiku rodiny nalezneme např. v 1. díle na s. 28: *Ich und meine Familie*, s. 38: *Was macht die Familie?*, ve 2. díle, s. 71: *Familienfeste*, 3. díle, s. 81: *Eltern-Kinder*, s. 104: *Zu Hause oder allein leben*, tematika školy se nachází např. v 1. díle, s. 47: *Schule*, s. 52: *Schule in Deutschland*, 2. díl, s. 136: *Vorbereitung*

einer Klassenfahrt, 3. díl, s. 121: *Prüfungsangst* apod. Opomíjena není ani geografie (1. díl, s. 14: *Ich wohne in Deutschland*, s. 122: *Deutschland, Österreich und die Schweiz*, 2. díl, s. 142: *Berlin*, 3. díl, s. 100: *Wo ich wohne* aj.) či kultura (1. díl, s. 130: *Was isst man bei uns und anderswo*, 2. díl, s. 31: *Musik gestern und heute*, 3. díl, s. 85: *Feste feiern*). Za zmínku stojí také skutečnost, že učebnicový soubor *Ping Pong Neu* předkládá žákům texty věnující se společenským otázkám, jako jsou např. znečištění životního prostředí, svět médií, virtuální realita, vztahy mezi rodiči a dětmi či začátky v zaměstnání. Tato náročnější témata se objevují především ve 3. díle, např. s. 22: *Umweltschutz*, s. 39: *Technik ist Zukunft*, s. 52: *Virtuelle Welten*, s. 55: *Bunte Meidenwelt*, s. 114: *Berufsanfang* a další. Ve 2. díle na s. 148 si mohou žáci přečíst o historii Německa od roku 1945 do roku 1990, což je zároveň také jediná zmínka o dějinách vně tohoto souboru. Jinak ovšem obsahují mnoho zajímavých témat, která podněcují žákovu mysl a poskytují mnoho námětů k diskuzi. Co ovšem v učebnicových řadách *Ping Pong Neu* zcela chybí, je tematika literatury, tedy i ukázky německy psané literatury, se kterou tak nemají žáci možnost se seznámit.

4. a) Analyzovaný soubor prezentuje všechny německy mluvící země, a to především z hlediska geografie. Žáci mohou pracovat s mapou, a seznámit se tak s těmito zeměmi, např. 1. díl, s. 14, 123.

4. b) Jazykové zvláštnosti německy mluvících zemí však v učebnici nejsou zobrazeny, chybí zde tedy prezentace jazykových variet němčiny.

5. a) Učebnice *Ping Pong Neu* disponují různými slohovými útvary, se kterými mohou žáci pracovat: zápis z deníku, inzeráty, novinové články, rozhovory, reportáže, komixy, písně, dopisy, SMS, krátké výpovědi apod. Zastoupení jednotlivých typů textů představuje graf č. 15.



Graf č. 15 Textový materiál v *Ping Pong Neu*

Nejčastěji se v učebnicovém souboru objevují texty informativní, dialogické a autentické věnující se tématům, která byla popsána výše. Hojně nabízí soubor také písně (např. 1. díl, s. 54: *Schüler-Boogie*, s. 103: *Na so was!*, 2. díl, s. 84: *Das Fernsehgegner-Lied*, s. 106: *Was für ein Glück, dass es mich gibt*) a nejrozumnější hry, které slouží především k rozvíjení komunikace či procvičení učiva (např. 1. díl, s. 41: *Würfelspiel*, s. 50: *Schiffchen versenken*, s. 125: *Schwarzer Peter*, 2. díl, s. 132: *Spiel: Stadt-Land-Fluss*, 3. díl, s. 79: *Rollenspiel*, s. 80: *Schreibspiel*).

5. b) Autentické texty nabízí *Ping Pong Neu* také poměrně často, jedná se o publicistické články, SMS, emaily, apod. Tento typ textu nalezneme např. v 1. díle, s. 24, 37, 53, 137, ve 2. díle, s. 58, 62, 80, ve 3. díle, s. 14, 42, 59 a mnoho dalších.

5. c) Učebnice vůbec nezprostředkovává literární ukázky, umělecké literární texty neobsahuje.

6. a) Řada učebnic *Ping Pong Neu* využívá především kreslených ilustrací (57 %) a v menší míře i fotografií (43 %). Kreslené postavy jsou zobrazeny jako karikatury, což působí humorně a dnes již zastarale. Učebnice ale mimo jiné využívá často schémat, statistik a grafů, podle kterých mohou žáci hovořit k danému tématu, a učit se tak pracovat s těmito znázorněními.

6. b) Z analýzy vyplývá, že 55 % veškerého obrazového materiálu má didaktický potenciál, zbylých 45 % využívají učebnice jako dekoraci.

7. a) Zkoumaný soubor nabízí všechny formy sociální práce: žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojici i skupince. Práce ve dvojici je učebnicemi navrhována často, žáci mají tvořit dialogy a zjišťovat další informace (*Frag deinen Partner, Macht weitere Dialoge*). Dále jsou žáci také mnohokrát vybízeni k tomu, aby diskutovali na dané téma s celou třídou, či ve skupinách: *Wir reden in der Gruppe, Diskutiert in der Klasse*.

7. b) Učebnice neodkazuje žáka na práci s dalšími zdroji.

7. c) Žáci dostávají často možnost vyjádřit své myšlenky a svoje názory k jednotlivým tématům, která vybízejí k diskusi, např.: 1. díl, s. 102: *Was möchtest du mal werden? Und warum?*, 2. díl, s. 93: *Wie findest du diese Mode?*, 3. díl, s. 30: *Immer mehr Mädchen und Jungen wollen dünner sein. Warum? Was glaubt ihr?*, s. 43: *Warum wollen Jugendliche immer und überall erreichbar sein?* apod.

7. d) Učebnice žáka motivuje, vyzývá ho k zamyšlení a tvorbě dalších zajímavých úkolů.

7. f) Učebnice sice neoperuje s pojmem projekt či projektová práce, ale nabízí žákům podněty pro tvorbu vlastních materiálů, např.: 1. díl, s. 42, s. 54, s. 131 (*Du lädst Freunde zu einem deutschen Essen ein. Schreib eine Einladungskarte.*), 3. díl, s. 91, 103 (*Meine Botschaft an die Stadt*) a mnoho dalších.

8. a) Učebnice nabízí zajímavá témata k diskusi a otevírá rovněž často otázky typických vlastností, např.: typické vlastnosti babiček (3. díl, s. 82: *Typisch für die Oma ist*) typicky mužská či ženská povolání (3. díl, s. 110: *Gibt es typische Frauen- oder Männerberufe?*) či samostatná kapitola ve 2. díle: *Meinungen und Marotten*. V tomto směru se tedy mohou žáci na základě učebnice dále věnovat otázce předsudků a stereotypů. Tato otázka není ovšem vztažena i na kultury (naoř. typicky české, německé apod.).

9. a) Učebnicový soubor *Ping Pong Neu* dává žákům možnost porovnat české a německé prostředí, především z hlediska kultury: jídlo, svátky, tradice, povolání aj. Výzvu k porovnání nalezneme např. zde: 3. díl, s. 86, 93 aj.

9. b) Jako většina učebnic i *Ping Pong Neu* odkazuje žáky ke korespondenci s německy mluvícími kamarády, či k výměnné návštěvě např.: 1. díl, s. 131, 2. díl, s. 138, 3. díl, s. 103 (*Was brauchen deutsche Jugendliche, wenn sie in eure Stadt kommen?*) Odkazy na videoprojekty učebnice nenabízejí.

4.5.6 Deutsch mit Max

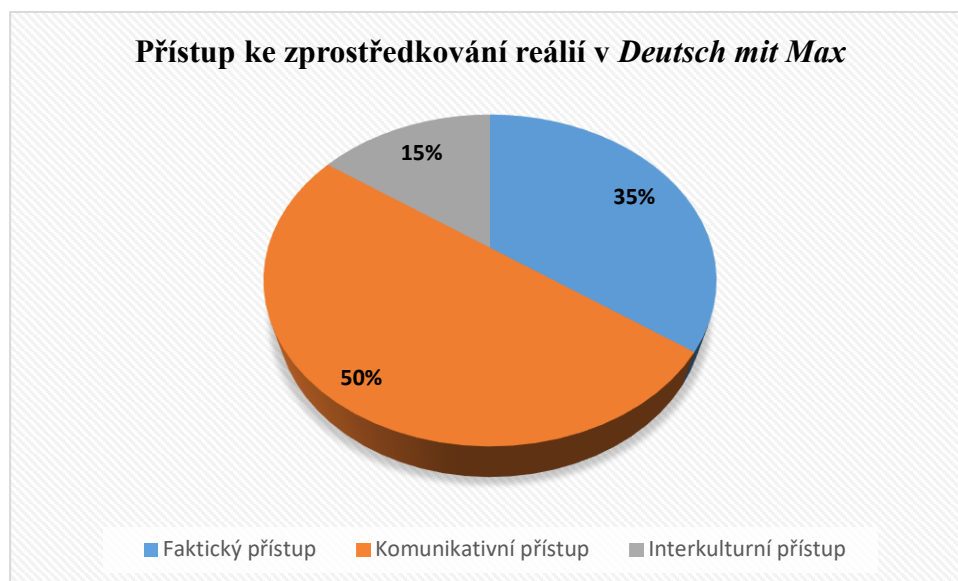
(Fraus, 2006-2007)

1. a) Realie se v učebnicovém souboru *Deutsch mit Max* objevují.

1. b) Realie jsou přirozenou součástí učebnicového souboru.

2. a) *Deutsch mit Max* působí oproti předešlým zkoumaným učebnicovým souborům inovativně, nabízí nové typy úkolů, se kterými jsme při analýze doposud nesetkali. Je na první pohled zřejmé, že učebnice se snaží podporovat mezipředmětové vztahy, propojovat souvislosti i informace, o což usilují především úkoly za lištou v učebnici (např. hudební výchova – 1. díl, s. 35, 38: *Dokážeš říci, v čem se liší klavír od keyboardu a co mají naopak společného?*, dějepis - 1. díl, s. 47: *Víš, kdo zavedl povinnou školní docházku a kdy to bylo?*, zeměpis – 1. díl, s. 76: *Víš, které z těchto zemí jsou členy Evropské unie? Je naše republika členem EU? Čím se platí ve většině zemí EU?*, výchova ke zdraví – 2. díl, s. 33: *Nedodržováním zásad zdravé výživy riskujeme vznik civilizačním chorob. Umiš některé z nich vyjmenovat? Zkus vysvětlit pojmy anorexie a bulimie apod.*)

Graf č. 16 prezentuje procentuální zastoupení jednotlivých přístupů ke zprostředkování reálií v učebnicové řadě *Deutsch mit Max*.



Graf č. 16 Přístup ke zprostředkování reálií v *Deutsch mit Max*

Z měření četnosti výskytu jednotlivých přístupů ke zprostředkování reálií vyplývá, že nejvíce se v učebnicovém souboru vyskytuje komunikativní přístup k reáliím a nejméně naopak interkulturní. Cílem je, aby se žáci na základě komunikativního přístupu k reáliím naučili dorozumívat se v každodenních životních situacích a dokázali rovněž představit svoji osobu, pozdravit, vyplnit formulář, vést dialogy na různá témata, pohovořit o sobě, zeptat se na cestu, napsat blahopřání a podobně mohou žáci trénovat mnoho dalších komunikačních situací. Komunikativní přístup ke zprostředkování reálií nalezneme tedy např. zde: 1. díl, s. 8: *Wir grüßen*, s. 18: *Formular*, s. 23: *Spielt die Dialoge vor*, s. 53: *Rollenspiel. Spielt die Geschichte vor.*, 2. díl, s. 22: *Was ist dein Programm für heute? Was machst du?*, s. 54: *Der Stadtplan. Dialoge. Partnerarbeit.*, s. 60: *Wir schreiben Grußkarten*, s. 78: *Am Schalter* a mnoho dalších. Informace z oblasti reálií jsou také často podávány jako fakt, informace za lištou, a to v českém jazyce, hovoříme tedy o faktickém přístupu ke zprostředkování reálií. Žáci tímto způsobem získávají informace především z oblasti geografie (1. díl, s. 14, 22, 48: *Bilder aus Deutschland-Landkarte Deutschlands* 2. díl, s. 10: *Wiederholungsquiz*), kultury (1. díl, s. 14: *Kennst du diese Leute und diese Länder, Städte, Sehenswürdigkeiten?*, 2. díl, s. 26) i společnosti (1. díl, s. 16: *Herzlich willkommen*). Žáci jsou ale rovněž pomocí různých úkolů vedeni k tomu, aby porovnávali, srovnávali životní, kulturní a jazykové jevy u nás a v německy mluvících zemích, čímž je zastoupen i interkulturní

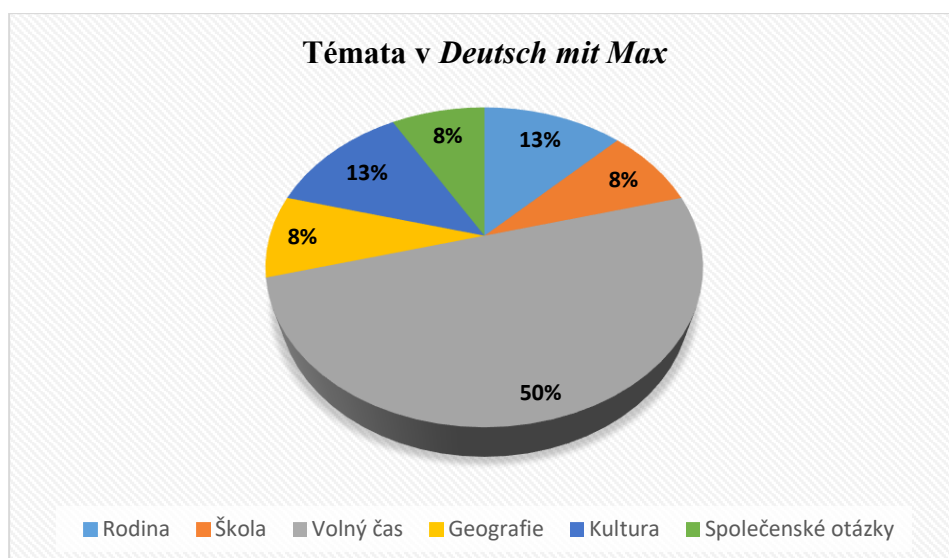
přístup ke zprostředkování reálií, např. 1. díl, s. 13: *Srovnej některá německá a česká jména*, s. 15: *Srovnej slova v češtině, němčině a angličtině: Telefon, Post, Sauna...*, s. 72: *Srovnej názvy měsíců v angličtině a němčině*, 2. díl, s. 21: *Dovedeš najít podobné české přísloví? Osten Westen, zu Hause am besten!*, s. 48: *V německy mluvících zemích se rozkaz užívá zpravidla ve spojení se slovem „bitte“*. Srovnej s češtinou.

2. b) Učebnicový soubor *Deutsch mit Max* pro druhý stupeň základních škol využívá tedy kombinace všech tří přístupů k zprostředkování reálií: faktický, komunikativní i interkulturní.

3. a) Učebnicí provází telefon Max, který dává žákům nejrůznější rady a typy. V textech a příbězích vystupují hrdinové, kteří svým věkem odpovídají věku žáků, zažívají podobné situace, řeší obdobné problémy, tudíž můžeme říci, že učnice je přiměřena věku žáků. Nutno ovšem dodat, že některé ilustrace a kresby by mohl dnešní teenager považovat za komické a dětské.

3. b) – g) Graf č. 17 zobrazuje zastoupení témat v učebnicové řadě *Deutsch mit Max*. Nejčastěji se zde vyskytuje tematika volného času (1. díl, s. 34: *Zum Training*, s. 50: *Das ist mein Hobby*, 2. díl, s. 22: *Was ist dein Programm für heute? Was machst du?*, s. 68: *Was macht Ly in den Ferien?*), rodiny (1. díl, s. 31: *Meine Familie*, 2. díl, s. 12: *Mein Zuhause*) školy (1. díl, s. 42: *Schulsachen*, 2. díl, s. 14: *Dialoge in der Schule*) kultury (1. díl, s. 14: *Kennst du diese Leute?*, 2. díl, s. 50: *Kennst du diese Märchen?*, s. 70: *Länderrätsel*). Učebnicová řada obsahuje ale také tematiku geografie (1. díl, s. 48: *Bilder aus Deutschland –Landkarte Deutschlands*, 2. díl, s. 10: *Wiederholungquiz*, 2. díl: *Wohin fahrt ihr in den Ferien?*) i společenských otázek (*Gesundheit*, s. 33). Témata naprosto korespondují s věkem žáků a jejich zálibami, proto se soubor nejčastěji věnuje volnému času a koníčkům.

Učebnicová řada nevěnuje však pozornost tematice historie, literatury (analýza potvrdila pouze zmínku o pohádkách) či politického uspořádání německy mluvících zemí. Rovněž nejsou explicitně uvedeny zvyky a tradice německé kultury.

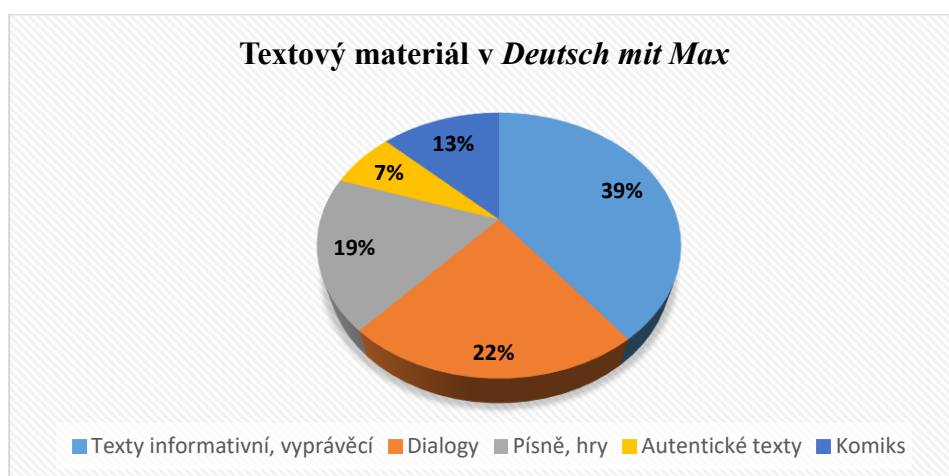


Graf č. 17 Témata v *Deutsch mit Max*

4. a) Učebnicová řada zobrazuje všechny německy mluvící země a nabízí žákům možnosti, aby si vyhledali další informace týkající se těchto zemí, např. 1. díl, s. 16 (Deutschland, Österreich, Schweiz). Učebnice nabízejí také práci s mapou, která znázorňuje německy mluvící země (1. díl, s. 20), předkládá téma Vídeň (1. díl, s. 66) i kvíz ke geografii německy mluvících zemí (2. díl, s. 10).

4. b) Na jazykové zvláštnosti němčiny soubor neupozorňuje a tuto skutečnost nezobrazuje.

5. a) *Deutsch mit Max* předkládá žákům nejrůznější typy textů, učebnicový soubor je z tohoto hlediska velice pestrý, obsahuje komiksy, vyprávěcí informační texty, texty autentické, dialogy mezi protagonisty, najdeme zde i hry, písně a básně. Četnost jednotlivých typů textů ve zmíněném materiálu zobrazuje graf č. 18.



Graf č. 18 Textový materiál v *Deutsch mit Max*

Nejvíce v učebnicovém souboru nalezneme texty informativní, vyprávěcí, žáci se dočítají o koníčcích, volném čase či například rodině daných protagonistů, ale také o památkách či osobnostech německé kultury (např. 1. díl, s. 39: *Meine Freunde. Meine Clique*, 2. díl, s. 12: *Mein Zuhause*, s. 68: *Stefan erzählt*, s. 70: *Länderrätsel* apod.). Četně jsou zastoupeny také dialogy, které se odehrávají v nejrůznějších situacích, a práce s nimi tak pomáhá rozvíjet žakovu komunikační kompetenci, např. 1. díl, s. 18, 34, 54, 2. díl, s. 14, 54 aj. Učebnice pracuje také často s písní či hrou. Autentické texty v souboru také najdeme, ovšem v menší míře.

5. b) Jak již bylo uvedeno výše, v učebnicovém souboru se vyskytují autentické texty, i když ne příliš často, např. 1. díl, s. 55: *Katkas Email*, s. 64, s. *Einladungen*, 2. díl, s. 36: *Barbaras Notizbuch*.

5. c) S literárními texty nepracuje řada učebnice *Deutsch mit Max* vůbec. Ve druhém díle na straně 50 najdeme krátké cvičení k německým pohádkám: *Kennst du diese Märchen?*, či v 1. díle na s. 64 odkaz na knihu *Max a Moritz*. Práci s literárními ukázkami učebnice nenabízí.

6. a) *Deutsch mit Max* disponuje jak fotografiemi, tak ilustracemi. Z našeho výzkumu vyplývá, že 66 % z celkové počtu obrazového materiálu zastupují fotografie a 34 % ilustrované kresby, které mnohdy působí příliš dětsky a komicky. V souboru nalezneme také mapy, se kterými mohou žáci dále pracovat.

6. b) Ilustrace i fotografie tvoří nedílnou součást učebnicového souboru a analýza ukazuje, že téměř 70 % veškerého vizuálního materiálu je didakticky využito, žáci mají na základě obrázků tvořit věty, procvičovat slovní zásobu, vytvořit text apod. Zbýlých 30 % obrazového materiálu plní funkci dekorační.

7. a) Většina cvičení mají žáci vypracovávat samostatně (v tomto případě učebnicový soubor explicitně nezmiňuje sociální formy práce), či ve dvojici, neboť soubor často doporučuje tzv. *Partnerarbeit*, např. 2. díl, s. 14: *Partnerarbeit. Bilde weitere Fragen und antworte auf die Fragen deines Mitschülers.*, s. 46, 96 aj. Podobná zadání, kdy jsou žáci vybízeni k práci ve dvojici, najdeme v této učebnicové řadě opakovaně. Pokud není cílovou aktivitou hra, práci ve skupinách naopak nevyžaduje učebnice vůbec.

7. b) Učebnice *Deutsch mit Max* velice často odkazují na práci s jinými zdroji, dávají žákům podněty k tomu, aby si vyhledávali další informace, a mohly tak být rozvíjeny mezipředmětové vztahy. (Odkazováno je např. na české i zahraniční weby, práci se slovníkem aj.)

7. c) Žáci dostávají v učebnicovém souboru velice často prostor k tomu, aby vyjádřili své myšlenky, postoje a pocity, což je zdůrazňováno slovesy: *umiš, znáš, dovedeš, dokážeš?* Nejrozličnější úkoly a otázky k zamyšlení nabízejí hojně doporučení za listou.

7. d) *Deutsch mit Max* jistě motivuje žáka k další práci.

7. f) K projektové práci vybízí učebnicový soubor rovněž, většinou na konci lekce, není to však pravidlem. Náměty k tvorbě projektu nalezneme např. zde: 1. díl, s. 24: *Projekt Ich*, s. 39: *Mein Freund-Meine Freundin*, 2. díl: *Mein Traumzimmer* apod. Na konci každé lekce mohou také učící se zhodnotit své získané dovednosti a znalosti, k čemuž pomáhá tabulka *Mein Portfolio*.

8. a) Předpoklům a stereotypům se učebnicový soubor nevěnuje vůbec.

9. a) Jak bylo uvedeno již výše, *Deutsch mit Max* nabízí možnost porovnání českého a německy mluvícího prostředí, kulturních i jazykových jevů.

9. b) V učebnici nalezneme rovněž odkazy na korespondenci s německy mluvícími žáky (1. díl, s. 57: *Unsere Post nach Deutschland*) či společnou návštěvu (2. díl, s. 26: *Pozvi svého německého kamaráda/ svou kamarádku na koncert oblíbené skupiny ve vašem městě.*)

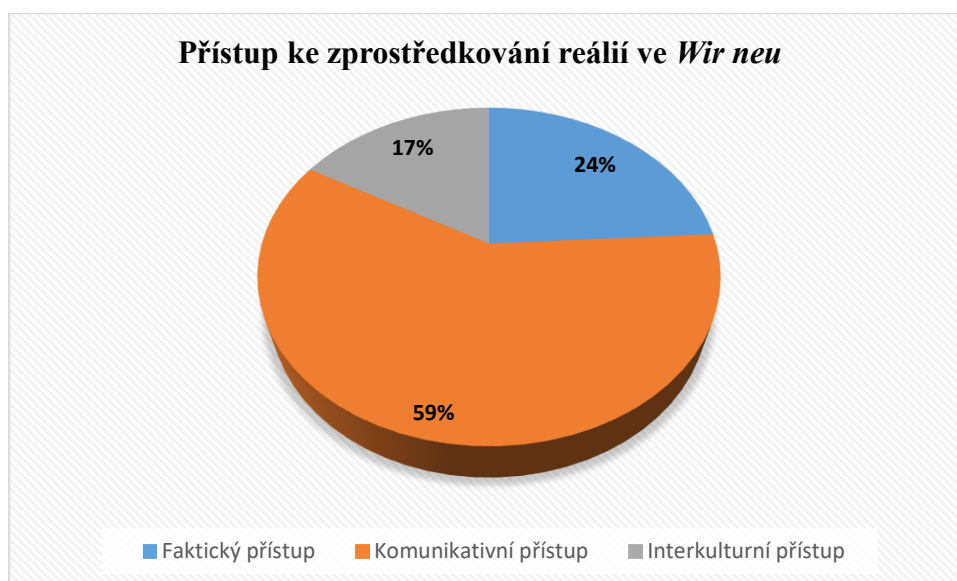
4.5.7 Wir neu

(Klett, 2014-2017)

1. a) Výzkumu byl podroben také celý učebnicový soubor *Wir neu*, jehož díly vycházely v rozmezí let 2014 – 2017. I v těchto učebnicích se reálie vyskytují.

1. b) Reálie tvoří přirozenou součást lekce, ale rovněž tak jsou umístěny separovaně na konci jednotlivého modulu, kde se nejčastěji objevují faktické informace k reáliím a miniprojekty, které mají žáci tvořit.

2. a) Z obsahové analýzy vyplývá, že v učebnicovém souboru *Wir neu* jsou zastoupeny všechny tři přístupy ke zprostředkování reálií, ovšem nejvíce komunikativní přístup. Procentuální zastoupení jednotlivých přístupů ke zprostředkování reálií ukazuje graf č. 19.



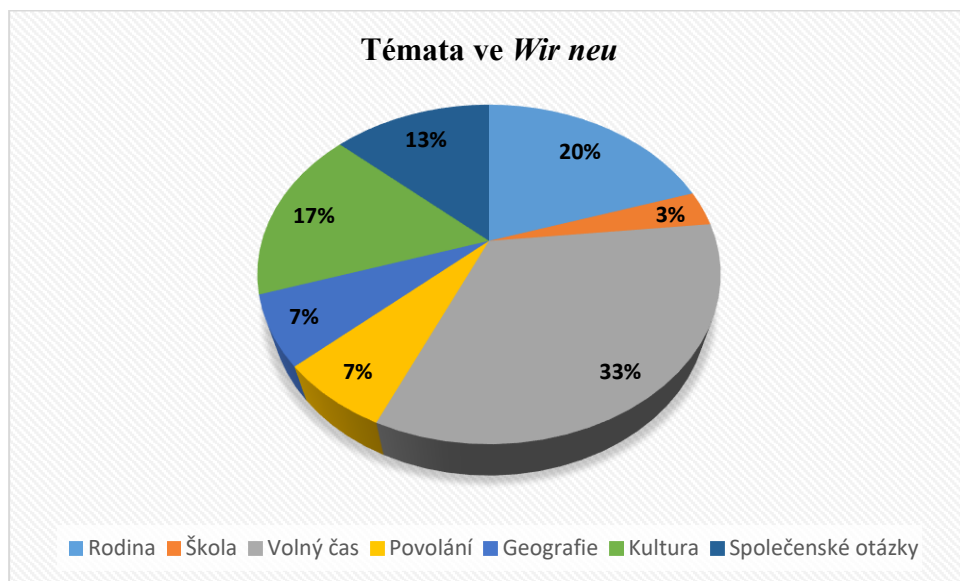
Graf č. 19 Přístup ke zprostředkování reálií ve *Wir neu*

Učebnice *Wir neu* využívají nejčastěji komunikativní přístup k reáliím. Žáci rozvíjejí své komunikační dovednosti např. následujícími cvičeními: popsat trasu a zeptat se na cestu (3. díl, s. 23: *Du kommst aus dem Mediamarkt und fragst... Übt zu zweit mit dem Stadtplan auf der Seite 8.*), vést dialogy na nejrůznější témata (2. díl, s. 23, *Was willst du im Sommer machen?*), napsat email (2. díl, s. 46), zavolat záchrannou službu (2. díl, s. 89: *Die Touristen haben Probleme und brauchen Hilfe. Sie rufen die Retter an und die Retter leisten ihren Hilfe.*), vést dialog u lékaře (PS, 2. díl, s. 67, 55) a mnoho dalších. Učebnicový soubor připravuje tímto způsobem žáky na komunikaci v nejrůznějších životních situacích. Faktický přístup k reáliím je rovněž hojně zastoupen, především na konci jednotlivých modulů se mohou žáci díky rozmanitým textům seznámit se základními informacemi týkající se reálií německy mluvících zemí. Informativní texty předávají fakta o německy mluvícím prostředí, žáci tak mohou poznat cílovou kulturu: geografie a města německy mluvících zemí (PS, 1. díl, s. 18), nejznámější německy mluvící osobnosti (2. díl, s. 30), jídlo a pití – Radler (2. díl, s. 40), rakouské památky v Salzburgu a Trier (3. díl, s. 18: *Trier und Salzburg stellen sich vor*), německé školství (3. díl, s. 76: *Das Schulsystem in Deutschland*) aj. Interkulturní přístup k reáliím je v učebnicích *Wir neu* také k nalezení, i když je nejméně zastoupen. Žáci dostávají možnost pohlédnout na danou problematiku z jiné perspektivy, mohou porovnávat (např. 3. díl, s. 14 porovnat systém pěších zón v Německu a u nás: *Gibt es in deiner Stadt auch eine Fußgängerzone? Was darf man da machen?*), vyjádřit svůj názor či odstranit předsudky (3. díl, s. 66 – text věnující se typickým povoláním mužů a žen: *Typische Berufe*).

2. b) Kombinace všech tří přístupů k reáliím je v analyzovaném souboru využita.

3. a) V celém souboru se vyskytuje několik protagonistů, ovšem nejčastěji se žáci mohou setkat s těmito osobami, sourozenci: Steffan, Tina a její kamarádka Brigitte. Věk protagonistů odpovídá věku žáků, ovšem Steffan je mladší. Mužské i ženské postavy se střídají.

3. b) – g) Učebnice zprostředkovává nejrůznější témata. Procentuální zastoupení jednotlivých tematických oblastí v učebnicích *Wir neu* představuje graf č. 20.



Graf č. 20 Témata ve *Wir neu*

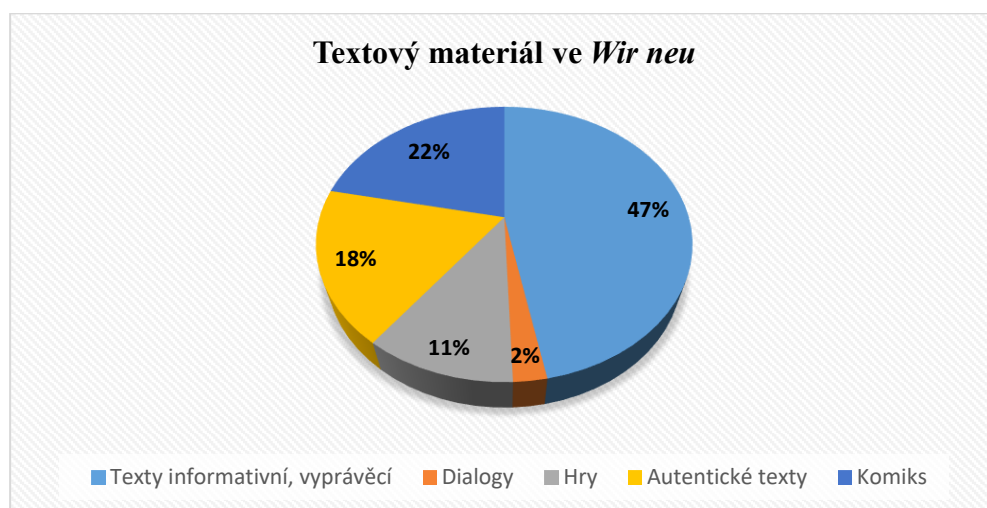
Jak je evidentní z grafu č. 20, nejčastějším tématem v učebnicích *Wir neu* je volný čas a s ním související otázky: koníčky, cestování, dovolená, zdravý životní styl, zábava mladistvých, můj denní program, návštěva kina (*Hast du Haustiere?*, *Siehst du gern fern?*, *Was machst du am Sonntag?*, *Wohin fährst du in Urlaub?*, *Gesund leben*, *Hast du Lust ins Kino zu gehen?*) apod. Zastoupeny jsou rovněž kulturní otázky: památky, Vídeň, Salzburg, svátky, jídlo a pití, osobnosti německé kultury, dále také téma rodina a rodinného života (úklid – 3. díl, s. 30: *Ordnung muss sein*, zařizování pokoje), škola (výměnné pobyty, cesta do Anglie- 3. díl: *Eine Sprachreise nach England*, rozvrh), geografie, povolání, plány do budoucna či společenské otázky (bydliště, německé školství, zdraví a nemoci) apod.

Témata historie, literatury ani politického uspořádání nejsou v učebnicích explicitně uvedena ani rozpracována.

4. a) *Wir neu* se věnuje nejen Německu, ale i ostatním německy mluvícím zemím. Žáci mohou pracovat s mapou (1., 2. díl), poznávají města (1. díl, PS, s. 18) a mají rovněž sami naplánovat v rámci miniprojektu cestu do jedné z německy mluvících zemí (3. díl, s. 86).

4. b) Jazykové zvláštnosti a odchylky němčiny v jednotlivých zemích však zobrazeny nejsou.

5. a) Učebnicový soubor *Wir neu* disponuje bohatou škálou textů. V učebnicích nalezneme mnoho informativních vyprávěcích textů především o hlavních protagonistech či památkách, reáliích (např. 2. díl, s. 27, 29, 3. díl, s. 28). Učebnice předkládají i texty autentické (inzeráty, články z internetu, např. 2. díl, s. 40: *Radler*), několik dopisů, emailů, vzkazů, dotazníků, recept, dále také dialogické texty, komiks či hry k procvičení slovní zásoby a komunikace. Poměry jednotlivých typů textů zobrazuje graf č. 21.



Graf č. 21 Textový materiál ve *Wir neu*

Nejčastěji pracuje učebnice s informativními texty, promluvy postav jsou nejčastěji zobrazeny formou komiksu (např. 3. díl, s. 22).

5. b) Učebnice nabízí i autentické texty, nejčastěji převzaté z internetu, např. 2. díl, s. 19 (*Sport in den deutschsprachigen Ländern* – nach www.wasistwas.de, www.wikipedia.de), s. 64.

5. c) S literárními texty nepracuje učebnice vůbec. Náznak byl nalezen v 1. dílu na s. 65 *Ein Märchen: Rotkäpchen*, ovšem učebnice nenabízí tištěnou formu pohádky. Literární texty ve *Wir neu* se skutečně nevyskytují.

6. a) *Wir neu* je plný barevného vizuálního materiálu, který má žáky motivovat. Učebnice obsahují nejen fotografie, ale také kresby, mapy, náčrty (nákres pokoje), plán města apod.

Z naší analýzy však vyplývá, že 89 % veškerého vizuálního materiálu tvořily fotografie, které se snaží zachytit autentický obraz. Zbytek jsou kresby a jiná zmíněná schémata.

6. b) Vizuální materiál je z 53 % využit k dekoraci, 47 % vizuálního materiálu je didakticky využito (k procvičování slovní zásoby, seřazení obrázků dle příběhu, popis situace na fotografii, prezentace kulturního jevu apod.).

7. a) Analyzovaný soubor nabízí všechny formy sociální práce (samostatně, ve dvojici či skupině). Tvorba dialogů a práce ve dvojici je častá forma práce, kterou učebnice doporučuje (*Übt zu zweit, Spielt Minidialoge*).

7. b) Učebnice odkazuje na práci s dalšími zdroji a následné vyhledávání informací, nejčastěji se jedná o internetové stránky, např. 1. díl s. 75, 93, 100 a další.

7. c) *Wir neu* motivuje žáka k dalšímu učení, zajímavá cvičení nabízejí i pracovní sešity.

7. d) Na konci každého modulu vybízí učebnice žáka k tvorbě miniprojektu (např. udělat anketu ve třídě, přečíst si text, vyhledat další informace, vyprodukovat text, odpovědět na email/dopis, něco nakreslit, popsat apod.).

8. a) Soubor nabízí žákům možnost zamyslet se nad stereotypy mužského a ženského povolání (3. díl, s. 66). Žáci mají nad daným tématem diskutovat.

9. a) Učebnice nabízejí možnosti porovnávání, diskuse (3. díl, s. 14, 66, 67 aj.).

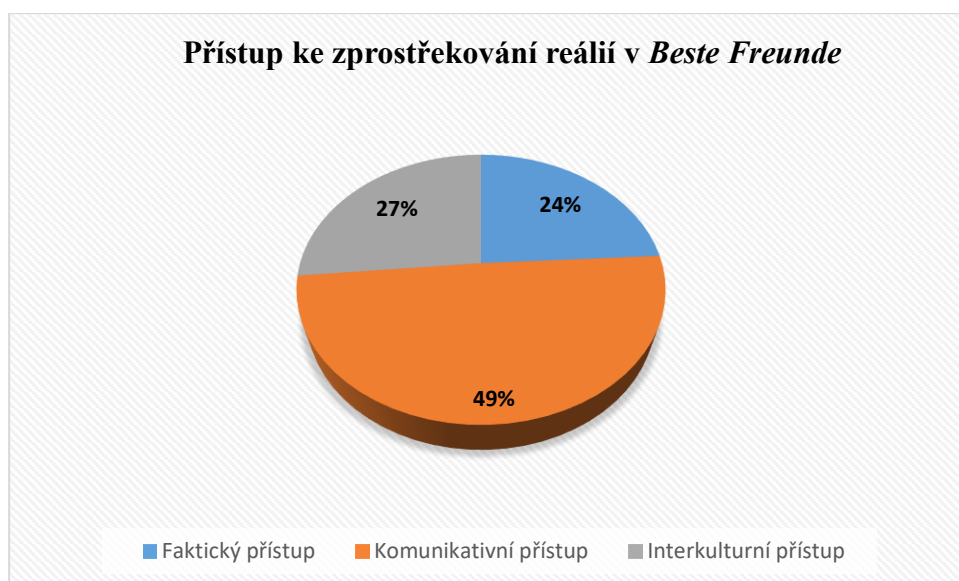
9. b) *Wir neu* se věnuje tématu výměnného pobytu i korespondence s německy mluvícími kamarády. Třetí díl nabízí na s. 88 téma *Besuch unserer Partnerschule, Schüleraustausch*. K tvorbě videoprojektů žáci vybízení nejsou.

4.5.8 Beste Freunde (Hueber, 2014- 2017)

1. a) Reálie se v souboru učebnic *Beste Freunde* objevují.

1. b) Reálie jsou jak včleněny do lekce, tak se vyskytují i separovaně, a to v učebnicích na konci každého modulu, např. A1. 1, s. 60: *Landeskunde*.

2. a) Učebnice *Beste Freunde* nabízí všechny přístupy ke zprostředkování reálií. Procentuální zastoupení jednotlivých přístupů zobrazuje graf č. 22.



Graf č. 22 Přístup ke zprostředkování reálií v *Beste Freunde*

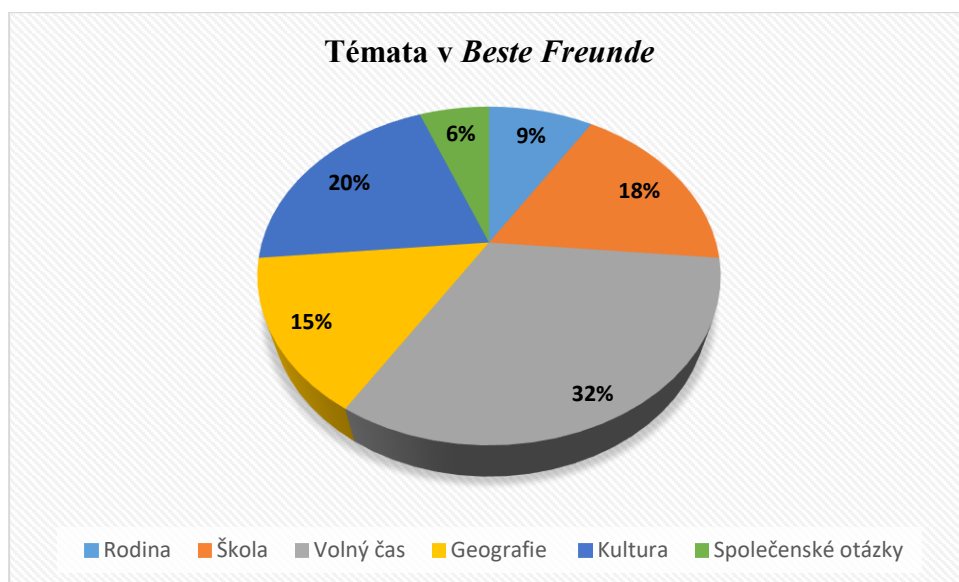
Jak výzkum ukázal, v souboru *Beste Freunde* dominuje komunikativní přístup ke zprostředkování reálií, přístupy faktický a interkulturní čítají přibližně stejné procentuální zastoupení. Pokud se zaměříme již na samotný obsah učebnic, zjistíme, že skutečně převládá komunikační pojetí reálií, cílem je, aby se žáci naučili reagovat v základních komunikačních situacích (pozdrav, rozloučení, představení se, něco navrhnout či odmítnout, pohovořit o svém týdenním programu, vyslovit přání, domluvit si schůzku, mluvit o svých koníčcích, plánech, cestách, prázdninách, pocitech, popsat svůj dům, charakterizovat osoby, zeptat se na cestu, napsat email, objednat si v restauraci jídlo, komunikovat u lékaře apod. Uvedeme několik příkladů: A1. 1, s. 39: *Hast du Zeit?*, s. 46: *Schreibt zu zweit einen Dialog am Telefon. Spielt ihn dann vor.*, s. 49: *Und deine Familie? Berichte.*, A1. 2, s. 16: *Wählt mit deiner Partnerin/deinem Partner eine Situation aus und spielt ein Rollenspiel. Fragt nach Name, Adresse und Telefonnummer*, s. 29: *Die Leute vergessen manchmal Sachen. Spielt Dialoge.*, A2. 2, s. 12: *Entschuldige dich bei deiner Partnerin/deinem Partner. Sie/Er antwortet.*, atd. Další cvičení k rozvoji komunikačních dovedností nabízejí i pracovní sešity, např. A2. 1, s.: *Schau die Bilder an und schreibt einen Dialog.* Úkolem je napsat dialog, jehož cílem je popsat řidiči cestu. Žáci jsou tedy vybízeni k tomu, aby se učili jednat v konkrétních komunikačních situacích. Faktický přístup ke zprostředkování reálií předkládá soubor také. Nejčastěji prezentuje soubor informace z geografie (zeměpisnou mapu německy mluvících zemí, A2. 2, s. 9: *Köln spezial für junge Leute*, s. 20: *Berühmte Plätze-Frankfurt, Graz, Zürich*, s. 29: *Das große Länder-Quiz*, A1. 2, s. 38: *Das ist Berlin*, s. 56: *Klassenfahrt nach Österreich*, A1. 1, s. 21: *Schau die Landkarte an.*, s. 24: *Hallo, wir sprechen Deutsch*) či kultury,

např. A2. 1, s. 56: *Wolfgang Amadeus Mozart – damals und heute* aj. *Beste Freunde* nabízí rovněž také interkulturní přístup ke zprostředkování realit, porovnávání české a německé kultury, např. A2. 2, s. 38 *Welche Wettbewerbe für junge Musikerinnen und Musiker gibt es in eurem Land?*, A2. 1, s. 44: *AG*, A1. 1, s. 42 *Vergleiche die Stundenpläne. Was ist anders? Ganztagschule? Was findest du gut? Was ist nicht gut?* Žáci se mohou seznámit se školním programem německých žáků a porovnat jej se svým v České republice.

2. b) Je tedy evidentní, že v učebnicovém souboru *Beste Freunde* je využita kombinace všech tří přístupů ke zprostředkování realit.

3. a) Jak už napovídá samotný název souboru, žáka provází učebnicí skupina nejlepších kamarádů ve věku od 12-15 let, jsou rovnoměrně zastoupeny mužské i ženské postavy, přičemž hlavní protagonistkou je Anna. Anna vystupuje ve všech dílech učebnice a spojuje oba kulturní světy, neboť hned v prvním díle uvádí, že její matka je Němka a otec Čech (A1. 1, s. 6). Osoby i témata, která učebnice zpracovávají, jsou přiměřena věku žáků a odpovídají jejich zkušenostem.

3. b) – g) V učebnicích *Beste Freunde* jsou zastoupena témata, jako jsou rodina, škola, povolání i volný čas. Graf č. 23 ukazuje, že v tomto souboru se nejčastěji vyskytovala tematika volného času.



Graf č. 23 Témata v *Beste Freunde*

Nejčetnější zastoupení má v učebnicích *Beste Freunde* tematika volného času, proto, že protagonisté prezentují svoje koníčky, aktivity a záliby např. A1. 1, s. 18, 22, A1. 2,

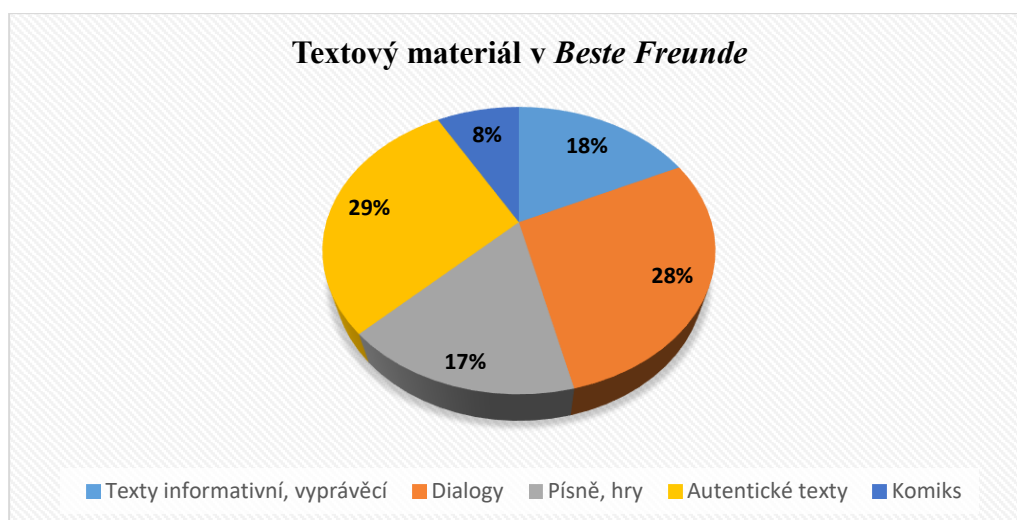
s. 8, 32, A2. 2, s. 27 apod. Často se také objevuje v učebnicích téma školy (A1. 1, s. 30, A2. 2, s. 52), kultury (A1.2, s. 34, 28, A2. 1, s. 18) i již zmíněné geografie. Soubor neupozaduje ani aktuální témata, společenské otázky, a snaží se tak žáky upozornit na problematiku životního prostředí, např. A2. 2, s. 48: *Gute Ideen für die Umwelt*, budoucí povolání a s tím spojenou praxi (A2. 2, s. 19), zacházení s médií (A2. 1, s. 45), sociální pomoc (A2. 1, s. 39), robotiku (A2. 1, s. 28) a jiné. Materiál poskytuje opravdu zajímavá témata, přiměřená věku žáků, sami hrdinové prožívají první lásku, přemýšlejí o budoucím povolání a provozují oblíbené volnočasové aktivity. Rovněž je zobrazena geografie Německa, jeho kultura, zvyky a tradice, otevírány jsou i společenské otázky, žáci se mohou rovněž seznámit s některými historickými událostmi (Mozartův život, vynálezy apod.).

Beste Freunde se však nezabývá politickým systémem německy mluvících zemí ani literaturou. V učebnici chybí téma německé literatury i ukázky literárních děl.

4. a) Analyzovaný soubor se věnuje všem německy mluvícím zemím, neomezuje se pouze na Německo. V každém dílu učebnice mohou žáci pracovat s mapou, které zobrazuje dané země a jejich geografii. V rámci faktického přístupu k realitě, jak již bylo zmíněno výše, se žáci seznamují s hlavními památkami a kulturními jevy daných zemí, např. A2. 1, s. 56: *Mozart*, s. 55: *Salzburg*, A2. 2, s. 20: *Berühmte Plätze*, žáci se dozvídají informace o známých městech Německa, Rakouska i Švýcarska (*Frankfurt, Graz, Zürich*), A1. 2, s. 57: *Wir planen eine Reise in die Schweiz!* A1. 1, s. 24: *Hallo, wir sprechen Deutsch!* Žáci čtou krátké texty o osobách z jednotlivých německy mluvících zemí.

4. b) Učebnice zachycuje a upozorňuje i na jazykové zvláštnosti němčiny v daných zemích, např. A2. 1, s. 9: *Was sagt man wo?*

5. a) V kompletu *Beste Freunde* se objevuje mnoho typů textů, kterým se mohou žáci věnovat. Graf č. 24 ukazuje četnost jednotlivých zástupců.



Graf č. 24 Textový materiál v *Beste Freunde*

V učebnicích se objevují nejčastěji texty dialogické, což je pochopitelné, protagonisté spolu řeší nejrůznější záležitosti z běžného dne a stejně tak jsou vybízeni posléze i žáci k tvorbě dialogů. Opakovaně nabízí učebnice i texty autentické: články z internetových stránek, časopisů pro mládež, kvízy, inzeráty, recenze, SMS, pozvánky aj. K nalezení jsou rovněž vyprávěcí texty, které mají přinést informaci, zpravovat o reáliích, popsat danou skutečnost apod. Úkolem učebnice je mimo jiné také to, aby žáky motivovala při učení, tudíž zde nalezneme i mnoho her a písní, které mohou zpestřit výuku. Stejně jako předešlé učebnice, tak i *Beste Freude* využívá komiks a příběhy zobrazuje touto formou.

5. b) V učebnicích se vyskytují i autentické texty, např. A1. 1, s. 16: *Schülerzeitung Der Spickzettel*, s. 32: *We want you!*, A1. 2, s. 10: *Wettbewerb*, s. 32: *München für junge Leute*, A2. 2, s. 15: *Super-die Jugendzeitschrift*, s. 27: *die Anzeigen* a mnoho dalších.

5. c) V souboru se však nevyskytují literární texty, učebnice nenabízejí umělecké texty ani práci s nimi.

6. a) Analýza ukázala, že 76 % z celkového počtu veškerého vizuálního materiálu tvoří fotografie, zbylých 24 % kresby. Učebnice usiluje o autentický obraz každodenního života, chce působit přiměřeně věku žáků (teenagerů), ne dětsky, proto upřednostňuje fotografie před kresbou.

6. b) Z našeho výzkumu vyplývá, že 71 % obrazového materiálu je didakticky využito, zbylých 29 % slouží jako dekorace. Žáci mají často na základě obrazového materiálu odhadnout situaci,

kteřou zobrazuje, přiřadit obrázky k textu, zvolit na základě poslechu správné pořadí vyobrazeného příběhu, přiřadit obrázky ke slovní zásobě apod.

7. a) Materiál *Beste Freunde* doporučuje všechny formy sociálního učení, velice často práci ve dvojicích, kdy mají žáci za úkol tvořit dialogy, a rozvíjet tak svoji komunikační kompetenci. Téměř na každé stránce najdou učící se doporučení: *Mach ein Interview mit deiner Partnerin/deinem Partner., Frag deine Partnerin/deinen Partner., Spielt mit deiner Partnerin/deinem Partner.* Rovněž tak je opakovaně navrhována práce ve skupinách.

7. b) Žáci jsou vybízeni často k tomu, aby využívali i pracovní sešit, ne pouze učebnici, zřídka i internetové stránky, např. A2. 2, s. 54: *Schau die Webseite an und hör zu.*

7. c) Žáci dostávají nejednou možnost vyjádřit své názory, postoje a myšlenky. Např. A2. 2, s. 13: *Wie fühlst sich Anna? Was glaubst du? Warum?*, s. 15: *Wie findest du Frau Dr. Brandts Tipps?*

7. d) Učebnice motivuje žáka k další práci.

7. e) Učebnice vybízí žáka k projektové práci, a to pravidelně na konci každého modulu. Úkolem žáků je často vytvořit plakát na konkrétní téma a prezentovat jej před třídou, naplánovat návštěvu Švýcarska, představit své koníčky, své město a podobně.

8. a) Učebnice se snaží upozorňovat na předsudky a stereotypy, příkladem může být text v učebnici A2. 1, s. 14: *Typisch* a navazující cvičení *Gibt es diese „Typen“? Welche „Typen“ kennst du noch? Gibt es typische Eigenschaften für Mädchen oder für Jungen?* Žáci se mohou k dané problematice vyjádřit a téma dále rozvíjet. Jinak se však soubor problémům předsudků a stereotypů příliš nevěnuje.

9. a) Soubor nabízí možnost porovnávat jevy české a jevy německy mluvících zemí, jak bylo zmíněno již u první otázky interkulturního přístupu ke zprostředkování reálií.

9. b) Učebnice nabízí konkrétní interkulturní situace, ve kterých se žáci mohou ocitnout, např. A1. 2, s. 39: *Eure Klasse bekommt Besuch von einer Klasse aus Deutschland. Welche Orte in eurer Stadt sind interessant für die Besucher?* Odkazy na korespondenci či videoprojekty se v souboru *Beste Freude* však nevyskytují.

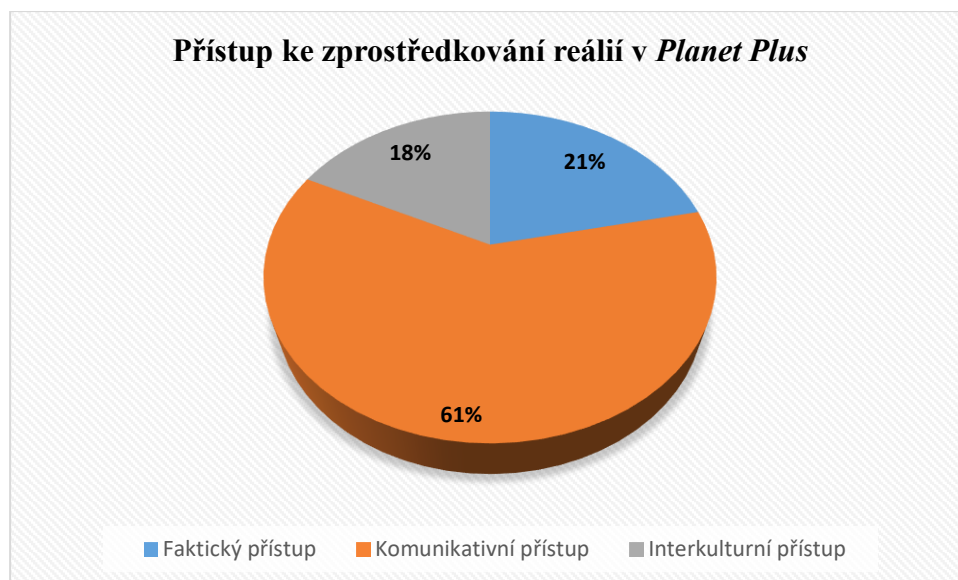
4.5.9 Planet Plus

(Hueber, 2015 - 2018)

1. a) V učebnicovém souboru *Planet Plus* se také objevují reálie.

1. b) Reálie jsou přirozenou součástí lekce. Informace o zvycích a kultuře v německy mluvících zemích se v učebnicích nachází navíc také separovaně, a sice v kapitole *Das Planet Plus Magazin*, kterou nalezneme ve všech dílech učebnic jako poslední lekci (např. *Planet Plus A1. 2*, s. 74, *A2. 1* s. 74).

2. a) Výzkum ukázal, že v učebnicích Planet Plus je nejčastěji zastoupen komunikativní přístup ke zprostředkování reálií. Četnost jednotlivých výskytů ukazuje graf č. 25.



Graf č. 25 Přístup ke zprostředkování reálií v *Planet Plus*

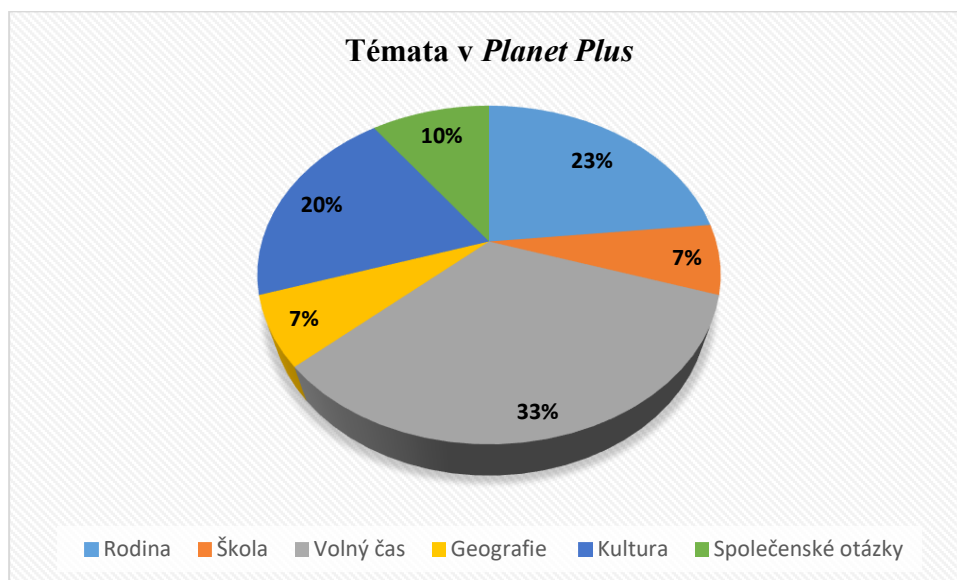
V učebnicích *Planet Plus* převládá komunikativní přístup k reáliím. Cílem je, aby žáci dokázali jednat a komunikovat v nejrůznějších situacích a byli schopni vyjádřit svůj záměr. Učebnicový soubor nabízí nejrůznější komunikační situace: zahájení a ukončení rozhovoru (*A1. 1*, s. 12: *Begrüßungen bei uns und anderswo*), popis cesty (*A1. 1*, s. 57: *Komm, es geht los!*), komunikace v obchodě během nákupu (*A1. 2*, s. 29: *Julia geht einkaufen*), komunikace na nádraží (*A1. 2*, s. 57: *Auf dem Bahnhof*), hovor s lékařem (*A2. 1*, s. 29: *Anruf beim Arzt*), telefonní spojení (*A2. 1*, s. 32: *Telefongespräche*), nakupování nábytku (*A2. 1*, s. 57: *Im Möbelhaus*), porozumění receptu (*A2. 2*, s. 13: *Ein Kochrezept verstehen*), vyjádření názorů a pocitů (*A2. 2*, s. 30: *Ein Gefühl ausdrücken*) a mnoho dalších autentických situací, které mohou žáka běžně v komunikaci potkat. Učebnice dále předávají i faktické informace z prostředí německy mluvících zemí, hovoříme tedy o kognitivním/faktickém přístupu k reáliím. *Planet Plus* prezentuje často formou informativních textů kulturní život a společenské události cizojazyčného prostředí, např.: *Weihnachten* (*A1. 1*, s. 75), *Der Osterhase* (*A1. 1*, s. 76), *Karneval in Köln* (*A1. 2*, s. 76), *Basler Fasnacht* (*A1. 2*, s. 77),

Sehenswürdigkeiten in Köln (A2. 1, s. 45), *Typisch deutsch* (A2. 1, s. 48), *Das Münchner Oktoberfest* (A2. 1, s. 74), *Der Maibaum* (A2. 1, s. 77), *Historische Feste* (A2. 2, s. 76) apod. Interkulturní přístup k reáliím nabízí učebnice také a to v případech, kdy dostávají žáci možnost porovnání, rozvoj objektivního hodnocení a posouzení, např. A1. 2, s. 51: *Schau die Statistik an. Wie viele Haustiere gibt es in Deutschland? Was für Haustiere gibt es bei euch?*, A2. 1, s. 49: *Ausländische Jugendliche in Deutschland. Was finden die Jugendlichen in Deutschland gut? Was finden sie nicht gut? Was findest du in den Aussagen gut? Was findest du nicht gut? Was weißt du von Deutschland, Österreich und Schweiz?* Žáci mají v tomto případě číst autentické výpovědi studentů cizinců, kteří žijí v Německu a hodnotí zemi a německou kulturu ze svého pohledu. Úkolem žáků je, aby tyto výpovědi posoudili a svůj názor objasnili.

2. b) Kombinace všech tří přístupů ke zprostředkování reálií je tedy v učebnicích *Planet Plus* využita.

3. a) Učebnicovým souborem neprovázejí stále stejní protagonisté, mění se, nicméně střídají se mužské i ženské postavy mladistvých, se kterými se učící se mohou ztotožnit. Hrdinové jsou zobrazení na fotografiích, vystupují v textech, představují své každodenní problémy, zážitky a plány. Věk postav odpovídá věku žáků, totéž platí i o tématické, tudíž obsah je pro žáky vhodný, přiměřený.

3. b) Graf č. 26 představuje zastoupení jednotlivých tematických okruhů v souboru *Planet Plus*.



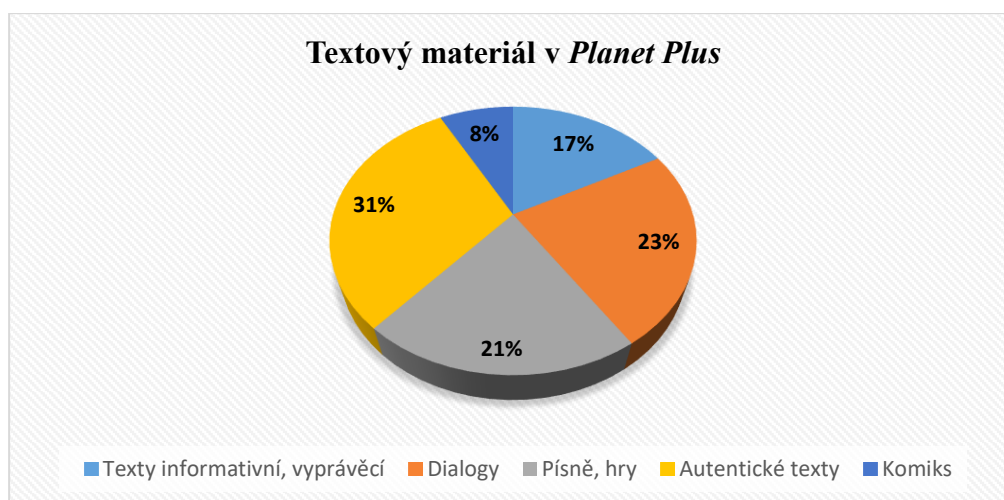
Graf č. 26 Témata v *Planet Plus*

Jak je z grafu patrné, nejvíce je v učebnicích *Planet Plus* zastoupena tematika volného času, tzn. A1. 1, s. 14: *Das Rockkonzert*, s. 51: *Ausflug*, A1. 2, s. 9: *Freunde*, s. 11: *Was machen sie in der Freizeit*, s. 16: *Was machen wir heute?*, s. 23: *Einkaufen*, s. 39: *Tiere*, s. 53: *Ferien und Reisen*, A2. 1, s. 9: *Ferienerlebnisse*, A2. 2, s. 9: *Geburtstag: Wir feiern* apod. Často se v souboru objevuje také téma rodiny (A1. 1, s. 23: *Familie*, A2. 1, s. 37: *Willkommen*, s. 51: *Zu Hause*), kultury (A2. 1, s. 75: *Volksfeste* aj.) a školy (A1. 1, s. 37). Každý díl učebnice nabízí zeměpisnou mapu německy mluvících zemí a seznamuje žáky s důležitými městy a památkami, čímž je zastoupeno téma geografie. Zdravý životní styl, žáci cizinci či anglicismy v němčině (A1. 2, s. 6: *Deutsch oder Englisch*) spadají do okruhu aktuálních společenských otázek. Soubor učebnic *Planet Plus* nevěnuje pozornost tématům literatury, historie ani politického uspořádání.

4. a) *Planet Plus* zobrazuje všechny německy mluvící země, nezaměřuje se jen na Německo. Nabízí zeměpisnou mapu všech zemí a uvádí, kde všude se mluví německy (A1. 1, s. 8: *Hier spricht man Deutsch*), představuje také hlavní tradice zemí (A2. 1, s. 76: *Volksfeste in Deutschland, Österreich und der Schweiz*).

4. b) Učebnice upozorňuje i na jazykovou rozmanitost němčiny, konkrétně na příkladu pozdravů, A1. 1, s. 20: *Landeskunde: sich begrüßen und verabschieden*. Žáci mají možnost porovnávat jazykovou podobu pozdravů napříč německy mluvícími zeměmi (např. *Hallo, Guten Morgen, Guten Tag, Grüß Gott, Servus, Salü, Grüezi, Auf Wiedersehen, Auf Wiederluege*).

5. a) Analyzovaný materiál umožňuje žákům pracovat s nejrůznějšími typy textů: informativní/ vyprávěcí texty, texty autentické, email, SMS, vzkaz, deník, diskuse na školním fóru, plakáty, inzeráty, dialogy, komiks, písně, vtipy, statistiky i grafy. Graf č. 27 zobrazuje zastoupení jednotlivých typů textů.



Graf č. 27 Textový materiál v *Planet Plus*

Planet Plus preferuje texty autentické povahy (email, inzerát, plakát, chat, SMS, publicistické články: A2. 1, s. 31, s. 62). Hojně se vyskytují také dialogy a nejrůznější písně a hry (A1. 2: *Pantomime-Spiel*, *Interviewspiel*, *Platzwechselspiel*, *Würfelspiel*, *Satzbau-Spiel*, A2.1: *Schwarzer Peter*, *Ein Lesespiel*, *Fußball-Fragespiel* atd.)

5. b) Jak již bylo zmíněno výše, materiál prezentuje i autentické texty.

5. c) Soubor učebnice *Planet Plus* se nevěnuje literárním tématům a ani žákům nezprostředkovává literární texty.

6. a) V analyzovaných učebnicích najdeme několik typů vizuálního materiálu: fotografie, kresby, mapy, i grafy. Z našeho výzkumu však vyplývá, že celkem 65 % obrazového materiálu tvoří fotografie a zbylých 35 % kresby a ostatní schémata.

6. b) Vizuální materiál je využit primárně didakticky, z 61 % slouží obrázky k učení, např. vyprávět dle obrázků příběh, naučit se s jejich pomocí slovní zásobu, vytvořit popis fotografie či kresby, seřadit obrázky dle poslechu apod. 39 % vizuálního materiálu v učebnicích *Planet Plus* slouží však k dekoraci, neplní další funkci.

7. a) *Planet Plus* doporučuje všechny formy sociálního učení: samostatně, ve dvojici (např. A1. 2, s. 55: *Frag deine Partnerin/deinen Partner*, A2. 1, s. 29: *Mach mit deiner Partnerin/deinem Partner das Telefongespräch*) i ve skupině (např. A1. 2, s. 43: *Schreibt in Gruppen ein Drehbuch*, A2. 1, s. 53: *Sammelt in der Klasse weitere Argumente, Diskutiert in der Klasse*).

7. b) Učebnice explicitně nevybízí žáka k práci s dalšími zdroji, neodkazuje na další prameny.

c) Žáci dostávají často možnost vyjádřit své vlastní názory a postoje, např. A2. 1, s. 49: *Und du? Was findest du in den Aussagen gut? Was findest du nicht gut?*, s. 25: *Wie findest du Max? Ist er fair? Sprecht in der Klasse darüber.*

7. d) *Planet Plus* motivuje žáka k další práci, k projektům, zamyšlení, porovnávání.

7. e) Učebnice vybízí žáka k tvorbě projektů, podporuje projektovou činnost, např. A1. 2, s. 65: *Projekt: Unser Wohnort*, s. 21: *Projekt: Freizeit bei uns* apod. Návrhy na projekty dostávají žáci na konci každého modulu v učebnici.

8. a) V souboru *Planet Plus* je kladen mimo jiné důraz i na to, aby si žáci vytvořili vlastní názor na danou problematiku a vyhodnotili situaci. Konkrétní cvičení, která by podporovala odstranění předsudků a stereotypů však při analýze nalezena nebyla.

9. a) Soubor nabízí možnost porovnávat dané fenomény v České republice a v německy mluvících zemích, např. A2. 1, s. 35 (porovnávání sportovních aktivit mladistvých u nás a v Německu).

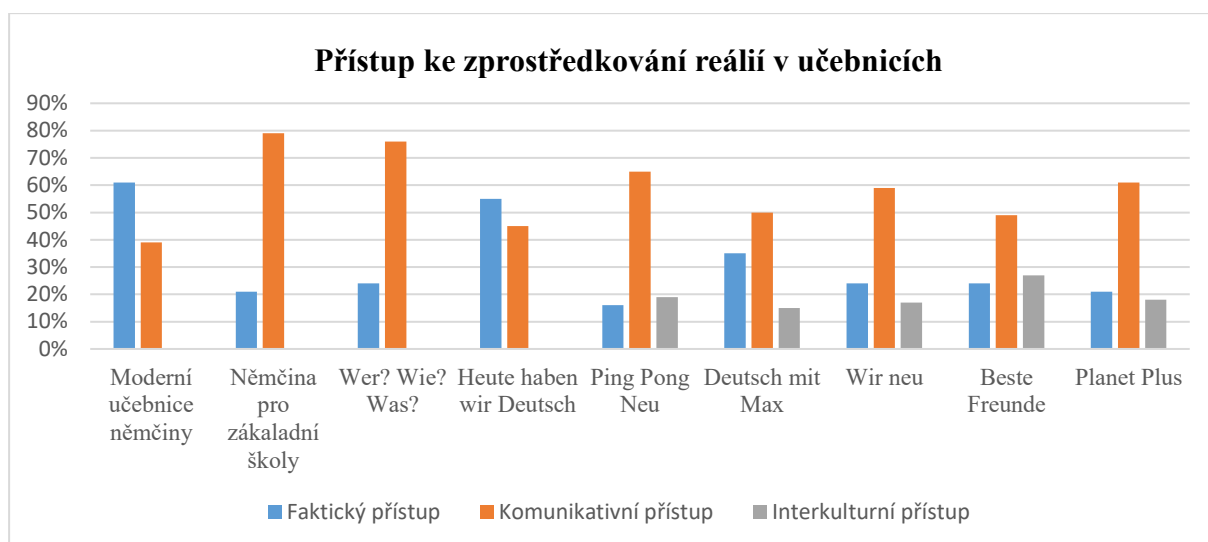
9. b) Soubor informuje o výměnném pobytu, nevybízí však k tvorbě videoprojektů apod.

4.6 Komparativní analýza učebnicových souborů

1. a) Výsledky naší analýzy ukázaly, že reálie a vlastivědná témata jsou zastoupena ve všech zkoumaných učebnicových řadách.

1. b) Reálie v učebnicích jsou vždy součástí lekce, separovaně se vyskytují pouze v *Moderní učebnici němčiny*. Nejnovější učebnice *Wir neu, Beste Freunde* a *Planet Plus* obsahují navíc také na konci lekce přílohy věnující se reáliím.

2. a) Graf č. 28 podává kompletní přehled o zprostředkování reálií v analyzovaných učebnicích.



Graf č. 28 Přístup ke zprostředkování reálií v učebnicích

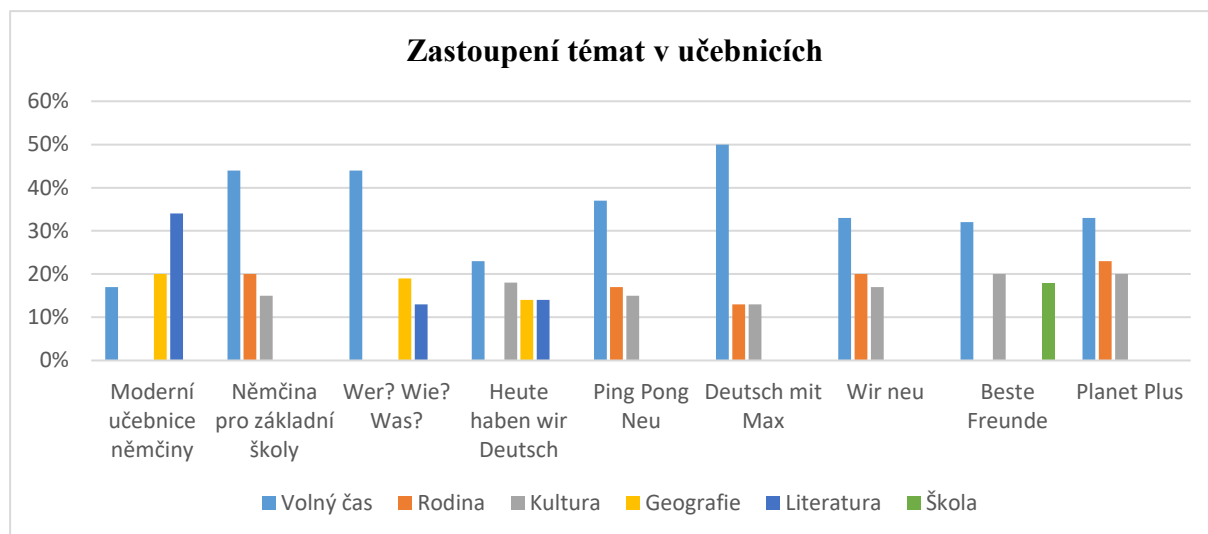
Z výsledků naší analýzy vyplývá, že všechny zkoumané učebnice využívají nejvíce komunikativní přístup ke zprostředkování reálií, což je pochopitelné vzhledem k úloze cizojazyčné výuky. Jejím cílem je primárně to, aby se žáci naučili komunikovat v běžných situacích, a rovněž tuto komunikační kompetenci dále rozvíjeli. Faktický přístup ke zprostředkování reálií se vyskytuje ve všech námi zkoumaných učebnicích, nicméně, jak je i z grafu patrné, zastoupení faktického přístupu k reáliím klesá, autoři učebnic jej již nevyužívají tak hojně jako dříve. Na přelomu tisíciletí, kolem roku 2000, se v didaktických materiálech začíná objevovat i interkulturní přístup ke zprostředkování reálií. Náš výzkum zaznamenal tento přístup poprvé v učebnicích *Ping Pong Neu* a od té doby je interkulturalita běžnou součástí obsahu učebnic. Žáci tak dostávají možnost porovnávat české prostředí s německým, obě kultury a životní styl v jednotlivých zemích.

2. b) Jak je patrné i z grafu č. 28, kombinaci všech tří přístup ke zprostředkování reálií nalezneme v učebnicích až po roce 2000 (*Ping Pong Neu*). Do té doby převažoval v učebnicích pouze přístup faktický a komunikativní.

3. a) Ve zkoumaných učebnicích vystupují většinou věkově přiměření protagonisté, jejichž starosti a zážitky odpovídají i věku žáků, kteří s učebnicí pracují. Výjimku představuje *Moderní učebnice němčiny*, kde vystupují studenti vysoké školy. Ve většině analyzovaných učebnic se žáci setkají s náhodnými postavami, konkrétní protagonisté vystupují v *Heute haben wir Deutsch* (Dana, Milan, Gitti, Hans), *Wir neu* (Steffan, Tina, Brigitte) a *Beste Freunde*, kde, jak již název napovídá, je žák po celou dobu konfrontován se skupinkou kamarádů.

Inovativní je v tomto ohledu učebnice *Deutsch mit Max*, kde žáky po celou dobu provází telefon Max. Zmiňované učebnice považujeme za genderově vyvážené.

3. b) – g)



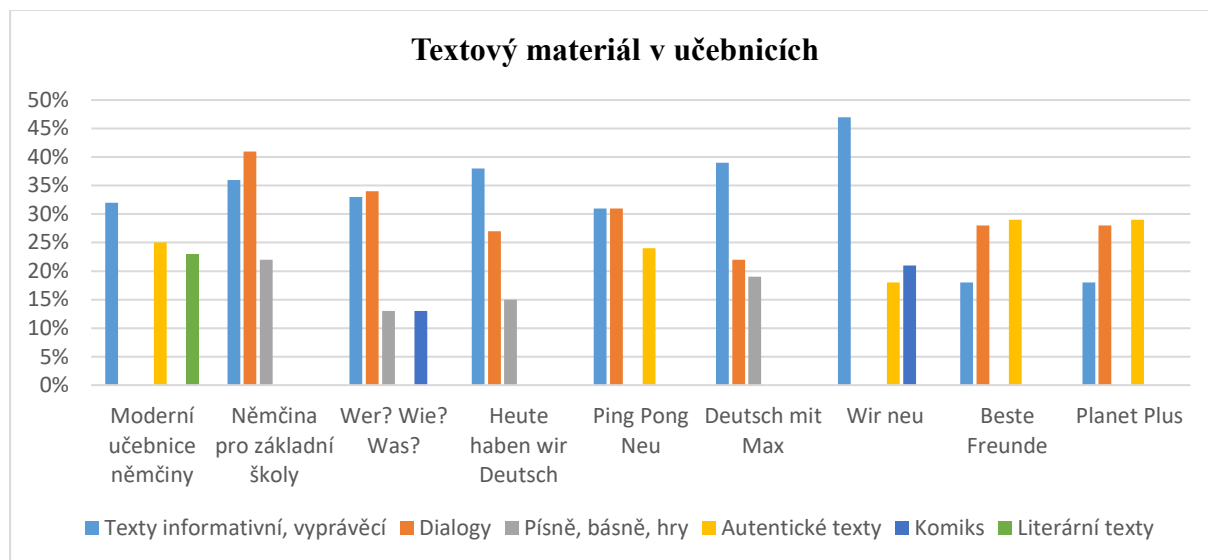
Graf č. 29 Zastoupení témat v učebnicích

Graf č. 29 prezentuje vždy tři nejčastěji zastoupená témata v dané učebnicové řadě. Jelikož jsou cílovou skupinou učebnic žáci druhého stupně základní školy, odpovídá této skutečnosti i zastoupení témat zde. Kromě *Moderní učebnice němčiny* dominuje ve všech materiálech téma volný čas, od roku 2000 (od vydání učenic *Ping Pong Neu*) také téma rodina a kultura. Učebnice staršího vydání (*Moderní učebnice němčiny*, *Wer? Wie? Was?* či *Heute haben wir Deutsch*) obsahují často také témata týkající se literatury či geografie německy mluvících zemí. Téma školy se častěji vyskytuje v novějších učebnicích. Další tematické okruhy, které jsme na základě sestaveného katalogu kritérií sledovali, se v učebnicích vyskytují také, ovšem méně často. Těmito tematickými okruhy jsou společenské otázky, či historie, která se však v učebnicích nevyskytovala téměř vůbec.

4. a) Zobrazení regionální rozmanitosti obsahují kromě *Němčiny pro základní školy* a *Wer? Wie? Was?* všechny analyzované učebnice. Nejčastěji je prezentována geografie německy mluvících zemí, jejich zvyky či kultura. Zastoupeny jsou především země Německo, Rakousko a Švýcarsko. Informace o Lichtenštejnsku a Lucembursku však v učebnicích zcela chybí.

4. b) Jazykové zvláštnosti německého jazyka jsou v učebnicích prezentovány velice málo, tuto problematiku zobrazují pouze učebnice *Beste Freunde* a *Planet Plus*, ostatní učebnice se o jazykových varietách němčiny nezmiňují vůbec.

5. a) Učebnice obsahují nejrozličnější typy textů, nejčastěji byly však napříč učebnicemi zastoupeny texty informativní, dialogické, autentické, literární či komiksy.



Graf č. 30 Textový materiál v učebnicích

Graf č. 30 prezentuje opět tři nejhojněji zastoupené typy textů ve zkoumaných učebnicích. Ve všech učebnicích jsou žákům předkládány texty informativní, vyprávěcí (a kromě *Moderní učebnice němčiny*) i dialogické. Nejnovější učebnice zprostředkovávají často také texty autentické (publicistické články, ankety, emaily apod.), které se snaží co nejvíce přiblížit žákům komunikaci německých mluvčích. Autoři dříve vydaných učebnic zařazovali do obsahu často také nejrozličnější německé hry, písně a básně, které mohly žáky motivovat a ulehčit osvojování slovní zásoby. Jak vidíme i z grafu, tato tendence dnes již ustupuje a zmíněné typy textů se v učebnicích nevyskytují tak často. Učebnice *Wer? Wie? Was?* a *Wir neu* pracují také hojně s komiksy, a zobrazují text tedy touto formou.

5. b) Jak ukázaly výsledky naší analýzy a je patrné i z grafu, v novějších učebnicích tvoří největší podíl (spolu s dialogickými texty) texty autentické. Hojně je tento druh textu zastoupen i v *Moderní učebnici němčiny*, kde může žák číst německé publicistické články.

5. c) Jak již bylo zmíněno výše, literární texty učebnice předkládají skutečně zřídka. Mnoho ukázek literárních děl obsahuje *Moderní učebnice němčiny*. Učebnice novější neobsahují literární ukázky vůbec.

6. a) Učebnicové řady staršího vydání obsahují pouze kresby či ilustrace (*Moderní učebnice němčiny*, *Němčina pro základní školy* ještě i černobílé ilustrace), první učebnicí, ve které převažují fotografie nad ilustracemi je *Deutsch mit Max*. Modernější učebnice (*Ping Pong Neu* a dále) nabízejí také grafy, statistiky a různá další znázornění, se kterými mohou žáci dále pracovat.

6. b) Ve většině případů používají učebnice vizuální materiál ve větší míře k didaktickým účelům. Analýza však ukázala, že většinou přibližně polovina obrazového materiálu slouží k dekoraci a polovina k učení. Autoři jsou si vědomi toho, že aktuální učebnice musí být pro žáka láková i po vizuální stránce, proto kladou důraz i na dekorační funkci fotografií.

7. a) Určení sociální formy práce učebnice také vždy neudávaly. *Moderní učebnice němčiny* ani *Němčina pro základní školy* žádná taková zadání neobsahuje. Ve *Wer? Wie? Was?* jsou žáci vybízeni již k práci ve dvojici. První učebnicí, která doporučuje všechny tři sociální formy práce (samostatně, dvojice a skupina), je *Ping Pong Neu* a po ní již všechny následující z našeho seznamu.

7. b) Odkazy na práci s dalšími zdroji udává nejprve učebnice *Deutsch mit Max* a poté i soubory po ní následující. Učebnice předcházející k dalším zdrojům nevybízí.

7. c) Možnost vyjádřit své myšlenky a vlastní názory dostávají žáci poprvé v učebnici *Wer? Wie? Was?* a rovněž také ve všech učebnicích následujících. *Moderní učebnice němčiny* ani *Němčina pro základní školy* takové podněty žákům nenabízejí.

7. d) Rovněž tak učebnice zmíněné v bodě 7. c) žáky motivují. *Moderní učebnice němčiny* ani *Němčina pro základní školy* tak nečiní.

7. f) I když se zpočátku nesetkáváme s pojmem projektová práce, první odkazy a podněty k této činnosti se nacházejí v učebnici *Ping Pong Neu* a po ní následujících. Novější učebnice (*Wir neu, Beste Freunde* či *Planet Plus*) s tímto termínem operují zcela automaticky a žáci dostávají impulsy k projektové práci pravidelně, většinou na konci lekce či modulu.

8 a.) Předsudkům a stereotypům se explicitně věnují učebnice *Ping Pong Neu*, *Wir neu* a *Beste Freunde*. Jiné analyzované učebnice tuto problematiku více nerozpracovávají a žáci nedostávají podněty k tomto tématu.

9. a) K porovnávání českého a německého prostředí vybízí učebnice *Ping Pong Neu* a další po ní následující.

9. b) Ke korespondenci s německy mluvícím kamarádem vyzývají všechny analyzované učebnice, *Wir neu* doporučuje také výměnné pobyty. Naopak videoprojekty nedoporučuje žádná z učebnic.

5 Vyhodnocení výzkumu, diskuse ke zjištěným faktům

V rámci výzkumu byl sledován vývoj zprostředkování reálií v učebnicích pro 2. stupeň ZŠ od 90. let do současnosti. Bylo zjištěno, že dochází k zásadním změnám v pojetí výuky reálií.

Výzkum praktické části této diplomové práce a následná analýza výsledků ukázaly, že autoři učebnic německého jazyka pro druhý stupeň základních škol jsou si vědomi důležitosti reálií a považují je správně za nedílnou součást cizojazyčného vyučování, a tedy i učebnic. Primárním cílem výuky cizího jazyka je, aby žáci dokázali komunikovat v každodenních situacích, pohovořit o sobě, svém osobním životě i pracovních plánech, domluvit se u lékaře, v obchodě, na nádraží a v dalších institucích. Tomuto požadavku plně odpovídá i obsah učebnic, neboť i naše analýza potvrdila, že nejpočetněji je v učebnicích zastoupen právě komunikativní přístup ke zprostředkování reálií, který je součástí všech námi analyzovaných učebnic. Dalším z cílů výuky cizího jazyka je také získání faktických znalostí o daném prostředí, jehož řeč si žáci osvojují. To znamená, že učící se by měli znát hlavní a velká města daných zemí, měli by disponovat základními poznatky o geografii, kultuře a společnosti německy mluvících zemí, což je cílem faktického přístupu ke zprostředkování reálií. Tento přístup předání informací o reáliích využívají také všechny námi analyzované učebnice, nicméně jejich procentuální zastoupení v učebnicích postupně klesá, nejnovější materiály neobsahují tolik faktických údajů jako učebnice dříve vydané. Tato skutečnost je dána také tím, že učebnice vydané po roce 2000 uplatňují třetí způsob přístupu ke zprostředkování reálií, a sice interkulturní. V učebnicích vydaných po přelomu století dostávají žáci podněty k tomu, aby porovnávali svoji českou kulturu s kulturou německou, komparovali životní styly obou zemí, což se v učebnicích z 90. let nevyskytuje vůbec. Je tedy evidentní, že spatřujeme ve zprostředkování reálií značný vývoj. Přetrvává využití komunikativního přístupu, klesá důležitost faktického přístupu a naopak narůstá využití interkulturního přístupu ke zprostředkování reálií. Tato skutečnost odpovídá i realitě, neboť je nutné, aby si žák uvědomoval rozdílnosti mezi kulturou vlastní a cizí, aby dokázal svoji zemi ocenit a naopak aby také odbourával předsudky a stereotypy vůči zemi a kultuře, jejíž jazyk se učí.

Podstatný vývoj spatřujeme na základě výzkumu také v tom, jak učebnice zacházejí s protagonisty. Učebnice 90. let obsahovaly nekonkrétní osoby, které k žákovi promlouvaly mnohdy jen prostřednictvím textů. Učebnice aktuální nabízejí konkrétní protagonisty, kteří prostupují celou učebnicovou řadou, žák může pozorovat vývoj charakteristiky osob a jejich vzhledu, života, což může podpořit osobní vztah žáka k protagonistům a potažmo také

k výuce německého jazyka. Jako příklad uvádíme učebnici *Beste Freunde*. Postavy učebnice jsou vybrané vhodně tak, aby zastupovaly jak české a německé prostředí a propojovaly tak nenásilnou formou oba světy. Podobný nápad měla také již učebnicová řada *Heute haben wir Deutsch*.

S vývojem zobrazení protagonistů úzce souvisí také prezentace témat, která učebnice obsahují. I v tomto směru spatřujeme značný vývoj. Jelikož jsou cílovou skupinou žáci druhého stupně základní školy, věnují se všechny analyzované učebnice nejvíce tématu volný čas a koníčky. Didaktické materiály staršího vydání (před rokem 2000) působí však mnohdy dětsky, témata často odpovídají spíše žákům prvního stupně základní školy (prázdniny u babičky, pohádky, říkanky apod.), nabízejí opakovaně témata literární či geografická. To o novějších učebnicích nelze zcela tvrdit. Současné učebnice se snaží co nejvíce se přiblížit teenagerům a jejich zájmům či problémům, proto i učebnice otevírají témata, jako jsou první láska, práce s médii, robotika, otázka budoucího povolání a praxe či německý jazyk obsahující anglicismy. Ve všech učebnicích se však mohou žáci seznámit s geografii a kulturou německy mluvících zemí. Autoři učebnic si také uvědomují, že je nutné seznámit žáky se všemi německy mluvícími zeměmi, proto předkládají informace nejen o Německu, ale také i o Rakousku a Švýcarsku, pravidelně doplněné také o mapu. Učebnice *Planet Plus* a *Beste Freunde* prezentují také jazykové variety němčiny na příkladu pozdravů. Jinak se ovšem analyzované učebnice jazykovým odlišnostem nevěnují vůbec ani se o nich nezmiňují, což považujeme za nedostatek, neboť by žáci měli být připraveni také na situaci, kdy se setkají s jinou podobou německého jazyka, než jaký se učí ve škole. Učitel by měl tedy upozornit žáky na jazykové variety němčiny a připojit také ukázky. Co však chybí napříč všemi analyzovanými učebnicemi je téma historie a politického uspořádání země. Domníváme se však, že i žáci základní školy by se alespoň s německou historií 20. století i v rámci výuky cizojazyčné výuky seznámit měli, neboť aktuální kulturní a společenské otázky jsou úzce spjaty s historickými otázkami a jimi také ovlivněny. Totéž platí o literatuře, která v novějších učebnicích není obsažena vůbec. Konfrontace žáků s ukázkami německy psané literatury jim může pomoci poznat kulturu, hodnoty a uvažování daného společenství, což je při výuce reálií obzvlášť podstatné.

Proměnou v průběhu času prochází i textový materiál, který tvoří základ učebnic. Je evidentní, že nejnovější učebnice nenabízí literární ukázky, ani se příliš tématem literatura nezabývají, jak tomu bylo u učenců z 90. let. Totéž platí o nejrůznějších básních a říkankách, které současné učebnice také neobsahují. Zastoupení informativních textů také klesá, vyskytují

se ale v učebnicích stále. Dochází naopak k situaci, že aktuálně nabízejí učebnicové řady velké množství dialogů, komiksů a především autentických textů, jejichž zastoupení v učebnicích stále roste. Domníváme se, že tento fakt souvisí s aktuálním trendem propojit výuku cizího jazyka co nejvíce s reálným životem, a motivovat tak žáky při cizojazyčné výuce.

Nepochybný pokrok je evidentní ve vizuálním zpracování učebnicových souborů. Učebnice vydané na začátku 90. let neobsahovaly buď žádné, nebo jen černobílé jednoduché kresby. Postupně se v učebnicích objevovaly barevné jednoduché ilustrace či fotografie, které demonstrovaly realie (památky, města, geografii aj.). Aktuálně převažují v učebnicích autentické fotografie kombinované s kresbami. Vizuální prostředky plní především funkci didaktickou, sekundárně slouží jako dekorace. Autoři jsou si vědomi toho, že učebnice by měla být přehledná, ale zároveň by měla žáky motivovat a působit inspirativně, proto se vizuální materiál v učebnicích neustále vyvíjí a zkvalitňuje. Nejnovější učebnice obsahují rovněž mapy, nejrůznější schémata, grafy a znázornění, ve kterých se žáci také učí orientovat.

V rámci cizojazyčné výuky by měli žáci rozvíjet nejen kompetenci komunikativní, ale rovněž kompetenci sociální a personální, kompetenci k řešení problému či kompetenci pracovní. I to zohledňují autoři učebnic, neboť i zadávání sociální formy práce prošlo značným vývojem. Nejstarší vzorky našeho výzkumu, učebnice německého jazyka ze začátku 90. let, v instrukcích k úkolům sociální formu práce vůbec nespecifikují. Zřejmě bylo na učiteli, aby realizaci úkolu žákům blíže specifikoval. Postupem času nabízely učebnice i cvičení zaměřená na práci ve dvojicích (nejčastěji tvorba dialogů). Výrazná změna, jako tomu bylo i u dřívějších kritérií, přichází na přelomu století, v našem případě konkrétně s učebnicí *Ping Pong Neu*. Od roku 2000 dále se setkáváme v učebnicích s konkrétními zadáními, která rovněž specifikují sociální formu práce. Žáci mohou pracovat samostatně, tvořit např. projekt, který posléze představí spolužákům, vést dialogy, hrát nejrůznější typy her, produkovat rozhovory či diskutovat ve třídě, hovořit ve skupině (v zadáních se často objevuje: *Wir reden in der Gruppe.*, *Diskutiert in der Klasse*), čímž žáci mohou rozvíjet zmíněné kompetence, učit se vyslechnout si názor svého spolužáka a adekvátně na něj reagovat, což učebnice staršího vydání skutečně nepodporovaly.

Proměny ve společnosti od 90. let do současnosti se zajisté projevíly také na požadavcích, které má absolvent vzdělání splňovat. Nestačí již jako doposud ovládat faktické učivo a umět jej aplikovat, nýbrž žák by měl být schopen informace samostatně v příslušných zdrojích vyhledávat, zhodnotit je a vhodně s nimi dále nakládat. K tomu vybízí i učebnice novějšího

vydání, např. *Deutsch mit Max*, *Wir neu* či *Beste Freunde*. Je však rovněž úkolem vyučujícího, aby neustále předkládal žákům i další podněty k tomu, aby se učili v dnešním enormním množství informací orientovat, rozpoznávali dezinformace, byli seznámeni s věrohodnými zdroji a dokázali nad danou problematikou uvažovat a vytvořit si na ni subjektivní názor. Jedná se o dovednost, kterou by podle našeho názoru měly učebnice také podporovat, ovšem v rámci naší analýzy zaznamenána nebyla.

Se schopností zpracovávat získané informace a vytvořit si vlastní názor na dané téma úzce souvisí také problematika předsudků a stereotypů, které v dnešním, často označovaném, interkulturním světě nabývá obzvlášť na důležitosti. Nejnovější učebnice německého jazyka nabízejí žákům cvičení, ve kterých mohou porovnávat kulturu německou s kulturou českou či kterých se mají vyjadřovat k typickým vlastnostem, zaměstnáním, zájmům žen i mužů, což v učebnicích vydaných do roku 2000 také není k nalezení. Domníváme se ovšem, že výuka cizího jazyka by se měla mimo jiné zaměřovat také na odbourávání negativních stereotypů a předsudků, což podle našeho názoru v analyzovaných učebnicích stále chybí a je nutné, aby se žáci tímto tématem zabývali.

Na závěr můžeme shrnout, že zprostředkování reálií v učebnicích pro druhý stupeň základních škol prošlo výraznými změnami a můžeme spatřovat evidentní vývoj především v těchto oblastech: změna konkrétního upřednostňovaného přístupu ke zprostředkování reálií v učebnicích, snaha přiblížit protagonisty a obsahovou tematiku co nejvíce věku a zájmům dnešních teenagerů, vyvarovat se zároveň dětského pojetí a nazírání na svět, větší rozmanitost témat i textového materiálu, vzestup využívání autentických textů v učebnicích, znatelný vývoj vizuálního zpracování učebnic a s tím spojené didaktické a motivační využití obrazového materiálu, zdařilá směs nejrozličnějších grafických prostředků, větší důraz na rozvoj žákových kompetencí – kompetence k řešení problémů, pracovní, sociální a personální, vybízení k samostatnému vyhledávání informací, k projektové práci a častější podněty k porovnávání české a německé kultury. Jelikož němčina v současné době figuruje nejčastěji jako druhý cizí jazyk, což dříve neplatilo, je zjevné, že obsahová náročnost učebnic je nižší. Texty a slovní zásoba objevující se v současných učebnicích jsou méně obtížné než v učebnicích staršího vydání a často se také snaží autoři o to, aby si žáci propojili své znalosti z jazyka anglického s jazykem německým. Jak již bylo zmíněno výše, zvláště při výuce reálií je nedostačující, pokud vyučující pracuje pouze s učebnicí, neboť jak výsledky našeho výzkumu ukázaly, ne vždy je materiál v učebnicích zcela postačující. Pedagog by tedy měl do výuky v rámci reálií

v německém jazyce zařadit ukázky německy psané literatury, měl by otevřít tematiku negativních předsudků a stereotypů a zároveň dopomoci k jejich odbourávání, pojednat také o historii a neustále doplňovat učebnici dalšími materiály týkající se kultury, zvyků, tradic německy mluvících zemí, i jazykových variet němčiny, aby žák mohl získat co nejkomplexnější pohled na kulturu, jejíž jazyk se učí.

Závěr

Výuka cizího jazyka se primárně zaměřuje především na komunikaci, slovní zásobu a gramatická pravidla, nicméně jejím úkolem je také zprostředkovat realie dané kultury, její zvyky, tradice, památky, konvence či smýšlení o světě. Důležitost této části cizojazyčné výuky neustále narůstá a cílem je, aby žák kromě své komunikační kompetence rozvíjel také empatické vnímání daného kulturního společenství, jehož jazyk se učí.

Postupná proměna společenských priorit, a tedy i požadavků na cíle vzdělání, se samozřejmě odráží také na podobě didaktických pomůcek. Autoři učebnic by si měli být těchto změn vědomi a přizpůsobovat jim i nově vznikající učebnicové soubory. Právě otázka vývoje učebnicových souborů tvořila jádro předložené práce, neboť naším tématem byla *analýza učebnicových souborů německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ od devadesátých let do současnosti z hlediska historického vývoje zprostředkování reálií*. Cílem této diplomové práce bylo postihnout vývoj zprostředkování reálií ve zvoleném vzorku učebnic německého jazyka pro druhý stupeň základních škol od devadesátých let do současnosti. Během výzkumu byla využita nejdříve metoda obsahové analýzy a následně metoda komparativní analýzy.

V teoretické části této diplomové práce byly nejdříve na základě prostudované odborné literatury vymezeny klíčové pojmy týkající se našeho tématu. Pojednáváno bylo především o těchto pojmech: *realie, mezipředmětové vztahy, interkulturní kompetence, kultura, učebnicový soubor a analýza učebnicového souboru*. V rámci teoretické části byly také v rozsahu jednotlivých kapitol charakterizovány možné přístupy ke zprostředkování reálií (faktický, komunikativní a interkulturní, dále také explicitní, implicitní, kontrastivní a integrativní přístup k reáliím), byl popsán historický vývoj výuky reálií, objasněna analýza učebnicového souboru a její obsah. S termíny a pojmy popsány v první části této práce jsme zacházeli i v navazující praktické části.

Stěžejní pro obsah této práce je právě praktická část, která obsahuje vlastní výzkum. V praktické části naší diplomové práce byl nejdříve popsán design výzkumu, dále jsme charakterizovali období relativní pro výzkum, stanovili jsme konkrétní výzkumný vzorek, který se skládal z devíti učebnicových řad, a na závěr jsme se věnovali sestavení seznamu kategorií, které byly v učebnicových souborech vyhledávány a popisovány. Při tvorbě seznamu kategorií jsme se primárně opírali o katalog *Landeskundliche Inhalte – Die Qual oder Wahl?* autorů Jenkins a Meijer. Seznam kategorií jsme upravili tak, aby plně odpovídal našemu cíli. Analýze bylo podrobena všech devět uvedených učebnicových řad (*Moderní učebnice němčiny*,

Němčina pro základní školy, Wer? Wie? Was?, Heute haben wir Deutsch, Ping Pong Neu, Deutsch mit Max, Wir Neu, Beste Freunde a Planet Plus) zkoumáno v nich bylo zprostředkování reálií na základě stanovených kritérií. Využita byla metoda obsahové a následně metoda komparativní analýzy. Nejrozsáhlejší kapitolu této práce představuje právě realizace výzkumu a samotná prezentace výsledků výzkumu. V této kapitole jsme často využívali grafického zobrazení výsledků, neboť se domníváme, že toto znázornění je přehledné a srozumitelné. Závěrečná kapitola se věnuje souhrnnému vyhodnocení výzkumu a diskusi ke zjištěným faktům.

Výsledky výzkumu této diplomové práce ukázaly, že učebnicové soubory německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ od devadesátých let do současnosti z hlediska zprostředkování reálií prošly výrazným vývojem. Tento vývoj je patrný na už první pohled, neboť vizuální zpracování učebnic se od 90. let do současnosti inovovalo rapidně, jednoduché černobílé kresby nahradila barevná kombinace nejrůznějších obrazových a grafických prostředků. Výraznými změnami prošel samozřejmě také obsah učebnic. Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že nejvýraznější změny přicházejí po roce 2000 s učebnicí *Ping Pong Neu* nakladatelství Hueber. Současné učebnice německého jazyka kombinují všechny tři přístupy ke zprostředkování reálií, zatímco v 90. letech převládal přístup faktický a komunikativní, interkulturní se v učebnicích neobjevoval vůbec. Všechny zkoumané učebnicové soubory však upřednostňují nejvíce komunikativní přístup ke zprostředkování reálií, což je z povahy cizojazyčné výuky samozřejmé. Aktuálně platí tendence co nejvíce se přiblížit věkové skupině žáků (teenagerů), a to jak výběrem témat, textového i obrazového materiálu, tak protagonistů, kteří v učebnicích vystupují a úspěšně prezentují česko-německé vztahy. Převládá snaha předkládat žákům co nejautentičtější materiál, odpovídající aktuálním trendům. Obsah učebnic už nepůsobí dětsky a mnohdy až humorně, jako tomu bylo u materiálu z 90. let. Všimli jsme si také skutečnosti, že postupně klesá úroveň obtížnosti textů, což je dáno zřejmě tím, že od roku 2013 figuruje německý jazyk nejčastěji jako druhý cizí jazyk. Dalším společným znakem současných učebnic německého jazyka je cílená snaha o rozvoj klíčových kompetencí u žáka. V učebnicích vydaných po roce 2000 nalezneme odkazy na samostatnou práci žáka, tvorbu projektů, další samostatné vyhledávání informací či specifikaci sociální formy práce u jednotlivých cvičení, což se v učebnicích staršího vydání také neobjevuje.

Domníváme se, že cíl této diplomové práce, tedy postihnout vývoj zprostředkování reálií, byl splněn. V neposlední řadě je však nutné dodat, že i když na základě výsledků výzkumu

analyzovaných učebnic německého jazyka spatřujeme od 90. let do současnosti evidentní posun ve zprostředkování reálií, je důležité, aby sám vyučující disponoval dalšími materiály, které budou dále výuku reálií doplňovat a obohacovat, neboť učebnice není a nemůže být jediným dostačujícím pramenem. Vyučující německého jazyka by měl pomáhat žákům odstraňovat negativní předsudky a stereotypy a motivovat je v neustálém poznávání kultury a životního stylu země, jejíž jazyk se žáci učí.

Resumé

Diese Diplomarbeit hat sich mit der Darstellung der landeskundlichen Inhalte in den Lehrwerken für die zweite Stufe der Grundschule beschäftigt. In dieser Arbeit wurden die bekanntesten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache analysiert, die seit den 90er Jahren bis heute erschienen sind. Das Ziel dieser Diplomarbeit war, eine Entwicklung von Darstellung der landeskundlichen Inhalte in den Lehrwerken aufzunehmen und zu beschreiben.

Im theoretischen Teil wurden die wichtigsten Schlüsselwörter dieser Arbeit definiert. Es handelt sich um folgende Termini: Landeskunde und Didaktik der Landeskunde, interkulturelle Kompetenz, Kultur, Lehrwerk und Analyse eines Lehrwerkes. Ausführlich wurden in diesem Teil auch die einzelnen Ansätze zur Landeskunde beschrieben: kognitiver Ansatz, kommunikativer Ansatz, interkultureller Ansatz zur Landeskunde. In diesem Teil wurde auch beschrieben, wie Landeskunde in der Geschichte unterrichtet wurde. Zum Schluss wurden auch die Analyse des Lehrwerks und ihr Inhalt erklärt.

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit steht der praktische Teil, konkret die eigene Analyse des Lehrwerks aus der Sicht der Landeskunde und Präsentation der Ergebnisse, die die Forschung mitgebracht hat. Zuerst wurde die Forschung charakterisiert, dann haben wir die Kriterien für die Analyse aufgestellt, weiter mussten wir die konkreten Lehrwerke auswählen. Nach der Präsentation der Forschung haben wir alle Ergebnisse zusammengefasst.

Die Analyse der Lehrwerke aus der Sicht der Landeskunde seit den 90er Jahren bis heute hat gezeigt, dass die Entwicklung wirklich evident ist und das Ziel dieser Diplomarbeit erfüllt wurde. Die größten Veränderungen in der Darstellung der Landeskunde in den Lehrwerken kommen nach dem Jahr 2000 vor. Es handelt sich vor allem um die Entwicklung in folgenden Bereichen: Mischung von allen drei Ansätzen zur Landeskunde; Texte und Themen sind authentischer als früher; effektivere Arbeit mit Bild und Foto; die Protagonisten sollten als Teenager dargestellt werden, nicht mehr als Kinder und das heutige Lehrwerk soll auch die wichtigsten Kompetenzen bei den Schülern unterstützen und weiter entwickeln. In den analysierten Lehrwerken haben oft die Themen aus Politik und Geschichte oder Vorurteile und Stereotypen gefehlt. Es sollte darauf hinweisen, dass ein Lehrwerk bei dem Unterricht nicht als die einzige Quelle gelten soll. Der Lehrer muss immer neue Fragen und Themen der Landeskunde und Kultur anbieten, damit die Schüler die deutschsprachigen Länder besser kennenlernen können.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BAUSCH, Karl-Richard, Hans-Jürgen KRUMM, Eva BURWITZ-MELZER, Grit MEHLHORN a Claudia RIEMER. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. UTB. ISBN 978-3-8252-8655-2.
- BIECHELE, M.; PADRÓS, A. *Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31*. München: Goethe-Institut, Langenscheidt, 2003. ISBN 3-468-49643-5.
- BISCHOF, M.; KESSLING, V.; KRECHEL, R. et al. *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3*. München: Goethe Institut, Langenscheidt, 1999. ISBN 3-468-49677-X.
- DÖLL, HÖGI a SCHWEIGER. *Landeskundliche und kultur-reflexive Konzepte: Impulse für die Praxis*. Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015, 2015(52), 3-10. ISSN 978-3-503-15549-1.
- HANSEN, M.; ZUBER, B. *Zwischen den Kulturen: Strategien für den Unterricht*. Berlin und München : Langenscheidt, 1996. ISBN 3-468-49474-2.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- KAST, B.; NEUNER, G. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt, 1994. ISBN 3-468-49445-9.
- KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.
- MACAIRE, D.; HOSCH, W. *Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11*. München : Langenscheidt, 1996. ISBN 3-468-49660-5.
- MEIJER, Dick a Eva-Maria JENKINS. *Landeskundliche Inhalte - Die Qual der Wahl?: Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken*. Fremdsprache Deutsch. Goethe-Institut, 1998, 18(1), 18 - 25.
- NEČASOVÁ, Pavla. *Úloha reálií jako zprostředkovatele interkulturního učení ve vyučování cizím jazykům se zřetelem na němčinu jako cizí jazyk* [online]. 2007 [cit. 2019-01-29]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/137077>. Vedoucí práce Milada Kouřimská.

NEČASOVÁ, Pavla. *Realie jako prostředek interkulturního učení*. Praha: Univerzita Karlova, 2013.

PEŠKOVÁ, Karolína. *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6149-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROCHE, Jörg. *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001. Narr Studienbücher. ISBN 3-8233-4984-8.

Internetové zdroje

ABCD-Thesen. [online]. Der Internationale Deutschlehrerverband, 1990. [cit. 10. 10. 2018].

Dostupné z WWW: < <https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> >

Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 27. 10. 2018]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 10. 9. 2018]. Dostupné z WWW: < <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> >

Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. [online]. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1977. [cit. 11. 10. 2018]. Dostupné z WWW: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3553397/mod_resource/content/1/Kriterien_Mannheimer_Gutachten.pdf>

Teorie jazykového relativismu. [online]. [cit. 11. 10. 2018]. Dostupné z WWW:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/19180/DPBC_2008_1_11410_OSZD001_72428_0_69170.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Was ist eigentlich der Unterschied zwischen DaF und DaZ? [online]. DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration. [cit. 27. 10. 2018]. Dostupné z WWW: <<https://sprache-ist-integration.de/der-unterschied-zwischen-daf-und-daz/>>

Seznam použitých učebnicových souborů

VÍTOVSKÁ, Eva a Věra HÖPPNEROVÁ. *Moderní učebnice němčiny: němčina pro hospodářskou praxi*. 1. 3. vyd. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1980.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Oľga SLIVKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 1, Pro základní školy. Část 1*. 5. vyd., ve Fortuně 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-49-X.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Oľga SLIVKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 1, Pro základní školy. Část 2*. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-52-X.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Oľga SLIVKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 2, Pro základní školy. Část 1*. 4. vyd., ve Fortuně 1. vyd. Praha: Fortuna, 1991. ISBN 80-85298-43-0.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Oľga SLIVKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 2, Pro základní školy. Část 2*. 4. vyd., ve Fortuně 1. vyd. Praha: Fortuna, 1991. ISBN 80-85298-45-7.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Oľga SLIVKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 2, Pro základní školy. Část 3*. 4. vyd., ve Fortuně 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-46-5.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Šarlota PAVLÍKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 3, Pro základní školy. Část 1*. 3. vyd., ve Fortuně 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-50-3.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Šarlota PAVLÍKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 3, Pro základní školy. Část 2*. 3. vyd., ve Fortuně 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-56-2.

NIEDERMAIEROVÁ, Pavla, Šarlota PAVLÍKOVÁ a Marie MAROUŠKOVÁ. *Němčina. 3, Pro základní školy. Část 3*. 3. vyd., ve Fortuně 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-57-0.

SEEGER, Harald. *Wer? Wie? Was? 1: Schülerbuch*. Praha: Kvarta, 1992. ISBN 80-900724-2-9.

VIETH, Thomas. *Wer? Wie? Was? 2: Schülerbuch*. Praha: Kvarta, 1992. ISBN 80-85570-01-7.

VIETH, Thomas. *Wer? Wie? Was? 3 : Schülerbuch*. Praha: Kvarta, 1993. ISBN 80-85570-22-X.

KOUŘIMSKÁ, Milada. *Heute haben wir Deutsch*. 1., Lehrbuch. Praha: Agentura Jirco, 1994. ISBN 80-901302-6-7.

KOUŘIMSKÁ, Milada. *Heute haben wir Deutsch*. 2., Lehrbuch. Praha: Agentura Jirco, 1995. ISBN 80-901302-8-3.

KOUŘIMSKÁ, Milada. *Heute haben wir Deutsch*. 3., Lehrbuch. Praha: Agentura Jirco, 1996. ISBN 80-901302-8-3.

KOUŘIMSKÁ, Milada. *Heute haben wir Deutsch*. 4., Lehrbuch. Praha: Agentura Jirco, 1997. ISBN 80-902301-1-3.

KOUŘIMSKÁ, Milada. *Heute haben wir Deutsch*. 5., Lehrbuch. Praha: Agentura Jirco, 1997. ISBN 80-902301-3-X.

KOPP, Gabriele a Konstanze FRÖLICH. *Pingpong Neu 1*. Ismaning: Hueber Verlag, 2001. ISBN 978-3-19-001654-9.

KOPP, Gabriele a Konstanze FRÖLICH. *Pingpong Neu 2*. Ismaning: Hueber Verlag, 2001. ISBN 978-3-19-001655-0.

KOPP, Gabriele a Konstanze FRÖLICH. *Pingpong Neu 3*. Ismaning: Hueber Verlag, 2003. ISBN 978-3-19-001656-3.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Němčina A1: Deutsch mit Max 1 : pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-531-3.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Němčina A1: Deutsch mit Max 2 : pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-594

MOTTA, Giorgio, Eva-Maria JENKINS a Juliane THURNHER. *Wir neu 1: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-169-4.

MOTTA, Giorgio a Marek GAJDA. *Wir neu 2: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií: učebnice*. Praha: Klett nakladatelství, 2016. ISBN 978-80-7397-175-5.

MOTTA, Giorgio a Marek GAJDA. *Wir neu 3: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií: učebnice*. Praha: Klett nakladatelství, 2017-. ISBN 978-80-7397-249-3.

KOPP, Gabriele, Josef ALBERTI a Siegfried BÜTTNER. *Planet Plus A1. 1: Kursbuch*. München: Hueber Verlag, 2015. ISBN 978-3-19-001778-2.

KOPP, Gabriele, Josef ALBERTI a Siegfried BÜTTNER. *Planet Plus A1. 2: Kursbuch*. München: Hueber Verlag, 2016. ISBN 978-3-19-001779-9.

KOPP, Gabriele, Josef ALBERTI a Siegfried BÜTTNER. *Planet Plus A2. 1: Kursbuch*. München: Hueber Verlag, 2017. ISBN 978-3-19-001780-5.

KOPP, Gabriele, Josef ALBERTI a Siegfried BÜTTNER. *Planet Plus A2. 1: Kursbuch*. München: Hueber Verlag, 2018. ISBN 978-3-19-001781-2.

GEORGIAKAKI, Manuela, Elisabeth GRAF-RIEMANN, Christiane SEUTHE, Renata ŠEBESTOVÁ a Radka BLAŽKOVÁ-PECOVÁ. *Beste Freunde 1 A1.1: Učebnice*. München: Hueber Verlag, 2014. ISBN 978-3-19-101058-4.

GEORGIAKAKI, Manuela, Elisabeth GRAF-RIEMANN, Christiane SEUTHE, Radka BLAŽKOVÁ-PECOVÁ, Jana STROUHALOVÁ a Jolana WINKLEROVÁ. *Beste Freunde 2 A1.2: Učebnice*. München: Hueber Verlag, 2015. ISBN 978-3-19-301058-2.

GEORGIAKAKI, Manuela, Elisabeth GRAF-RIEMANN, Christiane SEUTHE, Veronika HUTAROVÁ, Jarmila KALÁBKOVÁ, Jana STROUHALOVÁ a Jolana WINKLEROVÁ. *Beste Freunde 3 A2.1: Učebnice*. München: Hueber Verlag, 2016. ISBN 978-3-19-501058-0.

GEORGIAKAKI, Manuela, Elisabeth GRAF-RIEMANN a Christiane SEUTHE, *Beste Freunde A2.2: Učebnice*. München: Hueber Verlag, 2015. ISBN 978-3-19-661058-1.

Seznam grafů

Graf č. 1 Přístup ke zprostředkování reálií v <i>Moderní učebnici němčiny</i>	45
Graf č. 2 Témata v <i>Moderní učebnici němčiny</i>	46
Graf č. 3 Textový materiál v <i>Moderní učebnici němčiny</i>	47
Graf č. 4 Přístup ke zprostředkování reálií v <i>Němčině pro základní školy</i>	49
Graf č. 5 Témata v <i>Němčině pro základní školy</i>	49
Graf č. 6 Textový materiál v <i>Němčině pro základní školy</i>	50
Graf č. 7 Přístup ke zprostředkování reálií ve <i>Wer? Wie? Was?</i>	52
Graf č. 8 Témata ve <i>Wer? Wie? Was?</i>	53
Graf č. 9 Textový materiál ve <i>Wer? Wie? Was?</i>	54
Graf č. 10 Přístup ke zprostředkování reálií v <i>Heute haben wir Deutsch</i>	56
Graf č. 11 Témata v <i>Heute haben wir Deutsch</i>	57
Graf č. 12 Textový materiál v <i>Heute haben wir Deutsch</i>	58
Graf č. 13 Přístup ke zprostředkování reálií v <i>Ping Pong Neu</i>	60
Graf č. 14 Témata v <i>Ping Pong Neu</i>	61
Graf č. 15 Textový materiál v <i>Ping Pong Neu</i>	62
Graf č. 16 Přístup ke zprostředkování reálií v <i>Deutsch mit Max</i>	65
Graf č. 17 Témata v <i>Deutsch mit Max</i>	67
Graf č. 18 Textový materiál v <i>Deutsch mit Max</i>	67
Graf č. 19 Přístup ke zprostředkování reálií ve <i>Wir neu</i>	70
Graf č. 20 Témata ve <i>Wir neu</i>	71
Graf č. 21 Textový materiál ve <i>Wir neu</i>	72
Graf č. 22 Přístup ke zprostředkování reálií v <i>Beste Freunde</i>	74
Graf č. 23 Témata v <i>Beste Freunde</i>	75

Graf č. 24 Textový materiál v <i>Beste Freunde</i>	77
Graf č. 25 Přístup ke zprostředkování reálií v <i>Planet Plus</i>	79
Graf č. 26 Témata v <i>Planet Plus</i>	80
Graf č. 27 Textový materiál v <i>Planet Plus</i>	82
Graf č. 28 Přístup ke zprostředkování reálií v učebnicích	83
Graf č. 30 Textový materiál v učebnicích	86