

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Kejvalová

**Kulturní reálie a stereotypy
ve vyučování cizímu jazyku**

Cultural studies and stereotypes
in language lessons

Praha 2012

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. a Mgr. Piotru Pawlu Pierścieniakovi za cenné rady a připomínky.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Noutonicích dne 28. července 2012

Bc. Barbora Kejvalová

Abstrakt

Tato diplomová práce je věnována kulturním reáliím a jejich roli ve výuce cizím jazykům. Mapuje historii výuky reálií i současné trendy v této problematice. Na vzorku učebnic češtiny pro cizince zkoumá, v jakém rozsahu a v jaké kvalitě jsou různé typy informací z oblasti reálií studentům zprostředkovávány. Cílem práce je zjistit, do jaké míry reálie obsažené v analyzovaných učebnicích odpovídají požadavkům na ně kladeným, jaké informace považují autoři za důležité a vhodné prezentace. Zároveň by mělo být poukázáno na jejich případné nedostatky či nekompletnost.

Klíčová slova

kulturní reálie, sociokulturní kompetence, výzkum učebnic, čeština pro cizince, katalog kritérií

Abstract

This thesis deals with cultural studies and their role in language lessons. It describes both the history of cultural studies teaching and contemporary tendencies in this field. A sample of textbooks of Czech for foreigners illustrates what kind of information in which quality is presented to the students of Czech language. The aim of this thesis is to find out how the cultural studies in the analysed textbooks meet the requirements imposed on them, which information are according to the authors important and relevant. At the same time the inadequacies and incompleteness should be shown.

Keywords

cultural studies, socio-cultural competence, textbook research, Czech for foreigners, list of criteria

Obsah

Úvod.....	8
1 Reálie	10
1.1 Historie výuky reálií	11
1.2 Klasifikace reálií	12
1.2.1 Klasifikace reálií podle Weinmanna a Hosche	13
1.2.1.1 Kognitivní přístup	13
1.2.1.2 Komunikativní přístup	14
1.2.1.3 Interkulturní přístup	14
1.2.2 Klasifikace reálií podle Hasila	15
1.2.2.1 Reálie vnější	16
1.2.2.2 Reálie vnitřní	16
1.3 Role reálií v cizojazyčném vyučování	16
1.4 Sociokulturní kompetence	17
1.4.1 Úroveň českého jazyka A1	19
1.4.2 Úroveň českého jazyka A2	20
1.4.3 Úroveň českého jazyka B1	21
1.4.4 Úroveň českého jazyka B2	21
2 Učebnice	22
2.1 Výzkum učebnic	22
2.2 Přístupy a metody ve výzkumu učebnic	25
2.3 Katalogy kritérií	29
2.3.1 Katalog organizace Sprachverband	30
2.3.2 Stockholmský katalog kritérií	30
2.3.3 Katalog kritérií Meijera a Jenkins	32
Praktická část	36
3 Metodologie – katalog kritérií.....	37
4 Analyzované učebnice.....	40
4.1 Český, prosím I	41
4.1.1 Katalog kritérií	41
4.1.2 Podrobná analýza	42
4.1.3 Shrnutí	44
4.2 Tschechisch kommunikativ	46
4.2.1 Katalog kritérií	47
4.2.2 Podrobná analýza	47
4.2.3 Shrnutí	50
4.3 Communicative Czech (Elementary Czech)	51
4.3.1 Katalog kritérií	51
4.3.2 Podrobná analýza	52
4.3.3 Shrnutí	54
4.4 Czech Express 1 a Czech Express 2	56
4.4.1 Katalog kritérií	56
4.4.2 Podrobná analýza	57
4.4.3 Shrnutí	58

4.5 Langenscheidt Praktisches Lehrbuch Tschechisch.....	59
4.5.1 Katalog kritérií.....	59
4.5.2 Podrobná analýza.....	60
4.5.3 Shrnutí.....	65
4.6 Tschechisch anders NEU.....	66
4.6.1 Katalog kritérií.....	66
4.6.2 Podrobná analýza.....	67
4.6.3 Shrnutí.....	69
4.7 Porovnání učebnic.....	69
Závěr.....	74
Seznam literatury.....	76

Úvod

Odborníci se již dlouhou dobu shodují na tom, že pro plnohodnotnou komunikaci s jinojazyčnými mluvčími a s příslušníky jiných kultur není dostačující pouze ovládnutí gramatických struktur a lexika jejich řeči. S jazykem totiž úzce souvisí i realie země, v níž se tímto jazykem mluví. V cizojazyčném vyučování by nemělo docházet k tomu, že bude řeč vyučována zcela odděleně od kulturního pozadí. Nedílnou součástí výuky cizích jazyků se proto stávají kulturní realie, jejichž znalost studentům otevírá pomyslnou bránu do světa mluvčích cílové řeči.

Výuka cizích jazyků je oborem, který se neustále vyvíjí, modernizuje a podléhá mnohým společenským změnám. Stálou součástí cizojazyčného vzdělávání však zůstávají učebnice, ačkoliv jim byl již několikrát v minulosti předpovídan zánik. Učebnice jsou materiálem, který plní důležité funkce jak pro studenty, tak pro jejich vzdělavatele. Právě učebnice mohou spoluurčovat to, co se studenti o jazyce, ale i o lidech, pro něž je tento jazyk mateřštinou, dozví. Nezastupitelnou roli ve zprostředkování a výběru témat má samozřejmě učitel sám. Nesmíme ale zapomínat na to, že výuka často probíhá i mimo cílovou zemi, v domovině studentů. Jejich učitelem je v takovém případě mnohdy jejich krajan, tedy člověk, který se sám s jazykem a kulturou dané země musel seznámit. V situaci, kdy nedochází ke kontaktu s rodilými mluvčími, mohou být učebnice pro studenty jediným zdrojem informací, a proto je třeba dbát na jejich vhodný výběr.

Předložená diplomová práce se zaměřuje na výše jmenované fenomény spojené s výukou cizích jazyků. V teoretické části bude nejprve objasněn pojem kulturní realie s ohledem na jejich vzrůstající význam v cizojazyčném vzdělávání. O něm svědčí také fakt, že je požadavek na začlenění informací o cílové zemi ukotven ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, resp. v deskriptorech jednotlivých jazykových úrovní. Existující popisy českého jazyka a konkrétní požadavky kladené na sociokulturní znalosti studentů budou z tohoto důvodu také stručně představeny.

Tématem následujících kapitol jsou učebnice jako důležitý prostředek výuky nejen cizích jazyků. V centru naší pozornosti stojí zejména výzkum a hodnocení učebnic, jemuž se věnují i čeští odborníci, delší tradici má však v zahraničí. Inspirací pro vlastní výzkum, který bude představen v praktické části práce, jsou především poznatky z oblasti výuky německého

jazyka, které se pokusíme vhodně modifikovat pro potřeby výzkumu češtiny jako cizího jazyka.

Ve druhé, praktické části bude představen vlastní výzkum učebnic češtiny pro cizince, které byly zkoumány z hlediska integrace sociokulturních znalostí a informací z kulturních reálií. Metoda, kterou jsme pro naši analýzu zvolili, je použití katalogu kritérií. Pokud je autorce známo, nebyl dosud pro obdobný výzkum žádný katalog sestaven. Prvním úkolem bylo tedy vytvoření vhodného seznamu kritérií na základě teoretických poznatků uvedených v první části práce. Cílem analýzy je zodpovědět otázku, jaké informace o České republice a jejích obyvatelích získávají studenti českého jazyka, kteří pro své studium využívají dané učebnice.

Vedle učebnic vydaných v Česku bez konkrétní specifikace země původu cílové skupiny, budou hodnoceny také učebnice, které vznikly primárně pro německý, resp. rakouský trh. Předpokládáme, že bude možné sledovat odlišný přístup k reáliím v těchto dvou typech učebnic. Zatímco v českých knihách bude dle našeho názoru prostor věnován převážně faktickým údajům o cílové zemi a naopak výjimečně se objeví informace zohledňující interkulturní přístup, očekáváme, že knihy určené německy mluvícím studentům budou vykazovat celkově větší množství informací o českých reáliích včetně interkulturního přístupu. Domníváme se také, že podstatnou roli zde bude hrát porovnávání s kulturním prostředím zemí původu studentů.

1 Reálie

Reálie a jejich poznávání jsou již dlouhou dobu považovány za nedílnou součást cizojazyčného vyučování. Ačkoliv se jedná o pojem často používaný, a to nejen v oblasti vzdělávání, není jeho definice jasná a zcela jednoznačná. Především pro vlastní vymezení obsahu a rozsahu reálií, tedy toho, co by měla jejich výuka a prezentace zahrnovat, existuje v různých publikacích několik názorů. V následujících odstavcích budou citování někteří z českých i zahraničních odborníků, kteří se klasifikaci reálií věnovali či věnují.

Podle J. Hendricha zahrnují reálie „*poznatky týkající se zeměpisu dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejich hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů. Obsahují tedy fakta (skutečnosti, reálie) charakterizující příslušnou jazykovou oblast v naší současnosti s přihlédnutím k její minulosti i k jejím aktuálním vývojovým tendencím. Tato fakta jsou zároveň klíčem k pochopení mnohých jevů jazykových (po stránce výrazové i významové) spadající do sféry lingvoreálií.*“¹

A. Bytel ve svém příspěvku během první metodologické konference Ústavu slovanských studií uvedl, že „*sám termín "reálie" je ve skutečnosti velmi vágní, neboť pod něj lze zahrnovat leccos: od konkrétní reality českých knedlíků a lokálnosti zbavené "plzně" přes jevy související s kulturou (Švejk a "švejkování") až po symboly uzlových bodů národních dějin (Bílá Hora - bělohorská porážka, Mnichov - mnichovská zrada, Únor - únorové vítězství pracujícího lidu)*“².

V příručce Deutsch als Fremdsprache jsou reálie definovány jako souhrn informací, díky nimž se má student naučit optimálně reagovat v interakcích s jinojazyčným partnerem, mají mu pomoci lépe pochopit cílovou kulturu, stejně jako historické a společenské podmínky, které ji utvářejí.³

¹ Hendrich, 1988, s. 115.

² Bytel, 1985, s. 25.

³ Srov. Helbig a kol., 2001, s. 1160.

Buttjesova definice reálií je velice stručná, ale v žádném případě chybná či pro pochopení jejich obsahu nedostačující. Míni totiž, že se jedná o veškeré odkazy na společnost či společnosti, jejichž řeč je vyučována.⁴

Z uvedených definic jasně vyplývá, že pojem reálie je velice široký a že se nejedná o zcela jednoznačně ohraničený obor. Reálie hrají v cizojazyčném vyučování důležitou roli, která spočívá především v tom, že studenti získají možnost poznat jiné země a jejich kultury, díky čemuž lépe porozumí nejen jim, ale i kultuře vlastní.

1.1 Historie výuky reálií

V dnešní době si již sotva dovedeme představit studium jazyka, aniž by v něm byly prezentovány reálie dané země. Ty se zabývají společností v jejím aktuálním stavu a zahrnují množství nejrůznějších témat, které s touto společností a zemí, v níž žije, souvisí. Mezi tato témata patří například politika, hospodářství a kultura. V reáliích jsou z důvodu jejich polytematičnosti využívány poznatky z dalších vědeckých oborů a disciplín, jako například geografie, sociologie nebo historie. Samozřejmě složkou výuky však reálie nebyly vždy a také jejich obsah se v průběhu let změnil.

Ačkoliv Hendrich upozorňuje na skutečnost, že reálie nejsou ve vyučování cizím jazykům prvkem novým, ale že již ve středověku patřily římské a řecké „starožitnosti“ k běžné a samozřejmě náplni učiva latiny a později staré řečtiny⁵, reálie v dnešním slova smyslu se vyvinuly až později.

Někteří němečtí odborníci vidí počátky studia reálií v 19. století. Cílem tehdejší kulturně orientované didaktiky (německy *Kulturkunde*) bylo představit studentům jazyka významné tvůrčí činnosti cílové kultury, a to především prostřednictvím literatury a filozofie dané země. Zdůrazňován byl přitom význam kulturního dědictví západního křesťanství, což mělo vést k utváření vzdělané společnosti. Podstatnou roli v tomto učení hrálo memorování encyklopedických faktů, od něhož se již v souvislosti s reáliemi cizích zemí upouští.⁶

⁴ Srov. Buttjes, 1989, s. 112.

⁵ Srov. Hendrich, 1988, s. 115.

⁶ Srov. Helbig a kol., 2001, s. 1161.

Zprostředkování kultury jiných zemí však podle Hunolda v této době nebylo zcela bez postranních úmyslů. „*Intencí této vzdělávací politiky bylo srovnávat vlastní a cizí kulturu, a tak dospět k vyššímu hodnocení kvalit vlastní kultury.*“⁷

Absence reálií ve výuce živých jazyků a nízká potřeba aktuálních informací o cílové zemi vůbec byla podle Hunekeho a Steiniga do padesátých let 20. století zapříčiněna také menší možností cestování. Výuka cizí řeči se tak omezovala na studium z knih, v centru pozornosti stála struktura jazyka a literatura.⁸

Od té doby, ale především pak v posledních letech, došlo v pojetí reálií a jejich obsahu k výrazným změnám. V první řadě jim je přisuzován stále větší význam. Didaktici, učitelé ale i sami studenti si uvědomují, že řeč nelze vyučovat izolovaně a bez ohledu na společnost, v níž žijí její mluvčí. Zjednodušeně řečeno se dá také říci, že obsah reálií se s postupem času rozšiřuje a že do jejich předmětu spadá čím dál více oblastí života.

Hunold spojuje počátky výuky reálií (učení o mezikulturních vztazích, viz dále interkulturní přístup k reáliím) s odklonem od gramaticko-překladové metody, k němuž došlo v západní Evropě koncem šedesátých let 20. století. Do té doby bylo záměrem výuky cizích jazyků co možná nejexaktnější zprostředkování gramatického systému daného jazyka. Gramaticko-překladovou metodu vystřídalo „komunikativní jazykové vyučování“, jehož jediným cílem již nebyla gramatická správnost, ale přání umět se v cizím jazyce a v cizí zemi dorozumět (viz dále komunikativní přístup k reáliím). Dalším krokem je potom právě učení o mezikulturních vztazích, které předává studentům znalosti o jiné kultuře a umožňuje patřičnou konverzaci s jejími příslušníky.⁹

1.2 Klasifikace reálií

Z důvodu širokého obsahu reálií je tento pojem klasifikován do více úrovní. V následujících kapitolách budou představeny dvě klasifikace, na jejichž základě budou reálie vnímány v této práci.

⁷ Hunold, 1999/2000, s. 55.

⁸ Srov. Huneke, Steinig, 2002, s. 66–67 .

⁹ Srov. Hunold, 1999/2000, s. 16.

1.2.1 Klasifikace reálií podle Weinmanna a Hosche

Němečtí odborníci rozlišují v oblasti didaktiky cizích jazyků tři základní přístupy k reáliím a jejich obsahu. Jedná se o přístup kognitivní, komunikativní a interkulturní. Tato diferenciaci se poprvé objevila v publikacích vydaných v 90. letech minulého století a jejími autory jsou G. Weinmann a W. Hosch.¹⁰ Podstatné je však to, že ve vyučovací praxi se tyto přístupy objevují jen velmi zřídka samostatně, většinou se uplatňují spíše jejich kombinace.

1.2.1.1 Kognitivní přístup

V tomto přístupu, který bývá označován také jako faktické či kognitivní reálie, stojí v popředí zájmu dějiny, umění a zeměpis, resp. prezentace poznatků z těchto oblastí ve formě faktů. Učební proces je zaměřen především na osvojení deklarativních znalostí, tematická náplň učiva je zpracovávána z obsahově příbuzných oborů, jako je politologie, sociologie, historie, geografie a literatura. Informace jsou často prezentovány prostřednictvím věcných textů, za pomoci ilustrativních tabulek nebo statistik.¹¹ Právě pro svou encyklopedickou podstatu bývá kognitivní přístup kritizován. Negativně hodnoceno je také vytrhávání jednotlivých údajů o cílové kultuře z jejího kontextu, stejně jako z kontextu ostatních kultur, což může vést k celkovému chybnému porozumění ze strany studentů.

P. Nečasová dodává, že v kognitivním přístupu „*vystupuje obor reálií jako samostatný předmět, jehož cílem je poskytnout systematické znalosti o kultuře a společnosti daného národa.*“¹² Dá se tedy říci, že hlavním bodem výuky cizí řeči zůstává samotná řeč, její gramatické struktury a systém, zatímco reálie dané země jsou disciplínou doplňkovou, která navíc z důvodu omezené jazykové znalosti začátečníků bývá zařazována až do výuky pro studenty jazykově pokročilé.

Množství informací, které se do kognitivního přístupu dají zahrnout, je veliké, takže neomezené. Autoři učebnic nebo učitelé sami musí rozhodnout, které z nich jsou pro jejich konkrétní studenty relevantní, a musí je během výuky umět zajímavě a poutavě podat.

¹⁰ Srov. Thimme, 1995, s. 131.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 131.

¹² Nečasová, 2003/2004, s. 88.

1.2.1.2 Komunikativní přístup

„U komunikativního přístupu netvoří reálie samostatný obor, ale stávají se více součástí cizojazyčného vyučování.“¹³ Reálie v tomto smyslu jsou prezentovány během výuky samotnému jazyku, a to jako prostředek i cíl. Na rozdíl od kognitivního přístupu jsou také využívány již na začátečnické úrovni. Centrálním bodem komunikativního přístupu není naučit studenty fakta o cílové zemi a vyžadovat jejich bezchybnou znalost. Podstatnější jsou vlastní zkušenosti, znalosti a osobní postoje.

Pojem, který se v takto pojatých reáliích často skloňuje, je každodennost. Reálie jsou chápány jako prostředek k tomu, aby se studenti jazyka bez problémů, nedorozumění či společenských faux-pas domluvili v běžných komunikačních situacích, do nichž se dostanou v interakci s jinojazyčnými mluvčími, resp. s obyvateli země s odlišným kulturním zázemím. Oproti faktografickému učení se zde jedná o učení významové, jehož cílem je nabytí procedurálních znalostí.¹⁴ Vychází se zde z toho, že úspěšná komunikace je důležitější než gramatická správnost výpovědi.

Uživatelé cizího jazyka by díky informacím získaným ve výuce měli být schopni porozumět fenoménům běžného života obyvatel cílové země a umět jazyk používat adekvátně k dané situaci a prostředí. Důraz je ve výuce kladen na praktické využití jazyka, formování komunikativní kompetence a nácvik dialogů. K sestavení obsahu výuky bývají využívány poznatky společenskovedních disciplín, jako je psychologie a sociologie. Tématy, o nichž se během vyučování diskutuje, jsou například bydlení, odpočinek, zábava, vzdělávání apod. Velice důležitým aspektem a cílem, k němuž výuka jazyka v tomto pojetí směřuje, je také rozvíjení tolerance vůči jiným kulturám.

1.2.1.3 Interkulturní přístup

Aby cizinec mohl bez problémů pobývat v jiné zemi a vycházet s jejími obyvateli, nestačí mu v žádném případě pouhá znalost gramatického systému cílového jazyka nebo schopnost

¹³ Nečasová, 2003/2004, s. 88.

¹⁴ Srov. Thimme, 1995, s. 132.

použít řeč adekvátně k situaci. Tato skutečnost vede k tomu, že se didaktika cizích jazyků stále více zabývá vzájemnou závislostí jazykového a kulturního vyučování.¹⁵

Právě interkulturní přístup je rozšířením přístupu komunikativního a zahrnuje oba dva dříve zmíněné přístupy. Vedle rozvíjení komunikativní kompetence se jako rovnoprávný učební cíl uvádí porozumění různým kulturám a akceptace jejich odlišností, rozvíjení schopnosti empatie a strategií, jak vycházet s příslušníky jiných národů.¹⁶

Student se má naučit vnímat vztahy i rozdíly mezi kulturou vlastní a cizí a naučit se díky tomu toleranci a respektu. Výuka cizích jazyků má vést k otevřenému a tolerantnímu postoji vůči příslušníkům jiných kultur. Prostřednictvím poznávání cizích kultur a zvyků a srovnáváním se zvyky vlastní země lze zároveň odbourávat společensky nebezpečné jevy, jako jsou xenofobie, předsudky, stereotypy a nejrůznější kliše. To se stává těžištěm výuky cizích jazyků. Dalším důsledkem vědomého i nevědomého srovnávání obou (či více) kultur může být pozitivnější vnímání vlastní kultury a upevňování své vlastní identity.

Ve výuce by se mělo diskutovat například o následujících otázkách:

Co mají naše země společného?

Co naše země odlišuje?

Jaké vztahy mají naše země?

V čem se shoduje/odlišuje životní styl lidí žijících v naší a cizí zemi?

1.2.2 Klasifikace reálií podle Hasila

Reáliím a jejich významu v jazykovém vyučování se věnuje také J. Hasil. Rozlišuje přitom tři roviny: reálie vnější, reálie vnitřní a komplexně chápané reálie, které jsou souhrnem obou dříve jmenovaných rovin.

¹⁵ Srov. Zeuner, 2009, s. 10.

¹⁶ Srov. Thimme, 1995, s. 132.

1.2.2.1 Reálie vnější

Reálie vnější odpovídají svým obsahem reáliím kognitivním a částečně komunikativním. Jedná se o zeměvědu, neboli soubor poznatků charakterizujících zemi, jejíž jazyk je vyučován, „*a to z hlediska historického, kulturního a kulturně historického, geografického, včetně politického a ekonomicko-sociálního uspořádání, z hlediska učlenění státu a jeho státního zřízení, z hlediska životního stylu, tradic, zvyků, práva, národnostního složení, náboženského vyznání obyvatel, národní mentality atd.*“¹⁷ Jsou to tedy poznatky, které se neodráží přímo v samotném jazyce, ale jsou pro získání dobré znalosti tohoto jazyka nezbytné.

1.2.2.2 Reálie vnitřní

Reálie vnitřní nazývá Hasil též lingvoreáliemi. Jsou to takové jevy, jež se přímo odráží v jazyce, „*především ve slovní zásobě, frazeologii a idiomatice, ve stylistickém ztvárnění komunikátů i ve vlastním komunikativním aktu. Jsou to jazykové jednotky velmi obtížně přeložitelné do druhého jazyka nebo vůbec nepřeložitelné a také další jevy, které umožňují či naopak znesnadňují sociální komunikaci v daném jazyce a různě tuto komunikaci modifikují.*“¹⁸ Lingvoreálie zahrnují jak složku verbální, tak neverbální, konkrétně se jedná například o problematiku zdvořilosti, vykání a tykání či oslovování.¹⁹

1.3 Role reálií v cizojazyčném vyučování

Existuje mnoho důvodů, proč by reálie měly být zařazovány do výuky cizího jazyka. Tím prvním a nejzřejmějším je zprostředkování znalostí, jež student potřebuje, chce-li se v cizí zemi pohybovat bez potíží a komunikovat bez nedorozumění. Jak už bylo řečeno výše, pro úspěšnou komunikaci s rodilými mluvčími totiž nestačí ovládat cizojazyčnou slovní zásobu a gramatiku, nýbrž také chápat jejich mentalitu, zvyky a způsoby chování v každodenních situacích. Tuto skutečnost již dnes berou za samozřejmou jak učitelé, tak studenti cizích jazyků. Ti si proto často sami vyhledávají informace o obyvatelích země, jejíž řeč se učí.

¹⁷ Hasil, 2011, s. 26.

¹⁸ Hasil, 2011, s. 27.

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 26–27 .

Znalost reálií studentům usnadňuje nejen samotnou komunikaci s rodilými mluvčími, ale umožňuje také správné a snazší porozumění zahraniční literatuře, novinám, filmům apod. Autentický text je pro diváka či čtenáře tím srozumitelnější a přístupnější, čím více jsou mu známe tzv. „zákulisní informace“ (německy *Hintergrundinformationen*) z prostředí, v němž tento text vznikl.²⁰

S tím souvisí i druhý důvod pro zařazení informací o cílové zemi do výuky. Je to motivace pro učení se jazyku, kterou prezentace reálií značně podporuje. Pokud se učitelé daří představovat svým studentům poutavě zemi, její obyvatele a kulturu, vede to často také ke zvýšenému zájmu o studium řeči samotné.²¹ Opět je třeba zdůraznit, že tuto funkci mohou jen sotva plnit reálie kognitivní zaměřené na faktografické údaje o zemi. Naproti tomu zajímavá a rozmanitá témata z oblasti každodenního života jejich obyvatel dokáží zvýšit pozornost a aktivitu studentů, a ovlivnit tak pozitivně i jejich zájem o studium řeči.

Třetí úlohou, kterou reálie ve výuce plní, je formování osobnosti studentů, výchova k toleranci a odstraňování společensky nežádoucích jevů, jako jsou předsudky, xenofobie či rasismus. Podporovány mohou být naopak pozitivní postoje vůči společnosti žijící v cílové zemi a cizincům celkově. Jedná se o úkol stejně důležitý, jako náročný.

1.4 Sociokulturní kompetence

Ve výuce cizích jazyků se s reáliemi dané země setkáváme v rámci utváření tzv. sociokulturní kompetence. Ta je jednou ze šesti dílčích složek komunikativní kompetence, jak ji v devadesátých letech 20. století definoval Jan A. van Ek. Vedle sociokulturní kompetence uvádí van Ek kompetenci jazykovou, sociolingvistickou, diskursivní, strategickou a společenskou.

Sociokulturní kompetence představuje „*znalost reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování, typických postojů. Obecně jde o to, abychom uměli chápat a přijímat, co druzí lidé cítí, mít schopnost empatie, neodmítat přijmout osoby s rozdílným společenským*

²⁰ Srov. Huneke, Steinig, 2002, s. 67.

²¹ Srov. tamtéž, s. 67.

a etnickým pozadím a vyhnout se stereotypům, nemotornosti a strnulosti, osvojit si pozitivní postoj vůči cizímu prostředí a nenechávat se ovlivňovat předsudky. ²²

„Součástí sociokulturní kompetence je aspekt etnolingvistický, znalost kultury a zvyklostí země příslušného jazyka nebo příslušné skupiny občanů (např. spjatých tradicemi, náboženstvím aj.). ²³

Meijer definuje sociokulturní kompetenci jako schopnost vnímat společné a rozdílné rysy vlastní a cizí kultury a během komunikace s cizincem je vědomě zohledňovat. ²⁴

O důležitosti začlenění sociokulturní složky do výuky cizích jazyků svědčí také skutečnost, že je tento požadavek ukotven ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (dále jen Rámec) a v popisech jednotlivých jazykových úrovní. Rámec řadí sociokulturní znalosti mezi tzv. znalosti okolního světa a blíže je specifikuje jako *„znalosti určité společnosti a kultury jednoho či více společenství, které daným jazykem hovoří.* ²⁵ Na rozdíl od ostatních druhů znalostí tyto tvoří součást předchozích zkušeností studenta, a proto je velmi důležité věnovat jim pozornost, aby vlivem stereotypů nedocházelo k jejich deformaci. ²⁶

Dokument popisující znalost českého jazyka na úrovni B2 charakterizuje sociokulturní kompetenci a její místo ve výuce následovně:

„Sociokulturní kompetence představuje tu stránku komunikačních schopností, která se týká charakteristických vlastností dané společnosti a její kultury, jak je odráží chování příslušníků společnosti při komunikaci. Všechny skutečnosti, jež tvoří sociokulturní kompetenci, přímo ovlivňují jazykový projev, odrážejí se ve všech jazykových rovinách a jejich neznalost jazykový projev silně poznamenává a může vést až k vytvoření závažných bariér v komunikačním aktu. Naopak, obrazně řečeno, osvojení si náležité sociokulturní kompetence působí jako katalyzátor, který komunikační akt urychluje, usnadňuje a v mnohých případech je ke zdárné realizaci tohoto komunikačního aktu přímo nezbytné. ²⁷

²² Šára, 1999, s. 105.

²³ Rejmánková, 2000/2001, s. 132.

²⁴ Meijer, Jenkins, 1998, s. 23.

²⁵ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 104.

²⁶ Srov. tamtéž, s. 104.

²⁷ Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2, 2005, s. 182.

Rámec vyjmenovává sedm konkrétních oblastí zahrnujících témata, která charakterizují určité společnosti a jejich kulturu. Právě tyto oblasti by měly být do jazykové výuky začleněny.

1. Každodenní život
2. Životní podmínky
3. Mezilidské vztahy (včetně vztahů moci a solidarity)
4. Hodnoty, víra a postoje
5. Řeč těla
6. Společenské konvence, např. se zřetelem k poskytování a přijímání pohostinství
7. Rituály a obyčeje²⁸

Sociokulturní kompetence v popisech úrovní českého jazyka

V praktické části této diplomové práce budou z hlediska začlenění reálií analyzovány vybrané učebnice českého jazyka pro cizince. Vzhledem k tomu, že mnohé z nich deklarují požadovanou vstupní či následně dosaženou jazykovou úroveň dle Rámce, budou tyto učebnice konfrontovány s popisy jednotlivých jazykových úrovní. V následující kapitole proto stručně představíme stávající popisy úrovní českého jazyka s ohledem na začlenění sociokulturních znalostí.

Pro český jazyk v současnosti existují popisy úrovní A1, A2, B1 a B2, přičemž sociokulturní složka je jako samostatná kapitola integrována do každé z nich. Na tomto místě je však důležité připomenout skutečnost, že jednotlivé popisy nevznikaly postupně a nebyly sestavovány stejnými kolektivy autorů. Požadavky v nich obsažené se proto do různé míry překrývají.

1.4.1 Úroveň českého jazyka A1

V popisu úrovně A1 je sociokulturní kompetenci věnována poměrně rozsáhlá kapitola 4, odkazy na ni se však objevují na více místech dokumentu. Autoři považují zvládnutí sociokulturní kompetence za významný prvek působící na celkově úspěšnou komunikaci. *„Úroveň A1 je vymezena jako prvotní kontakt s češtinou, a proto je vliv sociokulturní kompetence na celkovou úspěšnost komunikace právě na této úrovni zásadní, protože rodilý*

²⁸ Srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 104–105.

*uživatel jazyka (v našem případě Čech, Češka) projevuje větší míru tolerance k prohřeškům proti jazykové normě než proti normě chování.*²⁹

Vzhledem k nízké vstupní znalosti českého jazyka připouští autoři při zprostředkování sociokulturních znalostí použití mediačního jazyka. Student by měl být seznámen s právními normami České republiky, které zahrnují také pro něj relevantní informace o cizinecké policii. Dále je zahrnuto poučení o tabuových tématech a prvcích neverbální komunikace. Uživatel jazyka si má být vědom zásad pozdravů, oslovení, tykání a vykání. Podkapitola Život v České republice zahrnuje mj. informace o rituálech spojených s návštěvou v české domácnosti, s tím souvisí také nejrůznější typy oslav, typické pokrmy, zásady správného stolování aj. Do této podkapitoly spadají také kognitivní realie České republiky, tedy představení základních částí země a státních symbolů.³⁰

1.4.2 Úroveň českého jazyka A2

Úroveň A2 charakterizuje jednotlivé složky sociokulturní kompetence především „jako schopnost *"být si vědom"* (především některých společenských zvyklostí a rituálů) a *"být obeznámen"* (s určitými aspekty cizí kultury). Specifikace rovněž zahrnuje nástin toho, co má student v cizím jazyce umět dělat.³¹

První podkapitola popisuje společenské zvyklosti nejazykové i jazykové, které zahrnují především zdvořilostní konvence. Ve druhé podkapitole jsou potom představeny společenské rituály spojené s návštěvou či jídlem a pitím, jichž by si měl být student vědom, případně by se na ně měl umět zeptat. Třetí podkapitola s názvem Všeobecné zkušenosti přináší poučení o každodenním životě v Česku (stolování, pracovní doba, státní svátky aj.), o životních podmínkách (systém sociální a zdravotní péče, etnické složení obyvatelstva České republiky aj.), o mezilidských vztazích (formálnost a neformálnost na pracovišti, vztahy v rodině aj.) a o základních hodnotách a postojích (vztahy k tradicím, politice, náboženství aj.).³²

²⁹ Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005, s. 15.

³⁰ Srov. Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005, s. 15–29.

³¹ Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2, 2005, s. 112.

³² Srov. Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2, 2005, s. 112–115.

1.4.3 Úroveň českého jazyka B1

Popis úrovně B1 (Prahová úroveň) vznikl jako vůbec první z popisů českého jazyka dle Rámce. Na první pohled je zřejmé, že se tímto dokumentem při začlenění sociokulturní kompetence inspirovali autoři popisu úrovně A2, který byl představen v předchozích odstavcích. V dokumentu Prahová úroveň najdeme stejná témata, v některých bodech rozšířena o další skutečnosti.³³

1.4.4 Úroveň českého jazyka B2

Také autoři popisu úrovně B2 při integraci sociokulturní kompetence vycházeli z popisu Prahové úrovně českého jazyka. Požadují obeznámenost studentů se stejnými tématy a jevy české reality, které vedou k úspěšné komunikaci s rodilými mluvčími, dosažené znalosti studentů by logicky měly být větší a hlubší. Například zdvořilostní zásady, s nimiž měl být student na úrovni B1 seznámen a být si jich vědom, má pokročilejší student na úrovni B2 aktivně ovládat a řídit se jimi.³⁴

³³ Srov. Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk, 2001, s. 219–226.

³⁴ Srov. Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2, 2005, s. 189.

2 Učebnice

Učebnice hraje ve vyučovacím procesu velice důležitou roli, pro mnoho vzdělavatelů představuje základní prostředek výuky. Přestože se v odborných kruzích ve světě i u nás v minulosti objevily názory, že tištěné učebnice nepřežijí nástup učebnic elektronických či masové rozšíření počítačů a internetu, k jejich zániku nikdy nedošlo. I v technicky velmi vyspělých zemích jako jsou USA či Japonsko jsou učebnice jako osvědčené učební médium nedílnou součástí výuky.

Pedagogický slovník říká, že učebnice je „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.*“³⁵

„*V nejobecnějším pojetí je jakákoliv učebnice považována za informační pramen (dokument).*“³⁶ Jedná se v podstatě o knihu, jejíž dominující funkcí je funkce didaktická. Na funkce učebnice je však nutno nahlížet také z pohledu subjektů, pro něž je určena. Rozlišujeme v tomto smyslu:

- „*Funkce učebnic pro žáky: Učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy, postoje aj.)*“
- „*Funkce učebnic pro učitele: Učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.*“³⁷

2.1 Výzkum učebnic

Ze strany vědy je učebnicím, jejich teorii a výzkumu, pozornost věnována teprve od šedesátých let 20. století, v České republice došlo ke zvýšení zájmu a k rozvoji této problematiky až v osmdesátých letech. Ani v současnosti však výzkum učebnic u nás nedosahuje takových kvalit, jakých dosáhli zahraniční odborníci již v minulých letech.

³⁵ Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 323.

³⁶ Průcha, 1998, s. 13.

³⁷ Průcha, 1998, s. 19.

Velice silnou institucionální základnu má výzkum učebnic v Německu. Byla zde založena speciální pracoviště, která se výzkumu intenzivně věnují. Jedním z těch s nejdelší tradicí je *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, který v německém městě Braunschweig funguje již od padesátých let 20. století. Jak jeho název napovídá, zaměřuje se na mezinárodní komparativní analýzy učebnic nejrůznějších oborů. V jeho rámci jsou také realizovány výzkumné programy či tematické mezinárodní semináře.

Hlavním úkolem tohoto institutu je výzkum zobrazení historicky, politicky a geograficky významných událostí v učebnicích a ostatních pro výuku relevantních médiích. V centru zájmu stojí učebnice dějepisu, zeměpisu a společenských věd. Na základě výsledků těchto výzkumů jsou potom navrhována opatření pro tvorbu kvalitních učebnic, v nichž nejsou přítomny auto- ani heterostereotypy či předsudky. Jedním z témat, kterým se pracovníci institutu zabývali, bylo například zobrazení odsunu Němců po druhé světové válce v učebnicích německých, českých a polských.³⁸

Průcha uvádí další zahraniční centra zabývající se teorií a výzkumem učebnic. V Rakousku působí od roku 1988 *Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung*, jehož úkolem je analýza komunikační kvality učebnic, jejich přístupnost a vhodnost pro žáky různých věkových úrovní. Pozornost je však věnována i komparativní analýze zaměřené na to, v jakém rozsahu a jakým způsobem jsou v učebnicích prezentovány informace o jiných zemích, různých sociálních skupinách aj. Specializované ústavy existují také ve všech skandinávských zemích, Francii, Rusku, Japonsku či Spojených státech amerických.³⁹

Důležitost výzkumu učebnic potvrzuje skutečnost, že je již od roku 1991 činná také mezinárodní nezisková organizace *International Assosiation for Research on Textbooks and Educational Media*, která sdružuje výzkumníky z různých zemí světa. Pravidelně jsou organizovány konference, na nichž se setkávají odborníci pedagogické vědy. První konference se konala ve Švédsku a v pořadí dvanáctá proběhne roku 2013 v České republice, na Ostravské univerzitě.⁴⁰

³⁸ Více informací viz <http://www.gei.de/>.

³⁹ Srov. Průcha, 1998, s. 32–35.

⁴⁰ Více informací viz <http://iartemblog.wordpress.com/>.

Výzkum učebnic v České republice

Jak již bylo řečeno, zvýšená pozornost je u nás věnována učebnicím v osmdesátých letech 20. století. V oblasti teorie a tvorby učebnic byly vypracovány velmi významné práce, na kterých se podílela řada předních odborníků. Částečně se tak zřejmě dělo pod vlivem obdobných aktivit v bývalém Sovětském svazu, NDR a Polsku. Při státním pedagogickém nakladatelství v Praze bylo zřízeno *Středisko pro teorii tvorby učebnic*, jež vydávalo sborníky *Teorie učebnic* a sborníky statí. J. Průcha organizoval ve spolupráci s tímto střediskem semináře o učebnicích, jichž se účastnili čeští a slovenští odborníci.

Paradoxní byla situace ve výzkumu učebnic po roce 1989. V důsledku politických změn se vytvořil obrovský trh s novými učebnicemi, jelikož všechny stávající byly postupně nahrazovány. Zároveň se rozmohl trh s doplňujícími či klasické tištěné učebnice nahrazujícími didaktickými prostředky. Pravděpodobně i vlivem prudkého rozvoje elektronických médií se mnohým jevily klasické učebnice jako již nemoderní, a tudíž i jejich výzkum jako nepotřebný. Zájem pedagogů o tuto problematiku ustal a 90. léta znamenala pro teorii učebnic krok zpět.

K jistému oživení dochází opět až od konce 90. let. Přes institucionální základy položené v 80. letech (*Středisko pro teorii tvorby učebnic*) u nás sice v současnosti neexistuje žádná oficiální instituce zaměřená na výzkum učebnic, přesto se tomuto tématu začíná věnovat více autorů.⁴¹ V posledních letech vznikají diplomové a doktorské disertační práce, vycházejí sborníky prací (např. na Masarykově univerzitě v Brně v rámci projektu *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání*), zajímavé studie jsou publikovány také v časopise *Pedagogium*, který vydává Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.⁴²

Pokud se zaměříme na výuku cizích jazyků, která je tématem této práce, musíme konstatovat, že zde učebnice hrají nezastupitelnou roli. V současnosti trh nabízí veliké množství různých učebních materiálů a nezbytnou schopností kvalifikovaných učitelů se proto stala schopnost zvolit pro svou konkrétní výuku nejvhodnější z nich. V jejich rozhodování by jim měly být nápomocny odborné práce publikující možná kritéria pro hodnocení učebnic. Ježková však upozorňuje na skutečnost, že prací specializujících se výhradně na učebnice cizích jazyků u nás vzniká v porovnání s pracemi zaměřenými na učebnice ostatních předmětů podstatně

⁴¹ Srov. Průcha, 1998, s. 36–38.

⁴² Dostupný též v elektronické podobě: <http://oldwww.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/#c16039>.

méně: „Učebnice cizích jazyků zaujímají mezi učebnicemi ostatních předmětů svým způsobem zvláštní postavení, vyplývající z charakteru cizího jazyka jako vyučovacího předmětu. To může být jedním z důvodů, proč je jejich výzkumu věnována menší pozornost než výzkumu učebnic ostatních předmětů.“⁴³

Skutečností v českém výzkumu učebnic však zůstává to, že většina vznikajících analýz využívá kvantitativní metody hodnocení, především je měřen rozsah učebnic, obtížnost textu a didaktická vybavenost učebních materiálů. Nástroje pro měření těchto veličin představil a popsal J. Průcha⁴⁴, aplikovány byly například ve výzkumech A. Jůvové, E. Janouškové⁴⁵ či L. Hrabí a M. Weinhöfera⁴⁶. Naproti tomu trendem zahraničního výzkumu je orientace na kvalitativní metody hodnocení, zkoumána je genderová a politická korektnost učebních materiálů, začlenění evropské dimenze a v učebnicích cizích jazyků také integrace kulturních reálií.

2.2 Přístupy a metody ve výzkumu učebnic

Neuner uvádí okolnosti, které jsou důvodem pro hodnocení učebnic (cizích jazyků). Potřeba rozhodnout se pro správnou učebnici, čili znát kritéria pro její hodnocení, vzniká podle něho v případě, že

- na trhu existuje současně více učebnic s různými didaktickými a metodickými koncepcemi,
- se vyučování neúčastní relativně homogenní skupina studentů, nýbrž studenti s různými učebními předpoklady a s odlišnou motivací.⁴⁷

Úkolem analýzy učebnic (v německém prostředí se užívají pojmy *Lehrwerkanalyse* a *Lehrwerkkritik*) je potom vytvářet rastry hodnotících kritérií, posoudit na jejich základě danou učebnici a s ohledem na konkrétní skupinu studentů vzdělávajících se za konkrétních

⁴³ Ježková, 2008, s. 137.

⁴⁴ Srov. Průcha, 1998.

⁴⁵ Srov. Maňák, Klapko, 2006.

⁴⁶ Srov. Maňák, Knecht, 2007.

⁴⁷ Srov. Neuner, 1989, s. 242.

podmínek vypracovat zprávu o vhodnosti použití této učebnice (konkretizovat její výhody a nedostatky).⁴⁸

Průcha definuje tři hlediska analýzy a hodnocení, které se objevují v rozsáhlé oblasti výzkumu učebnic.

1. Hledisko účelovosti

Z hlediska účelovosti rozlišujeme analýzy prováděné za účelem vědecké explanace, praktické aplikace či za účelem normativním. Od počátku výzkumu učebnic se prosazuje především přístup druhý, tedy výzkum, jehož nálezy mohou být využity ke zdokonalování učebnic.

2. Hledisko předmětu

Velmi rozsáhlé pole představuje hledisko předmětu, které má pomoci zodpovědět otázku, co lze na učebnicích hodnotit a analyzovat. Průcha za tím účelem sestavil schéma zobrazující možné předměty výzkumu učebnic:

vlastnosti učebnic

- komunikační
- obsahové
- ergonomické

fungování učebnic

- přímo v učení a vyučování
- názory a postoje uživatelů k učebnicím

výsledky a efekty učebnic

- změny ve vědění subjektů
- změny v postojeových, hodnotových aj. vlastnostech subjektů

predikce o fungování učebnic

modifikace parametrů učebnic⁴⁹

Schéma naznačuje, že předmětem výzkumu může být samotná učebnice a její vlastnosti, fungování učebnice v procesu učení a vyučování nebo výsledky a efekty, jež se dostavily použitím konkrétní učebnice. Ve výzkumné praxi jsou potom tyto přístupy často kombinovány. Žádoucím výsledkem výzkumu je utváření predikcí o fungování učebnic a modifikace parametrů vedoucí k jejich optimalizaci.

⁴⁸ Srov. Kast, Neuner, 1998, s. 17.

⁴⁹ Průcha, 1998, s. 43.

3. Hledisko metod

Co se týče hlediska metod zkoumání a evaluace učebnic, existují stovky výzkumných metod a dílčích technik. Za účelem dosažení objektivnějších výsledků dochází často k jejich kombinaci. Velké množství užívaných metod a postupů vede v mnoha případech k tomu, že výsledky jednotlivých výzkumů se mezi sebou nedají porovnávat. Jednotná metodika hodnocení učebnic však nebyla přijata ani v mezinárodním měřítku, ani v rámci České republiky. Průcha uvádí, že se uplatňují téměř všechny metody, které existují v empirickém pedagogickém výzkumu a dělí je do sedmi typů:

- metody kvantitativní,
- metody obsahové analýzy,
- metody dotazování,
- metody observační,
- metody testovací,
- metody experimentální,
- metody komparativní.⁵⁰

Tato diplomová práce se ve své praktické části zaměří na analýzu učebnic s ohledem na prezentaci kulturních reálií. Analyzované učebnice budou následně porovnány také mezi sebou navzájem. Z hlediska předmětu se tedy náš výzkum zaměří na analýzu v prvním z výše jmenovaných pojetí - předmětem jsou **vlastnosti učebnice** samotné, konkrétně vlastnosti obsahové. Co se týče způsobu zkoumání, bude použita kombinace **obsahové analýzy** s **metodou komparativní**. Z těchto důvodů budou v následujícím textu blíže specifikována pouze tato pojetí výzkumu.

Konkrétní metodou našeho výzkumu je použití katalogu kritérií, který je inspirován některými v praxi ověřenými katalogy, které vznikly pro posuzování učebnic němčiny pro cizince. I tato metoda bude proto v této kapitole obecně představena.

⁵⁰ Srov. Průcha, 1998, s. 40–48.

Obsahové vlastnosti učebnic

Vlastnostmi učebnic označujeme základní rysy jejich kvality. Tyto vlastnosti mají vliv na to, jak učebnice funguje v reálné výuce, k jakým výsledkům a efektům na straně studentů jejich používání vede. Obsahové vlastnosti odrážejí kvalitativní parametry učebnic, a jsou tím pádem velice důležitou oblastí zkoumání. „*Jde tu o analýzy toho, jakou povahu, struktury, vztahy, návaznosti atd. mají vzdělávací obsahy začleněné do učebnice a co vlastně tvoří náplň těchto obsahů.*“⁵¹ Do obsahu učebnic je třeba vhodně a pro cílovou skupinu srozumitelně transformovat poznatky věd a jiných oblastí lidské kultury. Tento úkol je mnohem náročnější než pouhé rámcové vymezení obsahů např. v kurikulárních dokumentech. Především v důsledku informační exploze nabývá tato problematika na významu a závažnosti.

Zajímavou oblastí, jež se v obsahové analýze učebnic objevuje, je také prezentace hodnotových orientací, postojů a kulturních vzorců. Pozornost je věnována především odstraňování etnocentrických, xenofobních a jiných předsudků, které se neslučují se životem v demokraticky smýšlející společnosti. V poslední době vzniká v oblasti analýzy učebnic také mnoho prací zaměřených na genderovou problematiku, resp. hodnocení učebnic z hlediska rovnoprávnosti obou pohlaví.

Metody obsahové analýzy

Metody obsahové analýzy zjišťují a vyhodnocují kvalitativní vlastnosti učebnic. Jak z názvu vyplývá, týkají se především jejich obsahu. Vedle kvalitativních poskytují částečně i kvantitativní výsledky. Jsou vhodné pro detailnější analýzu určitého tématu nebo tematického celku. Existuje celá řada těchto metod a technik, např. metody pro sémantickou analýzu učebnic, pro informačně teoretickou analýzu aj. Mezi techniky, které tyto údaje dokážou zjišťovat, patří např. sémantické sítě, pojmové grafy či modely koherence učiva.

Metody komparativní

Metody komparativní slouží k porovnání dvou či více učebnic, např. z hlediska rozsahu či náročnosti učiva. Porovnávají jsou učebnice různých ročníků stejného předmětu, učebnice různých předmětů stejného ročníku či učebnice stejného ročníku i předmětu, ale různého

⁵¹ Průcha, 1998, s. 45.

vydavatele aj. Komparativní metody jsou často užívány pro porovnání nově vydaných učebnic s učebnicemi stávajícími. Uplatnění nacházejí také v historickém výzkumu, který sleduje změny v pojetí a obsahu učiva v různých časových etapách.

Zvláštním typem komparace učebnic je mezinárodní srovnávací výzkum, při němž jsou porovnávány učebnice stejných předmětů ve dvou či více zemích. Výzkumy tohoto typu provádí např. německý *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, který byl představen již výše.⁵²

2.3 Katalogy kritérií

Zejména pro Německo a německy mluvící země jsou pro evaluaci učebnic typické tzv. rastry, seznamy hodnotících kritérií (německy *Kriterienkatalog*, *Kriterienraster*, anglicky *list of criteria*, *checklist*), „*kteřé prostřednictvím dotazníkových položek směřují posuzovatele k různým aspektům zkoumané učebnice.*“⁵³ Některé typy rastrů vznikaly v Německu již v 70. a 80. letech minulého století, a to v rámci profesních institucí zabývajících se výukou němčiny jako cizího jazyka (např. *Goethe-Institut*, *Das Institut für Deutsche Sprache*, *Sprachverband*). V popředí zájmu těchto institucí stály především učebnice určené pro vzdělávání dospělých, které na rozdíl od učebnic pro základní a střední vzdělávání nepodléhaly státní kontrole.⁵⁴

Výhodou tohoto způsobu analýzy je relativní srovnatelnost výsledků, které je dosaženo při aplikaci stejného seznamu kritérií na různé učebnice. Za nevýhodu je potom označována vždy přítomná subjektivnost rastru, v jejímž důsledku je i každé hodnocení učebnic na základě tohoto rastru subjektivní. Zcela objektivní seznam hodnotících kritérií nemůže vzniknout, neboť pro různé vzdělávací situace mají jednotlivá kritéria různý stupeň důležitosti.⁵⁵

⁵² Srov. Průcha, 1998, s. 44–49.

⁵³ Sikorová, 2007, s. 31.

⁵⁴ Srov. Kast, Neuner, 1998, s. 21.

⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 100–109.

2.3.1 Katalog organizace Sprachverband

Příkladem zcela specifického katalogu kritérií je katalog *Gutachten des Sprachverbands*, který v roce 1980 sestavili vyučující v jazykových kurzech pro zahraniční zaměstnance. Učebnice mají být hodnoceny podle následujících kritérií:

1. „Podporuje učebnice zpracování kulturních a osobních konfliktů?
2. Dokáže zahraniční zaměstnanec jazykově zvládnout svůj běžný den na základě toho, co se v učebnici naučí?
3. Vychází učebnice z jazykově specifických potřeb zahraničních zaměstnanců?
4. Jsou vyučovací metody vybírány s ohledem na zkušenosti zahraničních zaměstnanců?“⁵⁶

2.3.2 Stockholmský katalog kritérií

Podrobný katalog hodnotících kritérií pro učebnice němčiny pro cizince sestavil v roce 1985 H. J. Krumm pod názvem *Stockholmský katalog kritérií* (Stockholmer Kriterienkatalog). Hodnoceno má být následujících osm oblastí:

1. struktura učebnice,
2. layout,
3. soulad se vzdělávacím plánem,
4. obsahy – reálie,
5. jazyk,
6. gramatika,
7. cvičení,
8. učebnice z pohledu žáků.

Z důvodu zaměření našeho vlastního výzkumu zde blíže popíšeme pouze čtvrtý bod, tedy začlenění témat z oblasti reálií. Pokud jsou v učebnici zařazeny odpovídající texty a informace, měly by být věcně správné, adekvátní věku cílové skupiny, vyvážené, problémově orientované, zábavné, různorodé a měly by odrážet také kulturní rozdíly.

⁵⁶ Kast, Neuner, 1998, s. 22. (Z němčiny přeložila autorka.)

Stockholmský katalog dále definuje osm podoblastí, na něž je třeba se při hodnocení reálií zaměřit:

- Lidé, kteří se v učebnici objevují

Mohou se s nimi studenti identifikovat? Jsou tito lidé pro studenty zajímaví? Je přiměřeně stejná pozornost věnována mužům i ženám? Vyskytují se rolová kliše?

- Běžný den

Je představen život ve městě i na venkově? Hovoří se o životě v rodině, ve škole, v práci i ve volném čase? Objevují se lidé z různých sociálních vrstev? Je zohledněn běžný život ve všech německy mluvících zemích?

- Zeměpis a hospodářství

Obsahuje učebnice doprovodné mapy a fotografie?

- Společnost (politické, ekonomické a společenské vztahy)

Jsou představeny různé politické systémy německy mluvících zemí? Jsou obsažena aktuální témata, např. životní prostředí, zaměstnanost, obchodní vztahy?

- Kultura

Jsou představeny svátky, zvyky a tradice? Do jaké míry je zahrnuto umění, hudba, divadlo, film?

- Literatura

Jsou v učebnici zařazeny literární texty (básně, krátké povídky)?

- Historie

Jsou zprostředkovány důležité historické události (např. ty, které ovlivnily vztahy mezi německy mluvícími zeměmi a zemí původu studentů)?

- Zobrazení vlastní země (země původu studentů)⁵⁷

⁵⁷ Srov. Kast, Neuner, 1998, s. 100–105.

2.3.3 Katalog kritérií Meijera a Jenkins

Výhradně na analýzu reálií obsažených v učebnicích cizích jazyků je orientován katalog, který v roce 1998 vytvořil D. Meijer ve spolupráci s E. M. Jenkins. Sestavením tohoto úzce zaměřeného katalogu reagovali jeho autoři na skutečnost, že přes dlouhodobé diskuse o významu sociokulturních aspektů v cizojazyčném vzdělávání se učebnice stále analyzovaly převážně z hlediska gramatiky a slovní zásoby. Hodnotitel učebnice se má podle jejich katalogu věnovat následujícím kritériím a klást si tyto otázky:

- Funkčnost

Jsou zprostředkována především fakta? Jsou tato fakta funkční?

Kritérium funkčnosti odráží takové znalosti a informace, které jsou pro studenty jazyka důležité a pomáhají jim v komunikaci s rodilými mluvčími. Učebnice ale v rozporu s tímto požadavkem často obsahují příliš mnoho informací o cílové zemi v podobě dat, čísel a faktů, tedy reálií, které nazýváme kognitivními či faktickými. Aby bylo kritérium funkčnosti naplněno, je třeba zařazovat témata z každodenního života obyvatel země, případně je konfrontovat se životem v domovské zemi studentů. Na pozadí svého vlastního kulturního prostředí si totiž cizinci nejlépe uvědomí shody či odlišnosti obou kultur, což vede k jejich lepšímu pochopení a toleranci.

- Cílová skupina

Jsou témata vhodná pro cílovou skupinu s ohledem na její zkušenosti a zájmy? Jsou témata vhodná z hlediska věku cílové skupiny?

Adresnost je ve výuce cizím jazykům velmi podstatným kritériem. Cílová skupina by měla být zohledněna i při výběru témat z kulturních reálií. Témata by pro studenty měla být zajímavá, užitečná, srozumitelná a volena přiměřeně jejich věku. V učebnicích se často setkáváme s „průvodci“, jednotlivci či skupinami, kteří se objevují ve všech lekcích. Tito průvodci by měli být lidé, s nimiž se studenti mohou identifikovat, a situace, do nichž se tyto fiktivní postavy dostávají, by měly odpovídat situacím, které skutečně mohou nastat v reálném životě studentů. Pro žáky základních škol jsou v tomto smyslu vhodná témata jako výměnný pobyt v zahraničí, přátelství a láska, pro dospělé studenty například hledání práce či bydlení.

- Regionální rozmanitost

Jsou kromě Německa zařazeny i ostatní německy mluvící země? Poukazuje učebnice na rozdíly mezi jednotlivými zeměmi?

Tímto kritériem naráží Jenkins a Meijer na skutečnost, že ve většině učebnic německého jazyka dominují pouze reálie Německa, ačkoliv již roku 1990 byly zveřejněny a přijaty tzv. *ABCD-Thesen*, požadující po autorech učebnic a učitelích jazyka začleňování reálií všech německy mluvících zemí (Německo, Rakousko, Švýcarsko, později ještě Lichtenštejnsko). Pokud budeme chtít toto kritérium přizpůsobit situaci v České republice, nabízí se otázka, zda se studenti v učebnicích dozvídají pouze o reáliích Čech, či jsou zahrnuty také některé moravské a slezské reálie.

- Reálný obraz

Jsou uvedená fakta věcně správná? Jsou texty autentické? Jsou uvedená fakta reprezentativní?

K hodnocení učebnic patří neodmyslitelně také otázka, zda nabízené informace podávají o cílové zemi reálný obraz. S tím nesouvisí pouze věcná správnost údajů, ale i jejich reprezentativnost. Prezentovány mají být skutečnosti typické pro danou zemi, ale zároveň musí být podpořeno vědomí různosti a rozmanitosti. Učebnice by neměla podávat výhradně pozitivní obraz o zemi a jejích obyvatelích, ale zohlednit i případné problémy či konflikty, které se zde vyskytují.

- Typy textů

Objevují se vedle čistě informativních textů také texty umělecké (literární)?

Autenticita textů je při hodnocení učebnic považována za velmi důležité kritérium, ačkoliv ani ony nejsou vždy zárukou absolutní správnosti. Pozitivně je vnímána také rozmanitost textů, kdy jsou vedle čistě informativních textů zařazeny také texty umělecké, případně i fiktivní.

- Předsudky a stereotypy

Věnuje se učebnice předsudkům a stereotypům? Objevují se cvičení zaměřená na předsudky a stereotypy?

Texty v učebnicích (včetně textů odborných a dialogů) obsahují mnoho drobných informací, které nemusí být rozpoznatelné na první pohled, ale přesto jsou čtenáři implicitně vnímány. Pokud tyto informace (Meijer je nazývá „skrytá poselství“) nejsou prodiskutovány a objasněny ve vyučování, může docházet k jejich zevšeobecnění, k vytváření stereotypů či potvrzení stereotypů již existujících. Podle některých názorů ovlivňují učebnice cizích jazyků vnímání zemí a jejich obyvatel dokonce silněji než například učebnice dějepisu a zeměpisu. Učebnice cizích jazyků jsou totiž z podstaty vyučovaného předmětu blíže studentům a více zaměřené na jejich jednání, což pro vytváření obrazu cizí země může znamenat výhody i nebezpečí.

Stereotypy a předsudky mohou být také explicitním tématem jazykového vyučování. Důležité je v takovém případě upozornit na samotnou existenci těchto jevů, případně vysvětlit jejich původ a především upozornit studenty na nebezpečí spojená s přílišným vnímáním předsudků a stereotypů.

- Ilustrace

Odráží použité ilustrace reálný obraz země?

Pozornost je ve výzkumu učebnic věnována také použitým fotografiím a obrázkům. Stejně jako ostatní informace by ilustrace měly odrážet reálný obraz cílové země, neměly by být zobrazovány například jen atraktivní turistické cíle. Nevhodně zvolená ilustrace může podporovat stereotypy či klišé.

- Interkulturalita

Jsou studenti podněcováni ke srovnávání cílové a své vlastní země?

Pro získání sociokulturní kompetence je nezbytné srovnávání vlastní a cizí kultury, neboť „typické rysy ostatních lidí“ jsou rozpoznatelné pouze porovnáním s našimi vlastními rysy, tedy s tím, co považujeme za „normální“. Studenti by díky interkulturním reáliím měli být schopni vnímat rozdíly, porozumět jim a být následně schopni vést interkulturní rozhovory.

- Kontrola znalostí

Je od studentů vyžadována reprodukce faktů? Naučí se studenti srovnávat? Objevují se náměty pro projektové vyučování?

Poslední kritérium z katalogu Meijera a Jenkins se orientuje na kontrolu získaných znalostí. U poznatků z oblasti reálií se předpokládá vlastní iniciativa studentů, kteří si mohou mnoho poznatků sami vyhledat či je upevnit vlastní zkušeností s cizinci. Ve výuce i v učebnici by měli být podněcováni k diskusi, k vytváření projektů atd.⁵⁸

V českém prostředí se problematice rastrů věnovala například Z. Sikorová, která v roce 2007 publikovala podrobný seznam kritérií pro hodnocení učebnic základních a středních škol.⁵⁹ Tento rastr má spíše obecné zaměření, proto mu v textu nebudeme věnovat větší pozornost.

⁵⁸ Srov. Meijer, Jenkins, 1998, s. 18–25.

⁵⁹ Srov. Sikorová, 2007, s. 31–39.

Praktická část

V praktické části této diplomové práce budou z hlediska začlenění kulturních reálií analyzovány učebnice českého jazyka pro cizince. Nejprve představíme konkrétní katalog kritérií, který jsme pro tyto účely sestavili. Objasníme kritéria, která byla pro výzkum vybrána, stejně tak popíšeme, jaké otázky si při hodnocení učebnic budeme klást. Následovat bude analýza šesti učebnic či učebnicových souborů českého jazyka pro cizince podle vytvořeného rastru. Knihy budou zhodnoceny nejprve jednotlivě, poté se pokusíme porovnat výsledky všech analýz, přičemž se zaměříme na rozdíly a shody v pojetí.

Cílem analýzy je zjistit, do jaké míry jsou studenti českého jazyka seznamováni s reáliemi České republiky v učebnicích, které používají při svém studiu. Díky podrobné obsahové analýze různých učebnic zjistíme, jaké typy informací považují různí autoři za důležité a vhodné prezentace. Zároveň porovnáme, zda se v dílech odlišných autorů objevují shodné či rozdílné typy informací. Vzhledem k tomu, že byly pro výzkum vybrány nejen učebnice vydané a užívané v České republice, ale také materiál určený primárně pro německý či rakouský trh, zhodnotíme, zda se pojetí reálií v těchto dvou typech učebnic liší. Naše hypotéza, kterou jsme naznačili již v úvodu práce, zní, že knihy určené konkrétní cílové skupině dle jejího původu, budou vykazovat vyšší množství interkulturních reálií. Důraz bude při analýze samozřejmě kladen také na věcnou správnost předávaného učiva.

3 Metodologie – katalog kritérií

Za účelem obsahové analýzy vybraných učebnic češtiny pro cizince byl sestaven následující katalog kritérií. Použitý katalog vychází z praxí ověřených rastrů zahraničních odborníků, které byly představeny v teoretické části této práce. Kritéria pro hodnocení odrážejí požadavky kladené na začlenění témat z oblasti reálií, která byla podrobně popsána v kapitole 1.2.

Stockholmský katalog, konkrétně jeho část věnovaná hodnocení reálií, i katalog Meijera a Jenkins, jež byly inspirací při konstrukci našeho seznamu hodnotících kritérií, podávají široký přehled otázek, na které se badatel při svém výzkumu může zaměřit. Jak ale autoři obou rastrů zdůrazňují, nejedná se v žádném případě o kompletní výčet jediných správných otázek. Úkolem každého výzkumníka či učitele, který používá tuto metodu, je nejprve sestavit vlastní katalog kritérií, který bude relevantní pro podmínky jeho výzkumu, resp. který zohlední potřeby konkrétní výuky.⁶⁰

Námi zkonstruovaný katalog zahrnuje v první řadě otázku, zda se ve vybraných učebnicích objevují všechny tři přístupy k reáliím, jak byly popsány v kapitole 1.2.1. Ke kognitivnímu, komunikativnímu i interkulturnímu přístupu jsme přiřadili několik otázek, které nám pomohou určit, zda je daný přístup v knize zohledněn. Dalším kritériem jsou Předsudky a stereotypy, tedy otázka, zda se v učebnicích vyskytují implicitně či jako explicitní témata některých lekcí. Ačkoliv předsudky a stereotypy definujeme jako negativní jevy, měl by jim být dán dle našeho názoru v učebnicích prostor, jelikož pouze diskusí o jejich existenci se dají eliminovat jejich případné negativní následky. Posledním bodem je Reálný obraz země, kterého může být v učebnici dosaženo pouze za předpokladu, že jsou vedle „turistických informací“ začleněny také případné problematické otázky.

Všechny otázky jsou otázky zjišťovací, odpovědi Ano či Ne budou vyznačeny do příslušných polí v katalogu. Značka „√“ symbolizuje začlenění daného kritéria v učebnici, značka „½ √“ jeho částečné začlenění, pomlčka „-“ symbolizuje, že daná otázka je pro hodnocení irelevantní.

⁶⁰ Srov. Meijer, Jenkins, 1998, s. 25.

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?		
		ze zeměpisu?		
		z hospodářství?		
		o obyvatelstvu?		
		o umění?		
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?		
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?		
3.	Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		
		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?		
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		
		Jsou následně objasněny?		
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?		

Kognitivní reálie

V prvním bodě se budeme soustředit na prezentované kognitivní reálie. Ty by v učebnicích neměly převládat, přesto předpokládáme, že se v nich budou v různé míře vyskytovat. Zaměříme se na informace z oblasti historie, zeměpisu, hospodářství, obyvatelstva a umění. Zajímat nás bude například to, které historické události jsou cizincům představovány, zda se při prezentaci geografických vlastností České republiky hovoří o všech třech historických územích, zda jsou v údajích o obyvatelstvu zahrnuty také národnostní menšiny. Co se týče umělecké sféry, budeme porovnávat, se kterými osobnostmi a díly české kultury se studenti jazyka v různých učebnicích seznamují.

Komunikativní reálie

Komunikativní reálie by měly být naplněny tématy z běžného života obyvatel České republiky, měly by odrážet reálné situace, do nichž se cizinec může dostat. Za kvalitní v tomto ohledu budou považovány takové učebnice, které funkčně zobrazují situace v rodině, v zaměstnání či ve škole i ve volném čase. Běžnými komunikačními situacemi rozumíme

konverzaci v obchodě, na nádraží, u lékaře atd. V analyzovaných učebnicích budeme hodnotit také začlenění neverbální složky komunikace.

Interkulturní reálie

V rámci interkulturních reálií by studenti měli být podněcováni ke srovnávání vlastní a cizí kultury. Jak již bylo uvedeno výše, na základě uvědomění si společných a rozdílných rysů obou kultur je možné zaujímat tolerantní postoje a vést bezkonfliktní konverzaci.

Předsudky a stereotypy

Důležitou složkou analýzy učebnic je začlenění informací o předsudcích a stereotypech. Pokud se v textech objevují implicitně, měly by být následně prodiskutovány, aby nedocházelo k jejich zevšeobecnění. V některých učebnicích se předsudky a stereotypy mohou vyskytnout jako samostatné téma. Podstatné je na tomto místě upozornit na to, že v rámci našeho hodnocení se budeme zaměřovat výhradně na předsudky a stereotypy národní povahy, tedy nikoliv například na stereotypy genderové či rolové, ačkoliv i ty by byly zajímavým bodem zkoumání.

Reálný obraz

Tímto kritériem bychom chtěli zodpovědět otázku, zda je Česká republika v učebnicích pro cizince zobrazována pouze pozitivně, či zda jsou zahrnuty také její problémy. Těmi, které mohou být pro cizince relevantní, jsou například problémy nezaměstnanosti, rasové diskriminace, otázka zpřísňujících se podmínek vízové povinnosti atd.

4 Analyzované učebnice

Pro analýzu bylo vybráno šest učebnic českého jazyka pro cizince. Ve výběru jsme se soustředili na knihy nové, vydané po roce 2000. Za účelem porovnatelnosti celého vzorku byly vybrány učebnice určené studentům na začátečnické úrovni, případná deklarovaná výstupní úroveň nebyla při výběru učebnic zohledňována. Vzhledem k tomu, že jsme v teoretické části pracovali s materiálem odborníků v oboru němčina jako cizí jazyk a poukazovali na zkušenosti a tradici zahraničního výzkumu učebnic, budeme v praktické části analyzovat také některé učebnice českého jazyka, které byly vydány v Německu či se specializují na německy mluvící studenty. Díky široké teoretické základně a vědomí významu reálií v cizojazyčném vzdělávání v německy mluvících zemích můžeme předpokládat, že reálie České republiky budou do těchto učebnic kvalitně integrovány.

Každá z učebnic bude v úvodu krátce představena, a sice na základě údajů uvedených v předmluvě či na obálce knihy. Následovat bude vyplněný katalog kritérií. Za katalog kritérií bude zařazen podrobný komentář s případnými konkrétními ukázkami z textu. Na závěr každé analýzy bude provedeno stručné shrnutí.

Naším cílem je postihnout v analýze především ta místa v učebnicích, která považujeme za významná vzhledem k utváření sociokulturní kompetence, zaměříme se na zajímavě a zdařile začleněné kulturní reálie a upozorníme zároveň na případné nedostatky analyzovaného materiálu. V žádném případě však nelze popsat veškeré odkazy na českou realitu, které se v daných knihách objeví.

4.1 Česky, prosím I

Autorkou učebnice Česky, prosím I je Jitka Cvejnová, učebnice vyšla v roce 2008 v pražském nakladatelství Karolinum. Obsah se opírá o Úroveň A1 referenčního popisu češtiny, uvedené úrovně by také studenti na konci výuky podle této knihy měli dosáhnout. Cílovou skupinou je dospívající mládež a dospělí, kteří se chtějí rychle, efektivně a spolehlivě dorozumět v základních komunikačních situacích.

Každá z deseti lekcí je rozdělena do oddílů A, B, C a D, přičemž v oddílech A až C se postupuje od prezentace jazykových jevů k vlastní samostatné produkci. Autorka uvádí, že na jevy, které rozvíjejí sociokulturní kompetenci cizinců v češtině je upozorňováno „v nezbytně nutné míře“. Doplnující oddíl D rozšiřuje jazykové znalosti v rámci jazykových situací lekce a obsahuje i některé informace z českých reálií.

Samostatnou součástí učebnice je pracovní sešit, který obsahuje nejrůznější typy cvičení, klíč, transkripci poslechových textů a abecedně řazený slovník. Podrobná analýza bude vytvářena současně na základě učebnice i pracovního sešitu.

4.1.1 Katalog kritérií

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?	½ √	
		ze zeměpisu?	½ √	
		z hospodářství?		√
		o obyvatelstvu?		√
		o umění?	½ √	
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	√	
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	√	
3.	Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		√
		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?		√
4.	Předsudky a	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		√

	stereotypy	Jsou následně objasněny?	-	-
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		√
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?		√

4.1.2 Podrobná analýza

Jak autorka učebnice uvádí v předmluvě, jsou zvolená témata orientována především na základní komunikační situace. Zcela naplněn je tedy bod 2 našeho seznamu kritérií, Komunikativní realie.

Studenti se například v rámci témat Denní program a Který den je dnes? seznámí s běžnou pracovní dobou některých povolání a otevírací dobou některých institucí a zařízení (banka, bar, kolej). Zajímavě je zpracováno téma Výlet na Karlštejn, především pak jeho část v pracovním sešitě. Zde jsou kromě zmiňované otevírací doby v jednotlivých měsících uvedeny také podrobné informace o trasách a délkách prohlídek hradu, a to včetně cen vstupenek a typech slev. Karlštejn patří mezi nejvyhledávanější památky České republiky, studenti si ale na základě těchto údajů mohou utvořit představu o průběhu prohlídek jiných hradů a zámků, stejně jako o běžné výši cen a existenci sníženého vstupného.

Z běžných komunikačních situací se objevuje návštěva restaurace, v jejímž rámci jsou zahrnuty nejen typické české pokrmy a nápoje, ale také pro cizince velmi důležitá informace o výši spropitného. Stanovení konkrétní částky není objasněno přímo, ale rituál placení číšníkovi je zahrnut v několika dialogích a cvičeních.

Kvalitně zpracováno je také cestování vlakem a komunikace na nádraží. Ačkoliv nejsou použity autentické jízdní řády, studenti se z jejich zjednodušené podoby dozvědí, jaké typy vlaků v České republice jezdí či jaké důležité informace se skrývají v poznámce jízdního řádu (zda vlak jezdí denně, ve svátky atd.). V textu je kromě obyčejné jízdenky zmíněna také cenově výhodná jízdenka zpáteční, bohužel chybí údaj o existenci jízdenky skupinové.

Další situací, kterou může cizinec řešit, je hledání bydlení. Různé formy ubytování (např. kolej, hotel, podnájem) jsou uvedeny včetně cen odpovídajících realitě v 8. lekci v tématu Náš dům – náš hrad a následně v oddíle D téže lekce. Z dialogů probíhajících v realitní kanceláři či při prohlídce bytu a z inzerátů nabízejících či poptávajících bydlení lze

vyčíst skutečnosti jako je označení dispozic bytů (např. 1 + 1) či průměrná výše poplatků za služby a jejich existence vůbec.

Více drobných, avšak důležitých a zajímavých informací z české reality se vyskytuje v rozhovoru uvádějícím téma Na návštěvě. Studentka z Ruska přichází do české domácnosti navštívit svou spolužačku. Kamarádčině matce přináší jako dárek květinu, ve dveřích je vyzvána k odložení a jsou jí k přezutí nabídnuty domácí pantofle. Následuje rituál seznamování, kdy je dle etikety starší ženě představena žena mladší. Na moravskou tradici produkce vína odkazuje replika, kdy je hostu nabídnuto *výborné víno z Moravy*. S uvedenými skutečnostmi sice není dále v textu pracováno, přesto předpokládáme, že se ve výuce stanou tématem diskusí a budou blíže objasněny. Rozhovor, v němž jsme označili některá zajímavá místa, přikládáme.

Učebnice, strana 117

B: Dobrý den, hledáte někoho, slečno?
A: Dobrý den. Promiňte, bydlí tady Kamila Dvořáková?
B: Á, vy jste Tamaro, že? Vítám vás. Pojďte dál.
A: Děkuju. Tady je malý dárek.
B: To je moc hezká květinu. Moc vám děkuju. Odložte si. ... Tady jsou pantofle. ... Kamilo, pojď sem, máme tady hosta.

*

C: Ahoj, Tamaro. To jsem ráda, že jsi tady. ... Mami, chtěla bych ti představit Tamaru.
B: Jsem ráda, že vás poznávám, slečno Tamaro.
A: Také mě těší, že vás poznávám, paní Dvořáková.

*

C: Tamaro, posaď se sem. Nedáš si červené víno? Máme výborné víno z Moravy.
A: Ráda, děkuju.
C: Prosím, tady je víno... Tak na zdraví!
A: Na zdraví!
B: Na zdraví! ... A tady je malý zákusek. Poslužte si.
A: Děkuju. Je to moc dobrý.

*

A: Už je pozdě. Musím se pomalu rozloučit.
C: To je škoda. A nechceš mě navštívit v pátek večer? Zvu tě na večeři. Souhlasíš?
A: Děkuju za pozvání, ale nejde to. Mám lístek na koncert.
C: To nevádí. Sejdeme se jindy.

A = Tamaro Kuzněcovová; B = paní Dvořáková; C = Kamila Dvořáková

Zajímavým způsobem je každodenní realita začleněna do cvičení doprovázejícího téma Na ulici. Jedná se o výpovědi, do nichž mají studenti doplnit vhodná slovesa z nabídky. Obsahem většiny těchto výpovědí jsou jevy, které jsou českou veřejností vnímány negativně, či mohou být dokonce sankcionovány. Českou dochvilnost (oproti např. jihoevropským národům) dokládá věta *Na vyučování nesmíš chodit pozdě.*, existenci tzv. protikuřáckého zákona reprezentuje věta *Na nádraží nesmíme kouřit cigarety.*, na nulovou toleranci alkoholu při

řízení vozidel upozorňuje věta *Řidič nesmí pít alkohol*. Upevnění těchto a dalších pravidel může cizincům pobývajícím v České republice alespoň částečně pomoci k bezproblémovému vycházení s místními obyvateli i zákony.

Vedle mluvené komunikace je prostor věnován také její psané formě. Více témat v učebnici je doplněno nácvikem psaní dopisů, pohlednic či e-mailů. Obsahem těchto písemností jsou pozdravy z výletu, pozvánky na různé typy oslav či vánoční přání. Studenti se s jejich pomocí seznámí nejen s formální podobou daných textů, ale i se zásadami oslovování různých osob a slovními spojeními typickými pro konkrétní příležitosti.

Co se týče ostatních kritérií, v omezené míře jsme zaznamenali pouze historické a geografické údaje o zemi, které se částečně prolínají také s odkazy na některé významné osobnosti české kultury. Zeměpis České republiky je vyčerpán informací o poloze státu, sousedních zemích a pohořích, která tvoří přirozené hranice. Kromě Prahy jsou na různých místech v učebnici zmiňována také další větší i menší města, pokud se ale jedná o konkrétní realie, objevují se v učebnici výhradně ty pražské (stanice MHD, turisticky atraktivní místa). Výjimkou je již výše zmiňovaný výlet na Karlštejn. Další místa vhodná návštěvy jsou podle regionů vyjmenována v pracovním sešitě.

Historické události jsou částečnou náplní jediného cvičení v učebnici, v němž mají studenti spojovat data státních svátků s jejich významy. Vedle příchodu svatého Cyrila a Metoděje a upálení Mistra Jana Husa se poukazuje také na vznik Československa v roce 1918, konec druhé světové války a datum boje studentů za demokracii.

Informace o významných českých osobnostech zahrnují pouze období jejich života a povolání, případně jejich nejvýznamnější počin. Z osmnácti zmíněných osob se pouze ve dvou případech jedná o ženu, velká většina těchto osob spadá svým životem a dílem do období do 19. století. Moderní dějiny a kulturní život reprezentují V. Havel, M. Forman, J. Seifert, M. Kožená, D. Hašek a modelka K. Kurková.

4.1.3 Shrnutí

Učebnice a pracovní sešit *Česky, prosím I* jsou, co se týče realii, zaměřeny na komunikativní přístup. Materiál obsahuje mnoho běžných komunikačních situací a dialogů, k nimž v těchto

situacích dochází. Některé z nich jsou velmi kvalitně a na reálie bohatě zpracovány, vyzdvihujeme především návštěvu v české domácnosti a texty doprovázející shánění ubytování. Vzhledem k cílové skupině, kterou jsou i dospělí uživatelé jazyka, by se daly zahrnout i specifitější situace, jakými jsou například pracovní pohovor, styk s úřady apod. Na druhé straně je obsah lekcí limitován jazykovou znalostí studentů, která je na počátku práce s učebnicí na začátečnické úrovni a směřuje k dosažení úrovně A1 dle Rámce. Porovnáme-li obsahovou stránku učebnice s požadavky kladenými na deklarovanou úroveň A1 (viz kap. 1.5.1), musíme jí vytknout nedostatek faktických údajů o zemi, jejíž jazyk je vyučován. Samozřejmě se přikláníme k názoru, že tyto faktické znalosti nejsou pro výuku primárně nezbytné, přesto bychom očekávali širší škálu informací.

Veškeré odkazy na českou realitu jsou do textů začleněny spíše implicitně, jsou jejich přirozenou součástí, aniž by na ně bylo přímo upozorňováno. Toto pojetí je z našeho pohledu pro výuku vhodné, předpokládá ale samozřejmě připravenost a doplňují výklad ze strany vyučujících. Na mysli máme například naznačení norem chování a etikety v textu Na návštěvě (přezouvání, rituál představování osob), které by měl učitel vysvětlit a případně doplnit o další možné varianty.

4.2 *Tschechisch kommunikativ*

Učebnice *Tschechisch kommunikativ* byla vytvořena ve spolupráci Jany Maidlové a Marka Nekuly a vyšla v roce 2005 v Nakladatelství Lidové noviny. Její vydání bylo podpořeno německou Univerzitou Regensburg, Masarykovou univerzitou v Brně a institucí Bohemicum Regensburg-Passau, která se zaměřuje na výuku českého jazyka.

Jak je zřejmé z názvu celé knihy, je podle slov autora její obsah zaměřen na každodenní komunikační situace, díky nimž studenti získají aktivní i pasivní kompetenci v mluvené i psané češtině. Z předmluvy ale zároveň vyplývá, že důraz je kladen také na prezentaci a ovládnutí gramatiky českého jazyka.

Cílovou skupinou byli původně výhradně studenti Univerzity Regensburg a Univerzity Passau, kteří studují převážně nefilologické obory a v rámci programu Bohemicum nabývají vedle odborných znalostí také základní znalost češtiny. Později se ale ukázalo, že je tento materiál díky svému nefilologickému zaměření vhodný také pro zájemce o český jazyk mimo univerzity. Používán je například v kurzech pořádaných pro členy vlády Horního Falcka, regionu ležícího na hranicích Bavorska a Plzeňského kraje. Cílovou skupinu tedy tvoří dospělí studenti se znalostí německého jazyka, který je v učebnici zprostředkujícím jazykem.

Knihy je rozdělena do jedenácti lekcí, přičemž poslední z nich je opakovací. Názvy jednotlivých lekcí odráží běžná konverzační témata, jakými je rodina, denní režim, jídlo a pití či cestování. Součástí každé lekce jsou tři krátké texty, které jsou orientovány na realie České republiky. Jedná se o rubriky *Wer ist...?*, kde je stručně představena některá významná osobnost; *Wo ist...?*, kde jsou popsána zajímavá místa a rubrika *Wissen Sie, dass...?*, která vyzdvihuje některou českou zajímavost.

4.2.1 Katalog kritérií

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?	√	
		ze zeměpisu?	√	
		z hospodářství?		√
		o obyvatelstvu?	½ √	
		o umění?	√	
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	√	
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	√	
3.	Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		√
		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?		√
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		√
		Jsou následně objasněny?	-	-
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		√
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?	½ √	

4.2.2 Podrobná analýza

Učebnice *Tschechisch kommunikativ* obsahuje přiměřené množství faktických reálií, především z oblasti geografie, historie a umění. Co se týče obyvatelstva, je toto téma vyčerpáno pouhou informací o jeho celkovém počtu. Na více místech učebnice se objevuje mapa České republiky, zobrazeny jsou i velký a malý státní znak a znaky všech tří historických zemí. Rozdělení republiky na Čechy, Moravu a Slezsko je také tématem cvičení, v němž mají studenti zařadit města do správných území. Nejvíce odkazů na zeměpisné reálie je náplní rubriky *Wo ist...?*, díky níž se studenti seznámí s Litomyšlí, Ratibořicemi, horou Říp i legendou, která se k ní váže, Karlštejnem, ale i Tančícím domem a pivovarem U Fleků v Praze.

Významná historická data z českých dějin jsou náplní cvičení v úvodní lekci. Jelikož se však v mnoha případech jedná o události, jejichž přesné časové určení by možná činilo problémy i rodilým Čechům (např. konec přemyslovské dynastie, první Habsburk na českém trůně),

nepředpokládáme, že je od studentů vyžadována jejich přesná znalost a slouží spíše pro utvoření představy o bohaté historii. Studentům jsou jistě přístupnější informace, které se dozvědí v rámci představení významných historických osobností, jejichž život je zasazen do kontextu doby. Jedná se například o Karla IV., T. G. Masaryka či V. Havla. Problematika emigrace a její historické pozadí není sice v textu přímo vyjádřena, přesto by se i toto téma dalo na základě krátkých článků o M. Kunderovi, M. Formanovi a M. Albrightové zpracovat. Diskutabilní je potom v této souvislosti výrok uvedený u tenistky M. Navrátilové, který zní *Není Češka, je Američanka*. Ačkoliv slavná sportovkyně získala po své emigraci americké státní občanství, pokládali bychom především v učebnici češtiny za vhodné, aby bylo na její český původ upozorněno, nebo aby tento alespoň nebyl kategoricky vyloučen.

Co se týče poslední složky kognitivních reálií, kterou je umění, objevují se mezi osobnostmi významní malíři, spisovatelé i hudební skladatelé. Za zajímavé považujeme představení díla několika současných umělců, například hudebníka J. Nohavici či kreslíře V. Renčina. V doplňujících zajímavostech se studenti dozvědí například o existenci jednapadesáti překladů románu *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* či o českém původu slov *robot* a *píšťala*.

Jak je uvedeno v charakteristice učebnice, orientují se zvolená témata na každodenní realitu obyvatel České republiky. Režim běžných pracovních dní je ilustrován několika vágními příklady, zajímavé jsou však dny víkendové, které čeští hrdinové tráví výhradně na svých chatách a chalupách, prací na zahrádce a grilováním. Existence tohoto fenoménu může být jistě pro studenty-cizince novinkou, jako všechna zevšeobecnění je však třeba i toto relativizovat.

Zpracováno je mimo jiné téma cestování po České republice, v němž jsou vhodně zařazeny písemné pozvánky na výlet a odpovědi na ně, konverzace na informacích vlakového a autobusového nádraží a autentické jízdní řády.

Tématem několika lekcí je ubytování, srovnávány jsou ceny bytů v různých částech republiky, jako forma ubytování však není zohledněn podnájem, hotel ani kolej. Objasněny jsou v rámci tohoto tématu označení dispozic bytů (4 + 1).

Užitečný je nácvik psaní životopisů, všechny tři vzory jsou však podle našeho názoru přesytené informacemi, které do životopisů určených potenciálním zaměstnavatelům nepatří (např. data sňatku a narození dětí, počet dětí). Autoři učebnice zřejmě z tohoto důvodu vyzývají studenty k následné diskusi o informacích uvedených v otištěných dokumentech. Aby nedocházelo k nedorozuměním, bylo by vhodné zařadit do učebnice minimálně jeden, po formální i obsahové stránce správný životopis. Pro ilustraci přikládáme dva otištěné životopisy, ve strukturovaném jsme označili několik problematických míst.

Učebnice, strana 122

ŽIVOTOPIS	2	ŽIVOTOPIS	3
<p>Jmenuji se Jan Novotný. Bydlím v Ostravě 1, 28. října 1, 701 00. Narodil jsem se 13.5.1975 v Jihlavě. Můj otec Josef Novotný je automechanik, matka Iva Novotná pracuje jako sekretářka. Nemám sourozence. Jsem ženatý, manželka Petra je učitelka. Mám jedno dítě. V letech 1982 až 1990 jsem navštěvoval základní školu v Ostravě, potom jsem studoval 4 roky na střední škole elektrotechnické, maturitu jsem složil v roce 1994. Roku 1995 jsem absolvoval základní vojenskou službu. Od roku 1996 pracuji ve firmě Traktory s.r.o. jako obchodní manažer. Absolvoval jsem kurzy – základy PC (1997 – f. Computer), manažerské školení (1998 – f. Best Top). V roce 1998 jsem se oženil s Petrou Veselou a roku 1999 se nám narodila dcera Tereza. Umím dobře pracovat s PC, mám jen základní znalosti němčiny a angličtiny. Moje hobby jsou internet, PC, mobilní komunikace, cestování, práce s lidmi.</p>		<p>ing. Veronika Májová, rozená Hradská (* 12.10.1968 v Brně), vdaná, 1 syn</p> <p>1975-83 základní škola v Brně 1983-87 obchodní akademie v Brně 1987-88 kurz němčiny v Marburku 1988-93 Vysoká škola ekonomická v Praze 1990-92 studijní praxe v Logica s.r.o., Praha 1993-95 vedoucí marketingového oddělení ve firmě AFIN, Brno 1994 kurz personalistiky 1995 sňatek s ing. Janem Májem 1995 narození syna Jana 1995-98 mateřská dovolená 1997-98 intenzivní kurz angličtiny 1999 manažerka firmy AFIN, Brno 1999 práce na marketingové studii</p>	
<p>V Ostravě, 21.5.2000 Jan Novotný</p>		<p>Brno, 21. května 2000</p> <p>Veronika Májová Legerova ulice 19 602 00 Brno</p>	

Za částečně začleněný jsme v katalogu kritérií označili bod 5, Reálný obraz, v němž se zaměřujeme na prezentaci problémově orientovaných údajů o České republice. V této učebnici se dvakrát v textu vyskytuje německý novinář, který podle svých slov v Česku pracuje na článku o rasismu. Přestože téma není nijak dále zpracováno, tematizuje jev, který je na mnoha místech naší země aktuální.

4.2.3 Shrnutí

Tschechisch kommunikativ kvalitně zpracovává kognitivní reálie, které jsou tématy lekcí napříč celou učebnicí. Vedle událostí a osobností z dávné minulosti jsou představovány také moderní dějiny a současní tvůrci, kteří mohou studenty zajímat a motivovat ke studiu. Velká pozornost je věnována geografickým reáliím, čtenáři se seznámí s mnoha zajímavými místy České republiky, aniž by docházelo k upřednostňování jediného území.

Obsahem lekcí jsou běžné komunikační situace i představení života obyvatel České republiky, autoři textů však zůstávají spíše na povrchu dané problematiky. Odkazy na skutečnosti typické či odlišné se objevují ojediněle, stejně jako informace podporující nabytí sociokulturní kompetence. Pozitivně hodnotíme použití autentických jízdnicích řádů, díky nimž se studenti naučí orientaci i význam užitých symbolů. Zajímavé je také upozornění na českou zálibu v chataření.

Naplněn není interkulturní přístup k reáliím, tedy srovnávání vlastní a cizí kultury, explicitním tématem nejsou ani stereotypy a předsudky vůči cílové kultuře, ačkoliv jsme začlenění těchto kritérií v učebnici sestavené na zahraničním pracovišti očekávali.

4.3 Communicative Czech (Elementary Czech)

Třetí vydání učebnice Communicative Czech (Elementary Czech), které analyzujeme v této diplomové práci, vyšlo v roce 2009. Autorkami knihy jsou Ivana Rešková a Magdalena Pintarová. Jedná se o úvodní část učebního kompletu, který má studenty dovést na pokročilou úroveň znalosti českého jazyka. Cílovou skupinou prvního dílu jsou úplní či tzv. falešní začátečníci, kteří by s jeho pomocí měli ovládnout autentickou, komunikativní češtinu.

Materiál obsahuje celkem třináct lekcí, včetně úvodní zaměřené na fonetiku a fonologii a závěrečné opakovací. Texty a dialogy jednotlivých lekcí dle předmluvy vycházejí z reálného prostředí, důraz je však kladen také na konkrétní použití nových gramatických jevů.

Doplňkovou součástí je pracovní sešit, jehož autorkou je Ivana Rešková. V něm se objevuje množství cvičení, která jsou zaměřena převážně na procvičení a ověření gramatických znalostí.

Kromě každodenních situací, jež by měly být náplní úvodních textů, neupozorňují autorky v předmluvě knihy na žádná začlenění témat z realit České republiky. Předpokládáme tedy, že pokud se v učebnici odkaz na realie objeví, bude se jednat spíše o neúmyslnou součást dalších textů či cvičení.

4.3.1 Katalog kritérií

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?		√
		ze zeměpisu?	½ √	
		z hospodářství?		√
		o obyvatelstvu?		√
		o umění?	½ √	
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	½ √	
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	√	
3.	Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		√

		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?		√
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		√
		Jsou následně objasněny?	-	-
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		√
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?		√

4.3.2 Podrobná analýza

Již na základě předmluvy učebnice jsme se domnívali, že prezentace českých reálií nebude v Communicative Czech primárním cílem, že učebnice bude obsahovat jen menší množství na reálie orientovaných informací. Z pěti námi vytyčených kritérií, je částečně naplněno kritérium první (Kognitivní reálie) a kritérium druhé (Komunikativní reálie). Ty se objevují především v úvodních textech jednotlivých lekcí.

Poměrně komplexně je pojato téma oblékání, které je obsahem desáté lekce. Náplní vstupního textu je běžný nákup v oddělení oděvů, pozitivně však hodnotíme především zařazení následného krátkého dialogu, v němž hrdinka zakoupené zboží z důvodu jeho špatné kvality reklamuje. Student-cizinec díky této pasáži získá informaci o možnosti reklamace, učitel ji může vhodně rozšířit o zákonem upravená práva kupujícího a povinnosti prodávajícího. Za užitečnou považujeme také otištěnou přehledovou tabulku velikostí oblečení a obuvi, která porovnává značení užívaná v evropských, britských a amerických obchodech.

Vhodně je k tématu oblékání přiřazen také dialog manželského páru, který se připravuje na návštěvu divadla. Přiblížen je v něm požadavek společenského oděvu, který je v českém prostředí kladen na návštěvníky některých kulturních zařízení, např. divadel či koncertů vážné hudby. Nedodržování dress-code je veřejností považováno za společenský prohřešek, proto vnímáme pozitivně, že je s jeho existencí cizinec prostřednictvím učebnice seznámen.

Gramatická cvičení shrnující užití modálních sloves nabízejí prostor pro prezentaci některých dalších společenských či dokonce zákonem vyžadovaných norem. Tímto způsobem je v učebnici poukázáno na zákaz pití alkoholu při řízení vozidel, zákaz kouření na určitých veřejných místech a mnoha majiteli obchodů nařizovaný zákaz vstupu s jídlem (zmrzlinou).

Několik textů v jedenácté lekci tematizuje problematiku hledání a získávání zaměstnání. Otištěny jsou pravděpodobně autentické inzeráty s nabídkami práce, studenti mají vytvářet vlastní životopisy. Nevyhovující je však skutečnost, že jsou vedeni k psaní životopisů v celých větách, ačkoliv převážná většina zaměstnavatelů v současné době vyžaduje jejich strukturovanou verzi. Pracovní pohovor, jehož přepis je součástí této lekce, může nastínit průběh skutečného interview, neboť v něm padají některé typické otázky (důvod pro změnu zaměstnání, jazykové znalosti a počítačová gramotnost, výše platu a tříměsíční zkušební doba). V návaznosti na tento rozhovor může učitel zařadit výčet otázek, jež by naopak zaznít neměly (rodinný stav, počet dětí).

Další lekce zahrnují běžné komunikační situace vznikající na nádražích, v restauracích a hotelech či při shánění bytu. Vyzdvihneme z nich ještě do textu Na návštěvě nenápadně vloženou informaci o počtu květin, jimiž v České republice obdarováváme. Že by se mělo vždy jednat o lichý počet, zde není přímo uvedeno, vyplývá to však z váhání dárců mezi *sedmi bílými karafiáty a pěti červenými růžemi*. Patříčné doplnění a objasnění závisí na učiteli.

Kognitivní realie jsme v našem katalogu kritérií označili jako částečně naplněné v bodech zeměpis a umění. V žádném případě se však nejedná o prezentaci faktických údajů v pravém slova smyslu. Napříč celou učebnicí nacházíme spíše nahodile a bez bližších komentářů názvy některých českých děl, jména jejich autorů či jména měst a zajímavých míst. Je-li některé místo upřednostňováno před ostatními, jedná se o moravskou metropoli Brno, která je ve dvou textech podrobněji představena. V kategorii umění je inspirativní začlenění pozvánky na premiéru filmu *Želary*, na níž figurují i jména autorů a herců. Odkaz na současnou tvorbu může studenty motivovat ke shlédnutí snímku a zvýšení zájmu o českou kulturu jako takovou.

Historická fakta se v učebnici nevyskytují, přesto zmíníme jeden text, jenž v sobě prvek historických událostí nese. Jedná se o upravený článek z časopisu *Story* pojednávající o tenistce M. Navrátilové, který obsahuje také informaci o její emigraci, ačkoliv toto slovo zůstává nevyřčeno. Pro ilustraci přikládáme částečnou kopii tohoto článku.⁶¹

⁶¹ Zvýrazněno autorkou diplomové práce.

Tenisová královna

Martina Navrátilová (1956, Praha)
nejlepší tenistka všech dob
20 let sportovní kariéry
7 let 1. místo v ženském tenisu (nyní 4. místo)
9 wimbledonských vítězství
171 vítězství ve světovém turnaji jednotlivců
(172 v turnaji dvojic)



Tenis hrála Martina od dětství. Jejím prvním trenérem byl nevlastní otec Mirek Navrátil. Také matka Martiny má sportovní talent, byla např. lyžařskou instruktorkou a s Martinou hrála tenis. Poprvé nad ní Martina vyhrála, když jí bylo jedenáct.

V roce 1975 odjela na mistrovství Ameriky a rozhodla se tam zůstat. Otec o jejím úmyslu věděl, ale pro matku to bylo velmi těžké: „Byl to hrozný šok, ale věděla jsem, že se nemůže vrátit, některé věci prostě nejdou. A nejhorší bylo vědomí, že už ji možná nikdy neuvídím.“ Obě se setkaly až v roce 1980. Nedávno se Martina Navrátilová rozhodla s tenisem skončit. V jednom svém rozhovoru říká: „Když je vám osmnáct, dvacet, myslíte si, že budete žít věčně. Když dostanete šanci, že se vrátíte, která z vás řekne, že nebudu žít doma, už nikdy.“

Pod textem následuje sada otázek ověřujících porozumění studentů, mezi nimi také otázka *Kdy a proč Martina zůstala v zahraničí?*, jež by mohla vyvolat diskusi o historickém pozadí emigrace nejen slavné tenistky.

4.3.3 Shrnutí

Učebnice Communicative Czech (Elementary Czech) není orientována na zprostředkování poznatků z oblasti kulturních reálií České republiky, tyto se stávají spíše přirozenou součástí některých textů zaměřených na běžné komunikační situace. V nich uvedené skutečnosti však nejsou předmětem výkladu a jejich objasnění či rozšíření záleží na aktivitě učitele. Přesto se autorkám podařilo začlenit některé zajímavé a skutečně pro běžné situace užitečné jevy, jako například společenskou normu pro oděv do divadla či informaci o lichém počtu květin, kterými chceme někoho obdarovat.

Vzhledem k tomu, že kniha vyšla v roce 2009, musíme konstatovat, že na několika místech obsahuje zastaralé, od jejího prvního vydání pravděpodobně neaktualizované informace. Jedná se například o již zmiňovaný podrobný, v celých větách psaný profesní životopis či nácvik psaní a odesílání telegramů, které se ve skutečnosti objevují již velice zřídka.

Marginální je podíl kognitivních reálií, interkulturní reálie a poslední dvě kritéria našeho katalogu chybí zcela. Musíme vzít v úvahu, že učebnice si zprostředkování reálií neklade za svůj cíl, přesto by vzhledem k jejich významu v současném jazykovém vzdělávání měly mít v materiálu určeném pro cizince větší zastoupení.

4.4 Czech Express 1 a Czech Express 2

Oblíbenou a ve výuce často používanou učebnicí českého jazyka je komplet Czech Express autorky Lídy Holé, který v roce 2006 vydalo nakladatelství Akropolis. Sestává ze dvou na sebe navazujících učebnic, které obsahují dohromady dvanáct lekcí. Za šesti lekcemi v každém z obou dílů následuje doplňující část, která přináší přehledně utříděná gramatická pravidla, klíč ke cvičením a v rámci rubriky *Czech conventions* zajímavé informace z oblasti českých reálií. Učebnice je určena úplným začátečníkům, kteří by po jejím zvládnutí měli dosáhnout jazykové úrovně A1.

Primárním cílem tohoto kompletu je naučit studenty rozumět a adekvátně reagovat v základních komunikačních situacích a rozvíjet jejich slovní zásobu. Osvojení gramatických pravidel nestojí v popředí zájmu, což ale neznamená, že by gramatika nebyla zahrnuta vůbec.

4.4.1 Katalog kritérií

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?	½ √	
		ze zeměpisu?	√	
		z hospodářství?		√
		o obyvatelstvu?	½ √	
		o umění?	½ √	
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	½ √	
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	√	
3.	Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		√
		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?		√
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?	½ √	
		Jsou následně objasněny?		√
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		√
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?		√

4.4.2 Podrobná analýza

O mnoha zajímavých poznatcích z českých reálií je čtenář učebnic Czech Express informován v jejich druhých částech, v textech s nadpisem Czech conventions. Krátké, anglicky psané články přináší různorodá témata objasňující českou mentalitu, společenské normy či zvláštnosti, s nimiž se může cizinec během svého pobytu v České republice setkat. Co se týče našeho katalogu kritérií, naplňují především jeho druhý bod, komunikativní přístup k reáliím.

Objasněna je v jednom z textů například problematika tykání a vykání, která je samozřejmou součástí většiny učebních materiálů. V této knize je však rozšířena také o rituál nabídky tykání včetně upozornění, že návrh podává žena či starší osoba.

Jiný paragraf se věnuje české otázce *Jak se máte?/Jak se máš?* a srovnává ji s anglickou frází *How are you?*, která je sice jejím doslovným překladem, neplní však tutéž funkci. Cizincům je vysvětleno, že se v českém prostředí na takto položenou otázku skutečně očekává odpověď, která je navíc často neutrální či dokonce negativní (*Ujde to. Nic moc.*).

Začleněno je téma návštěvy v české domácnosti a rituály či zvláštnosti s ní spojené. V textu se objevují návrhy na drobné dárky, kterými je vhodné obdarovat hostitele (květina, lahev vína, bonboniéra). Upozorněno je také na skutečnost, že bude návštěvník pravděpodobně vyzván k použití domácí obuvi.

Z kognitivních reálií je komplexně zpracována geografie České republiky, jež je obsahem doplňkového materiálu druhého dílu. K dispozici jsou informace o rozloze, státních symbolech, sousedních zemích, přírodních podmínkách a několika turistických místech. Uveden je také počet obyvatel České republiky a Prahy, zřetel však není brán na jeho složení. Součástí obou dílů je navíc plán centra Prahy, mapa České republiky, Evropy i světa.

Fotografie několika současných umělců jsou otištěny ve druhé lekci učebnice, vhodná prezentace jejich díla může znamenat zvýšení motivace studentů. Hovoří se zde o herecích A. Geislerové a P. Liškovi či hudebnících J. Nohavicovi a Radůze. Dále je pro představení významných českých osobností použito českých bankovek.

Za částečně naplněné jsme v katalogu označili kritérium stereotypů a předsudků jakožto implicitní součásti textů. Potvrzen je totiž napříč celým učebním souborem jeden z pozitivních auto- i heterostereotypů, který o českém národě panuje, a sice smysl pro humor a ironii. Vyjádřen je v kreslených komiksech s vtipnou pointou, které autorka zařazuje na závěr každé lekce.

4.4.3 Shrnutí

Učebnice Czech Express 1 a 2 obsahují běžné komunikační situace, v nichž se odráží některé poznatky z českých reálií. Toto téma je však podle nás zajímavěji začleněno v doplňkové části učebnice, konkrétně v anglicky psaných textech upozorňujících na některá česká specifika. Použití angličtiny jistě není na škodu, neboť i popis úrovně A1, které má být po prostudování této učebnice dosaženo, připouští prezentaci kulturních reálií v mateřském či zprostředkovacím jazyce.

V doplňkovém materiálu jsou souhrnně představeny i některé faktické reálie, jedná se především o údaje zeměpisné a částečně údaje o obyvatelstvu České republiky. Kromě osobností T. G. Masaryka a V. Havla, které se objevují v textech, není historii věnována žádná pozornost.

Studenty jistě zaujmou i komiksy, které jsou součástí každé lekce. Ty sice neprezentují explicitně kulturní témata, svou povahou však mohou potvrdit představu cizinců o českém smyslu pro humor, který je (možná díky Švejkovi či filmům J. Menzela) i za hranicemi vnímán jako typický rys české mentality.

4.5 Langenscheidt Praktisches Lehrbuch Tschechisch

Učebnice Langenscheidt Praktisches Lehrbuch Tschechisch autorky Aleny Aigner vyšla v německém nakladatelství Langenscheidt v roce 2007. Určena je začátečníkům a jako jediná z našeho vzorku je primárně orientována na samouky. Jazyková úroveň, které by měli studenti dosáhnout, je A2 dle Rámce.

Součástí učebního kompletu jsou tři zvuková CD namluvená rodilými mluvčími a pracovní sešit, který se zaměřuje na poslechová a mluvní cvičení. V případě učebního materiálu určeného samostatně se učícím jedincům je právě přítomnost zvukových nahrávek velice důležitá, jelikož může být jediným kontaktem s mluveným jazykem a korektní výslovností.

Učebnice je rozdělena do patnácti tematických lekcí, značná pozornost je v každé z nich věnována gramatice. Psané texty a mluvené nahrávky jsou určeny k ověření porozumění a jejich témata jsou každodenní situace, do nichž se cizinci v České republice mohou dostat.

4.5.1 Katalog kritérií

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?		√
		ze zeměpisu?	½ √	
		z hospodářství?		√
		o obyvatelstvu?	½ √	
		o umění?	½ √	
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	½ √	
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	√	
3.	Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?	√	
		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?	√	
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?	½ √	
		Jsou následně objasněny?		√
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		√
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?		√

4.5.2 Podrobná analýza

Faktické reálie nestojí v centru pozornosti tohoto učebního souboru, přesto lze najít několik údajů v rámci textů, především pak v poslechových cvičeních. Zmíněna jsou některá česká města, pohoří a řeka Vltava, studenti se také seznámí se jménem Morava, které je odpovědí na otázku *Jak se jmenuje část České republiky, kde leží Brno?*. Informace o názvech dvou dalších historických území chybí. V pracovním sešitě je zobrazena mapa České republiky, na níž jsou vyznačena města Praha, Brno, Ostrava, České Budějovice a Lipno. Čtenář se blíže seznámí s Českými Budějovicemi a několika turisticky atraktivními místy v hlavním městě. Lekce číslo 10 a 15 přináší také informaci o nejvyšší hoře Sněžce, pozornému čtenáři však nemůže uniknout fakt, že její výška se v obou lekcích liší (objevuje se údaj 1603 a 1604 m. n. m., přičemž nejčastěji udávaná je ve skutečnosti výška 1602 m. n. m.). Nejedná se samozřejmě o nijak zásadní nedostatek, může však studenty zmást.

Další poslechový text přináší informace o cizincích, kteří žijí v České republice, jsou ale podle našeho názoru zkreslující. Pro ilustraci přikládáme přepis nahrávky.⁶²

Pracovní sešit, strana 31

Lösungen zum Hör- und Sprechtraining

5 V České republice žije a pracuje hodně cizinců. V Praze je hodně Američanů, Němců a Rakušanů. Pracují tady nebo učí. V Česku žije taky hodně Vietnamců a Ukrajinců. Cizinci se často učí česky. Čeština je slovanský jazyk a je jiná než němčina nebo angličtina. Není to lehké, ale hodně cizinců umí česky moc dobře. To je pro ně samozřejmě velké plus, protože mají lepší kontakt s Čechy. Většina Čechů mluví dobře anglicky nebo německy, ale jsou rádi, když cizinec mluví česky.

Problematicky zde vidíme vyhrazení hlavního města coby jediného místa v Česku, kde žijí Američané, Němci a Rakušané. Pravdou přitom je, že například německá národnostní menšina žije převážně v Ústeckém a Karlovarském kraji.⁶³ Ve stejném textu jsou uvedeny také dvě početnější národnostní menšiny, Vietnamci a Ukrajinci. Přestože není výčet kompletní, považujeme naznačení multikulturality české společnosti za žádoucí a pro utvoření představy o obyvatelích České republiky za vhodné.

⁶² Zvýrazněno autorkou diplomové práce.

⁶³ Srov.

http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabdetail.jsp?vo=tabulka&cislotab=OB006+%28kraje%29&kapitola_id=18&null.

Tématem úvodního článku ke čtrnácté lekci je interkulturní komunikace, konkrétně porovnání českých a německých kulturních standardů. Velice dobře jsou tyto „typicky české“ a „typicky německé“ vlastnosti a vzorce chování v následujícím dialogu objasněny a relativizovány. Zohledněna je přitom i historicky a politicky podmíněná situace v Československu před rokem 1989, která vedla k rozvoji českého kutilství a improvizčního talentu. Improvizace je u nás i v pracovní sféře vysoce ceněnou schopností, zatímco německými partnery bývá vnímána jako nekvalifikovanost či nezodpovědnost.


Na konec této lekce je zařazeno cvičení, které vyzývá studenty k zamyšlení se nad několika výroky odrážejícími „typicky českou“ mentalitu a k vyjádření svého vlastního názoru. Cílem není nalézt správné či špatné odpovědi, jak dokládá také klíč k danému cvičení (*individuální řešení*, německy *Individuelle Lösungen*), ale spíše znovu upozornit na rozmanitost obou kultur. Studenti verbalizují stanoviska, která jsou pro ně „normální“, čímž se upevní jejich vnímání vlastní i cizí kultury.

Téma interkulturní komunikace není v učebnici samozřejmě pojato vyčerpávajícím způsobem, přesto je dle našeho soudu velice zajímavé a studenty může podnítit k dalšímu vyhledávání informací či srovnávání s vlastními poznatky. Zcela jistě však ilustruje skutečnost, že i mezi geograficky blízkými národy existují rozdíly, na něž je třeba brát při interakci ohled a s nimiž je třeba pracovat. Příkládáme pro představu otištěný úvodní článek, navazující rozhovor i cvičení.⁶⁴

⁶⁴ Zvýrazněno autorkou diplomové práce.


Interkulturní komunikace

Přestože Německo a Česká republika leží ve Střední Evropě a život je tady podobný, najdou se rozdíly v chování a jednání lidí a v jejich reakci na určitou situaci. Existují instituty, které zkoumají interkulturní komunikaci. Jejich poznatky využívají česko-německé firmy ke zlepšení spolupráce. Uvádějí se následující hlavní rozdíly mezi Čechy a Němci:

<p>Český kulturní standard improvizace orientace na vztahy málo rozlišuje oblasti života: formální – neformální práce – volný čas racionální – emocionální role – osoba často se neříká vše přímo často moc nízké nebo moc vysoké sebevědomí</p>		<p>Německý kulturní standard plánování formalismus důraz na kvalitu orientace na problém</p> <p>rolišuje oblasti života často se říká vše přímo přiměřené nebo moc vysoké sebevědomí</p>
--	---	---

Interkulturelle Kommunikation

Obwohl Deutschland und Tschechien in Mitteleuropa liegen und das Leben hier ähnlich ist, findet man Unterschiede im Verhalten und in der Handlung der Menschen und in ihrer Reaktion auf bestimmte Situationen. Es gibt Institute, die die interkulturelle Kommunikation untersuchen. Ihre Erkenntnisse nutzen deutsch-tschechische Firmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit. Es werden folgende Hauptunterschiede zwischen Tschechen und Deutschen angeführt:

<p>Tschechische Kulturstandards Improvisation Orientierung auf Beziehungen Lebensbereiche werden wenig getrennt: formell – informell Arbeit – Freizeit rational – emotional Rolle – Person oft sagt man nicht alles direkt ein oft zu niedriges oder zu hohes Selbstbewusstsein</p>	<p>Deutsche Kulturstandards Planung Formalismus Betonung der Qualität Orientierung auf das Problem</p> <p>Lebensbereiche werden getrennt vielfach sagt man alles direkt angemessenes oder zu hohes Selbstbewusstsein</p>	
---	---	---

14

Češi a Němci – jsou stejní nebo jiní?

Karin: Martine, mám úkol na češtinu: mám napsat, co je typické pro Čechy a pro Němce. Už jsem v Česku skoro rok a myslím, že znám Čechy docela dobře.

Martin: No tak řekni, jsme stejní jako Němci nebo jiní?

Karin: Určitě jste v něčem jiní. Tak třeba my všechno pořádně naplánujeme a potom něco děláme. Tady se spíš improvizuje.

Martin: No a co? Je to snad špatně? Vy zase máte všechno naplánováno, dovoleno nebo zakázáno a když je něco jinak, nevíte jak dál. Improvizace je taky kreativita! Zapomněla jsi, jak jsem ti spravil rozbitý deštník? Už jsi ho chtěla vyhodit.

Karin: Když mám všechno naplánováno, tak vím, jak to dopadne. Ty můžeš improvizovat a dokázat hodně nebo taky nic.

Martin: Pravda je asi někde uprostřed. To víš, tady se dlouho muselo improvizovat, protože si každý musel všechno udělat sám. Teprve po revoluci 1989 se dá všechno koupit. Ale ne všichni na to mají peníze. Co se ti ještě zdá být jinak?

Karin: Zdá se mi, že tady se všechno miň kontroluje než v Německu.

Martin: Tak to máš bohužel pravdu. Není to tak všude, ale někde je kontrola moc malá a potom všechno nefunguje jak by mělo. Ale taky se to už hodně mění.

Karin: Taky si myslím, že Češi se víc kamarádí v práci. V Německu to je jinak.

Martin: To je pravda. Hodně lidí se stýká s kolegy z práce i mimo a jezdí spolu třeba na dovolenou. Lidé si v práci často tykají se šéfem, ale většinou v malé firmě. V poslední době se to dost změnilo, je velká konkurence a lidé už se v práci tolik nekamarádí.

Karin: To je škoda, přestože ... když šéf někoho kritizuje, je lepší, když mu vyká.

Martin: Češi nemají kritiku v práci moc rádi, myslí si, že šéf má něco proti nim osobně.

Karin: Opravdu? A když se jim něco nelíbí, co pak?

Martin: Většinou nic neříkají, aby se někoho nedotkli.

Karin: A radši si nechají všechno líbit?

Martin: To ne, ale potom najednou třeba dají výpověď.

Karin: Ale všichni Češi přece nejsou stejní a všichni Němci taky ne.

10 Würden Sie es genauso machen? Schreiben Sie auf, was Sie tun würden.

1. Sabina je sekretářka. Zapomněla poslat dopis. Šéf se zlobí. Sabina myslí: „Co má proti mně?“ Co myslíte vy?
.....
2. Soňa a Jarka mají napsat referát. Soňa to napíše špatně a pozdě. Jarka neřekne nic, protože se bojí, že se Soni dotkne. Co byste udělal/a vy, co byste řekla Soně?
.....
3. Chcete dát v Česku něco udělat. Váš známý má malou firmu. Ptáte se, kolik to bude stát a on řekne: „Uvidíme, určitě to nebude moc.“ Co byste na to řekl/a vy?
.....
4. Česko-německá firma má problém s disciplínou*. Český šéf říká: „V Německu je to jinak, tam máte jiné lidi.“ Co myslíte vy?
.....

* disciplína *f*: *Disziplin*

Další interkulturní rozdíl, který se navíc přímo odráží v jazyce, je tematizován v informativní poznámce u druhé lekce. Poznámka je věnována oslovování, konkrétně v českém prostředí hojně užívaným akademickým titulům. Situace je srovnána s Německem pouhým upozorněním, že oslovování osob jejich dosaženým titulem je u nás častější. Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že toto specifikum českého oslovování⁶⁵ je pro mnoho cizinců skutečně něčím neznámým. Vzhledem k tomu, že nepoužití titulu může vyvolat negativní reakce, vnímáme zařazení tohoto praktického bodu do učebnice velmi kladně.

Z běžných komunikačních situací je pozornost věnována například písemnému styku, který reprezentují některé drobné útvary typu pozvánek, oznámení či přání. Studentům jsou představeny nejen formy a obsahy těchto textů, ale zároveň další odkazy na případné odlišnosti. Na příkladu oznámení o narození dítěte, které informuje o velikosti a váze novorozence, je připomenuta skutečnost, že se v Česku na rozdíl od Německa udává hmotnost v dekagramech. V souvislosti s pozvánkou na promoci je objasněn význam tohoto slova, které v Německu označuje „pouhé“ dosažení doktorského titulu. Čtenáři je vysvětleno, že v České republice je promoce velice slavnostním obřadem, kterého se účastní také příbuzní a přátelé promováného studenta. Zajímavé je z našeho pohledu začlenění kondolenčních textů.

⁶⁵ Hasil (2011) pro něj užívá pojem „česká titulománie“.

Devátá lekce učebnice se zaměřuje na dopravu, konkrétně dopravu automobilovou. Objevují se údaje o povolených rychlostech na českých komunikacích, typech a cenách dálničních známek, o nulové toleranci alkoholu při řízení, povinnosti celoročního svícení, zákazu telefonování bez handsfree sady, ale i upozornění na to, že pokud řidič své vozidlo špatně zaparkuje, *policie je u něj s botičkou jedna dvě*.

V katalogu kritérií jsme označili za částečně naplněné kritérium implicitního začlenění stereotypů a předsudků, ačkoliv se netýkají cílové země, tedy České republiky. Na mysl máme obrázky, které se objevují na dvou místech v učebnici jako ilustrace seznamů nových slovíček. Stereotypně jsou na nich vyobrazeni příslušníci různých národů, například Němec v kožených kalhotách, Francouz s lahví vína či Ruska v národním kroji a s balalajkou. Podobné obrázky zřejmě u studentů nevyvolají negativní emoce či nesnášenlivost vůči cizincům, přesto je ale potřeba vnímat v nich zakomponovaná kliše s rezervou a nepodléhat jim. V případě, že by učebnice byla použita ve výuce s učitelem, můžeme předpokládat, že s obrázky bude dále pracováno, u samouků se však mohou vrýt do paměti a pouze utvrdit již zažitě představy.

Učebnice, strany 25 a 190



4.5.3 Shrnutí

Učební komplet nakladatelství Langenscheidt je určen primárně studentům-samoukům, většina prostoru je proto věnována gramatice a jejímu podrobnému vysvětlení. Přesto se zde najde i množství velice zajímavých informací z oblasti reálií České republiky, explicitním tématem se stává také interkulturní komunikace, která je pro úspěšnou komunikaci velmi důležitá.

Témata běžné komunikace velmi vhodně a nenásilně tematizují některá specifika české kultury, zejména v kontrastu s vlastní kulturou studentů. Zmínili jsme například užívání titulů či rituál spojený s promoci.

Vzhledem k deklarované výstupní znalosti českého jazyka, kterou má být úroveň A2 dle Rámce, musíme konstatovat, že chybí integrace některých prvků neverbální komunikace, jejichž znalost je v popisu této úrovně vyžadována. Pro autorku učebnice však možná nebylo zařazení těchto informací důležité, neboť vnímání prostoru, fyzické vzdálenosti, gest atd. je v české i německé kultuře shodné či velmi podobné.

4.6 *Tschechisch anders NEU*

Učebnice *Tschechisch anders NEU* určená německy mluvícím studentům českého jazyka byla vydána v roce 2004 v Českých Budějovicích za podpory česko-rakouského programu AKTION. Jejími autorkami jsou Alena Aigner a Olga Gruber.

Cílovou skupinou jsou studenti na začátečnické úrovni, kteří by na konci kurzu měli dosáhnout úrovně A1 až A2 dle Rámce. Texty a situace vycházejí především z potřeb zájemců o češtinu, kteří jsou motivováni profesními důvody. Odpovídat by proto měly běžným situacím, do nichž se dostanou v roli pracujících v České republice či spolupracujících s českými kolegy.

V předmluvě knihy autorky upozorňují na interkulturní rozdíly, které jsou v lekcích zohledňovány. Jsou si vědomy toho, že mnohé skutečnosti mohou být pro cizince nezvyklé, mohou dokonce způsobovat bariéru v úspěšné komunikaci.

Každá z patnácti lekcí integruje inovativní prvek odrážející současný styl života. Jsou jím cvičení využívající moderních technologií, především internetu. Studentům jsou představovány některé české webové stránky, s jejichž pomocí mají plnit zadané úkoly. Seznámí se tak například s vyhledávačem www.seznam.cz či s prakticky využitelnými stránkami www.mapy.cz, www.reality.cz.

4.6.1 Katalog kritérií

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?	√	
		ze zeměpisu?	√	
		z hospodářství?	√	
		o obyvatelstvu?	½ √	
		o umění?	½ √	
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	√	
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	√	

3.	Interkulturní realie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		√
		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?		√
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		√
		Jsou následně objasněny?	-	-
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?	½	√
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?	½	√

4.6.2 Podrobná analýza

Učebnice Tschechisch anders NEU obsahuje mnoho kognitivních reálií, které ale nejsou přinášeny pouze výčtem faktů a dat, ale také formou souvislých textů, jež umožňují lepší pochopení i zapamatování. Z historie je pozornost věnována především dějinám 20. století, pomocí textu o M. Kundrovi a V. Havlovi je například nastíněna situace v Československu po roce 1968. Orientuje se sice na změny, které pocítili čeští spisovatelé, může se však stát podkladem pro diskusi o celospolečenské situaci této doby. Pro názornost přikládáme kopii textu s vyznačením některých podstatných hesel a dat.

Učebnice, strana 151

Kdo to byl?

Setkali se v Praze v šedesátých letech. Jeden byl hlavně dramatik, druhý psal především novely a romány. Šedesátá léta byla nejlepší léta pro českou kulturu. Spisovatele a umělce každý znal, byli slavní a populární.

Potom přišel rok 1968 a byla okupace Československa. Začala normalizace a spisovatelé už nesměli psát co chtěli. Bylo zakázáno vydávat jejich knihy v Československu. Nesměli jezdit do ciziny a jen těžko mohli najít práci. Romanopisec emigroval do Francie. Tam psal další romány: jeden z nich - Nesnesitelná lehkost bytí - je známý v celém světě, také jako film.

Ten druhý zůstal doma jako disident. Psal dál pro divadlo, ale jeho hry se hrály jen v cizině. V cizině byl pořád známý. Dramatik byl také jeden z autorů Charty 77 a byl také několikrát ve vězení.

Romanopisec zůstal ve Francii, začal psát francouzsky a začal se cítit jako Francouz. Jeho romány vycházejí dál v celé Evropě.

Dramatik se objevil na veřejnosti při revoluci 1989. Zanedlouho se stal prezidentem. Teď už prezidentem není a říká, že zase bude psát pro divadlo.

Kdo se setkal s kým?

Ü 25



Nr. 96

V některých cvičeních je testována znalost důležitých dat a událostí (sametová revoluce, rozdělení Československa, Pražské jaro) či významných osobností (T. G. Masaryk). Formou poslechového cvičení jsou představeny základní geografické údaje o České republice, její

poloha, rozloha, počet obyvatel, historické země, rozdělení do krajů a další. Ve stejném textu se objevují informace o průmyslu a městech, v nichž jsou produkovány některé známé výrobky. Součástí této lekce je také celostránková podrobná mapa České republiky.

Osobnosti umělecké sféry se v učebnici vyskytují sporadicky, již výše jsme zmínili V. Havla a M. Kunderu, na jiném místě se objevují spisovatelé K. Čapek a J. Hašek. K představení dalších osobností a jejich díla mohou sloužit otištěné české bankovky ve čtvrté lekci.

Patnáctá lekce, jež je věnována České republice, ve svém úvodu vyzývá studenty k zamyšlení, co se jim v souvislosti s touto zemí vybaví. Své asociace pak mají vyjádřit ve větách začínajících slovy *Pro Českou republiku je typické...*; *Typický Čech a typická Češka...* apod. Na pomoc autoři připravili několik hesel, například *sklo a porcelán, rybníky, pivo, knedlíky* či *atomová elektrárna*. Podobná cvičení jsou vhodná k odhalení předsudků, ale i pro utváření představ o společnosti a kultuře, jejíž jazyk studujeme. Přesto či právě proto je třeba korekce ze strany učitele, aby nedocházelo k nechtěným generalizacím či stereotypizaci.

Běžné situace, jež jsou většinou formou dialogu náplní úvodních textů, odráží komunikaci v restauracích, na nádražích či u lékaře. Zajímavé je začleňování interkulturních odkazů, například u tématu *Návštěva*. Prostřednictvím německy psané poznámky jsou studenti upozorněni na skutečnost, že Češi často odmítnou hostitelovu první nabídku jídla či pití a čekají na její zopakování. Jedná se o rys, který může německé mluvčí zvyklé na přímé a jednoznačné vyjádření názoru, skutečně zaskočit. Chybí však názorná ukázka tohoto „rituálu“ dvojí nabídky, která by jej vhodně ilustrovala. Stejným způsobem je objasněno české značení dispozic bytů užívané v inzerátech i při běžné komunikaci.

V učebnici *Tschechisch anders NEU* je připomenuto důležité a stále aktuální téma česko-rakouských vztahů, kterým je jaderná elektrárna Temelín. Objevuje se zde v nabídce hesel, která mohou studenti užít při tvoření vět o České republice. Zařazení právě tohoto problematického tématu souvisí jistě s místem vydání učebnice a působením jejích autorek v rakouském Linzi. Z pohledu reálií hodnotíme pozitivně snahu o vytváření skutečného obrazu země nejen na základě „turistických“ informací.

4.6.3 Shrnutí

Přestože kognitivní přístup k realitám nemá být ve výuce cizích jazyků primárním, musíme zkonstatovat, že právě začlenění faktických údajů o České republice je v této učebnici velice zdařilé. Formou souvislých textů a konkrétních příkladů studenti dokážou lépe než pouhým výčtem dat pochopit historické souvislosti. Velice dobrým příkladem je již zmiňovaný text o M. Kunderovi a V. Havlovi.

Za vhodné považujeme také začlenění diskuse o tom, co si studenti s Českou republikou a jejími obyvateli spojují. Jak už jsme ale uvedli výše, je třeba předcházet rizikům upevňování a vzniku stereotypů či přílišného zevšeobecňování, která se s podobným tématem pojí.

Co se týče situací každodenního života, které jsou tématy jednotlivých lekcí, vyzdvihli jsme v textu několik účelných poznámek zohledňujících interkulturní rozdíly. Všeobecně lze ale říci, že běžné situace sice odpovídají realitě, nepřináší ale příliš podnětů pro srovnávání kultur či uvědomění si specifik každodenního života v Česku.

4.7 Porovnání učebnic

Všechny analyzované učebnice do svých obsahů začleňují větší či menší množství informací z oblasti realit České republiky. Co se týče tří přístupů, které tvoří první tři kritéria našeho katalogu, zohledněn je ve všech učebnicích kognitivní i komunikativní přístup, zatímco interkulturní realie jsou přímým tématem pouze v jedné z nich. Předsudky a stereotypy nejsou obecně tématem, které by učební materiál z našeho vzorku zařazoval. Implicitní stereotypní informace jsme bez dalšího vysvětlování zaznamenali ve dvou knihách, pouze jediná pak přímo vyzývá k možnému vyjádření stereotypů, které o Česku a jeho obyvatelích mezi studenty panují. Ani poslední kritérium, vytváření reálného obrazu o zemi, není v naprosté většině učebnic naplněno.

Na následující straně je k nahlédnutí souhrnný katalog kritérií, v němž jsou zaznamenány výsledky analýz všech učebnic. Význam symbolů zůstává stejný jako v předchozích kapitolách, nově zavedený symbol „x“ označuje, že se daný jev v učebnici neobjevil.

Souhrnný katalog kritérií

KRITÉRIUM	OTÁZKY	Česky, prosim	Tschechisch kommunikativ	Communicative Czech	Czech Express	Langenscheidt	Tschechisch anders
Kognitivní reálie	Objevují se informace						
	z historie?	1/2 ✓	✓	x	1/2 ✓	x	✓
	ze zeměpisu?	1/2 ✓	✓	1/2 ✓	✓	1/2 ✓	✓
	z hospodářství?	x	x	x	x	x	✓
	o obyvatelstvu?	x	1/2 ✓	x	1/2 ✓	1/2 ✓	1/2 ✓
Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	✓	✓	1/2 ✓	1/2 ✓	1/2 ✓	✓
	Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?	x	x	x	x	✓	x
	Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?	x	x	x	x	✓	x
Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?	x	x	x	1/2 ✓	1/2 ✓	x
	Jsou následně objasněny?	-	-	-	x	x	-
Reálný obraz	Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?	x	x	x	x	x	1/2 ✓
	Jsou tematizovány také problémy ČR?	x	1/2 ✓	x	x	x	1/2 ✓

Kognitivní reálie

Geografická fakta a údaje o osobnostech či dílech české kultury jsou alespoň částečně přítomny ve všech zkoumaných učebnicích. Považujeme za přínosné, že se vedle nežijících osobností objevují i současní umělci, kteří mohou českou kulturu učinit pro mnoho studentů atraktivnější a přístupnější. Druhým nejfrekventovanějším tématem kognitivních reálií je historie, částečně se hovoří i o obyvatelstvu země. Ani jedna z hodnocených knih však nezohledňuje zároveň počet i složení obyvatelstva. Pouze učebnice *Tschechisch anders NEU* uvádí systematicky informace o hospodářství, tedy významné průmyslové činnosti v Česku.

Komunikativní reálie

Komunikativní přístup je v nových učebnicích, které byly zkoumány v našem vzorku, vždy prioritou. Studentům jsou jako témata lekcí a dialogů předkládány běžné, každodenní situace, jež musí řešit. Dané texty nejsou samoučelné, naopak v některých případech poukazují také na specifika českého národa, což může cizincům v běžné komunikaci pomoci vyhnout se nedorozuměním.

Typickým příkladem je lekce stravování, která je různým způsobem začleněna do všech učebnic. Reálie, které se v jejím rámci dají zprostředkovat, jsou samozřejmě typické či oblíbené pokrmy a nápoje, ale také oslovování zaměstnanců a stanovování výše spropitného v případě stravování v restauraci. Obdobně se do tématu oblékání dají začlenit informace o značení velikostí, možnostech reklamace, ale i vhodném typu oděvu k různým příležitostem, jak bylo doloženo v analýze učebnice *Communicative Czech*. Opakující se náplní lekcí je také cestování, v rámci něhož jsou představována turisticky atraktivní místa České republiky, ale zároveň studenti nacvičí základní konverzační situace na nádražích či v hotelech atd.

Ne ve všech knihách se ale jejich autorům podařilo tematizovat situace, které souvisí s rodinou, zábavou i prací, případně studiem. Často bývá vynechána posledně jmenovaná složka, tedy komunikace související s výkonem práce. Velmi užitečný v tomto ohledu je nácvik psaní životopisu, ale také motivačního dopisu. Sestavení životopisu bylo sice zařazeno do více učebnic, ne vždy však navrhované vzory odpovídaly skutečným požadavkům kladeným na tento dokument. Česká rodina, tak jak je prezentována ve všech učebnicích, je

úplná, rodiče většinou vychovávají dvě děti. Jiné modely rodin, ani současné otázky jako je vysoká rozvodovost či klesající porodnost, nejsou v učebnicích zahrnuty.

Interkulturní reálie

Interkulturní přístup k reáliím, který má studenty vést k pochopení a toleranci interkulturních rozdílů, se v pravém slova smyslu objevil pouze v učebnici Langenscheidt Praktisches Lehrbuch Tschechisch. Zde jsou tematizovány rozdíly v chování a jednání obyvatel Německa a České republiky, jak je popisují výzkumy institucí zkoumajících interkulturní komunikaci. V ostatních učebnicích nejsou studenti ani vyzýváni k porovnání vlastní a české kultury, což považujeme za jejich nedostatek.

Předsudky a stereotypy

Marginální výskyt předsudků a stereotypů v textech učebnic lze na jedné straně hodnotit pozitivně, z našeho pohledu by však bylo vhodné do jazykové výuky debatu o stereotypech začlenit. Jak jsme již vícekrát připomínali, i pouhým upozorněním na existenci stereotypních představ a předsudků lze eliminovat jejich negativní důsledky. Z tohoto důvodu oceňujeme cvičení v učebnici Tschechisch anders NEU, které vyzývá studenty k zamyšlení a vyjádření svých asociací s Českou republikou a jejími obyvateli. Vhodně řízená diskuse může vést k vyvrácení případných předsudků či objasnění stereotypů.

Reálný obraz

Posledním kritériem jsme se snažili zjistit, zda autoři učebnic předkládají studentům skutečně reálný obraz o zemi, jejíž jazyk studují, a to včetně jejích problémů. Prvek splňující toto kritérium se objevil v učebnicích Tschechisch kommunikativ a Tschechisch anders NEU. V první jmenované se několikrát vyskytuje zmínka o rasismu (jedna z postav pracuje v České republice na svém článku o rasismu), bohužel bez dalšího upřesnění. V podstatě tak na základě této strohé informace může Česká republika pro čtenáře vyznít jako místo s vysokou koncentrací rasisticky smýšlejících obyvatel. Druhá učebnice přináší do diskuse téma jaderné elektrárny Temelín, jež je aktuální zejména pro studenty z Rakouska. Obě témata jsou pouze naznačena, mohou se však stát podkladem pro bližší diskusi vedenou učitelem.

V ostatních učebnicích se žádné odkazy na problémy České republiky neobjevují. Poněkud zkrslující shledáváme v této souvislosti také skutečnost, že převážná většina postav vyskytujících se na stránkách všech učebních materiálů jsou studenti či absolventi vysokých škol hovořící mnoha cizími jazyky a vykonávající vysoce kvalifikovaná zaměstnání. Zřejmě to vyplývá z předpokladu autorů, že s učebnicemi budou pracovat převážně studenti vysokých škol, přesto by v ideálním případě měly být v jednotlivých lekcích zahrnuty osoby z různých sociálních vrstev.

Nedostatkem všech učebnic, které deklarují zpracování na základě popisů jazykových úrovní dle Rámce, je nulové zaměření na neverbální složku komunikace. Autoři žádné knihy nezařadili přímo téma neverbálních rituálů spojených se seznamováním, setkáváním či loučením (podávání rukou, líbání na tvář). Pouhé náznaky lze odtušit na základě některých obrázků či fotografií, které zobrazují komunikační partnery právě při stisku ruky. Další složky tohoto typu komunikace (proxémika či kinezika) však nejsou zohledněny vůbec, ačkoliv je v tomto ohledu známo mnoho odlišností mezi kulturami, které mohou vést k nedorozumění. Často uváděným příkladem ve srovnání s Českem je opačné vyjádření souhlasu (kroucení hlavou ze strany na stranu) a nesouhlasu (kývání hlavou shora dolů) v Bulharsku, ale také přiřkládání jiného významu úsměvům (strach, nejistota) a očnímu kontaktu (nedostatečný respekt, agrese) v asijských zemích.

Důležité je upozornit na skutečnost, že knihy byly analyzovány pouze na základě několika konkrétních kritérií, která měla sumarizovat typy informací z oblasti reálií objevujících se v současných učebních materiálech. Na základě jednotlivých analýz a celkového porovnání musíme konstatovat, že ani jedna z učebnic nenaplnuje kompletně katalog kritérií, podle něhož jsme je posuzovali. Pokud budeme reálie hodnotit kvantitativně, nejvíce druhů informací obsahují učebnice Langenscheidt Praktisches Lehrbuch Tschechisch a Tschechisch anders NEU, v nichž je alespoň částečně obsaženo osm, resp. devět námi stanovených témat. Naopak nejméně těchto témat začleňuje učebnice Czech Communicative.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala kulturními reáliemi a jejich rolí v jazykovém vzdělávání. K volbě daného tématu vedla skutečnost, že význam informací o zemi, jejíž jazyk vyučujeme či studujeme, se stále zvyšuje. Tyto informace mají podstatný vliv na úspěšnou komunikaci s rodilými mluvčími i na učení se jazyku jako takovému.

Základem práce byly teoretické poznatky ve výzkumu reálií, historické kořeny jejich výuky a klasifikace přístupů k nim. Ukázalo se, že primárním cílem reálií v dnešním pojetí by nemělo být předávání pouhých faktických údajů o zemi a jejich následné zapamatování a testování. Díky reáliím se mají studenti spíše naučit orientovat v každodenním životě obyvatel země, jejíž jazyk studují, pochopit jejich mentalitu, získat informace o případných kulturních odlišnostech a specifikách, stejně jako se naučit tyto odlišnosti vnímat a tolerovat.

Předmětem výzkumu se staly vybrané učebnice českého jazyka pro cizince, jež byly analyzovány metodou katalogu kritérií zaměřeného na integraci reálií České republiky.

Na základě podrobné analýzy jsme zjistili, že nejvíce prostoru je v učebnicích věnováno komunikativním reáliím, tedy že texty vycházejí z každodenních situací běžného dne. Tento přístup je zohledněn ve všech zkoumaných učebnicích, v různé míře se však vyskytují konkrétní odkazy na specifika české kultury. V tomto ohledu je třeba pozitivně hodnotit zejména ty texty, které kromě běžné komunikace v rodině či v restauraci dokázaly zahrnout například i pravidla etikety nebo silničního provozu.

Kognitivní reálie nebyly v učebnicích primárním zdrojem informací o České republice, což odpovídá současným trendům v přístupech k reáliím. Pokud se vyskytují, jsou historické či geografické údaje nejčastěji prezentovány prostým výčtem dat a čísel. Inspirativní pro zařazování těchto informací mohou být některé texty, jež dávají historické události či geografické zajímavosti do souvislostí a ilustrují je konkrétními příběhy.

Zcela ojediněle se v učebnicích objevily interkulturní reálie, téma stereotypů a předsudků a rys, který jsme nazvali „reálný obraz země“. Nepodařilo se tak dokázat naši domněnku, že zejména v materiálu, který vznikl v německy mluvících zemích, budou tyto typy informací zastoupeny. Kromě jediné výjimky, v podobě učebnice nakladatelství Langenscheidt, která

kvalitně začlenila téma interkulturní komunikace, zůstávají témata interkulturních reálií, a to bez ohledu na původ učebnice, bez povšimnutí.

Závěrem lze tedy říci, že učebnice českého jazyka pro cizince v rozporu s naším úvodním předpokladem nezatěžují studenty nepřiměřeným množstvím faktických údajů a připravují je na běžné situace, do nichž se při pobytu v České republice mohou dostat (stravování v restauraci, cestování veřejnou dopravou, návštěva v české domácnosti atd.). Odkazy na konkrétní specifika (stanovení výše spropitného, normy slušného chování atd.) můžeme chápat jako návody pro učitele, na němž potom v praxi leží úkol zpracovat dané téma podrobněji.

Přestože se stále více diskutuje o významu tolerance kulturních odlišností a o nutnosti informovat studenty cizích jazyků o rozmanitosti kultur, ukázalo se na našem výzkumu, že je interkulturní aspekt v učebnicích dosud problematickým místem, stejně jako diskuse o stereotypech a předsudcích vůči cizincům.

Zůstává proto nadále úkolem každého učitele, aby výuku zpestřil a obohatil o interkulturní rozměr, aby vyvolával diskuse o stereotypech a předsudcích a relativizoval jejich platnost a aby studentům představoval cílovou zemi věrně, včetně jejích problémů.

Náš vzorek byl sestaven z učebnic nerozlišujících původ studentů a z učebnic určených primárně německy mluvícím studentům. Pro další výzkum a následnou komparaci by bylo jistě zajímavé zhodnotit na základě stejných kritérií materiál orientovaný na zájemce ze zcela jiné kulturní či jazykové oblasti. Stejně tak se nabízí porovnání s učebnicemi určenými pro středně či více pokročilé uživatele jazyka, které by měly teoreticky vykazovat vyšší koncentraci informací z kulturních reálií.

Seznam literatury

Analyzované učebnice

AIGNER, Alena. *Langenscheidt Praktischer Sprachlehrgang Tschechisch*. Berlin a München : Langenscheidt, 2007, 2 sv. 978-3-468-26362-0.

AIGNER, Alena; GRUBER, Olga. *Tschechisch anders NEU : Kommunikatives Lehrbuch für Anfänger*. České Budějovice : Dr. Alena Aigner, 2004, 168 s. ISBN 80-7040-696-8.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím I*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008, 2 sv. ISBN 978-80-246-1577-6.

HOLÁ, Lída. *Czech express I*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006, 108 s. ISBN 80-86903-17-6.

HOLÁ, Lída. *Czech express 2*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006, 104 s. ISBN 80-86903-24-9.

MAIDLOVÁ, Jana; NEKULA, Marek. *Tschechisch kommunikativ*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005, 148 s. ISBN 80-7106-733-4.

REŠKOVÁ, Ivana. *Communicative Czech : elementary Czech : workbook*. 2. vyd., 1. dotisk 2007. Tvarožná u Brna : Ivana Rešková, 2005c2007, 111 s. ISBN 80-239-6279-5.

REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech : elementary Czech*. 3. vyd., 1. dotisk 3. vyd. 2009. Praha : Ivana Rešková, c2006c2009, 262 s. ISBN 80-239-6575-1.

Odborná literatura

BUTTJES, Dieter. Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard a kol. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke Verlag, 1989, s. 112–119 (celkem 495 s.). ISBN 3-7720-1709-6.

BYTEL, Antonín. Několik poznámek k tzv. reáliím. In: Tax, Jaroslav a kol. *Čeština jako cizí jazyk I. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1985, s. 25–28 (celkem 195 s.).

ČADSKÁ, Milada (ved. projektu) a kol. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. 1. vyd. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Nakl. TAURIS, 2005, 283 s. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>> [cit. 2012-07-19].

HÁDKOVÁ, Marie; LÍNEK, Josef; VLASÁKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1 podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. 1. vyd. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Nakl. TAURIS, 2005, 318 s. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>> [cit. 2012-07-19].

HASIL, Jiří. *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, 221 s. ISBN 978-80-7414-400-4.

HELBIG, Gerhard; GÖTZE, Lutz; HENRICI, Gert; KRUMM, Hans-Jürgen. *Deutsch als Fremdsprache : ein internationales Handbuch*. Berlin : Gruyter, 2001, s. 778–1720. ISBN 3-11-016940-1.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 498 s.

HOLUB, Jan (ved. projektu) a kol. *Čeština jako cizí jazyk Úroveň B2 podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. 1. vyd. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Nakl. TAURIS, 2005, 403 s. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>> [cit. 2012-07-19].

HUNEKE, Hans-Werner; STEINIG, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache : eine Einführung*. 3. vyd. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2002, 270 s. ISBN 3-503-06135-5.

HUNOLD, Jaroslav. Učení o mezikulturních vztazích (I). *Cizí jazyky : časopis pro teorii a praxi : časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 1999/2000, roč. 43, č. 1, s. 16. Vychází 5x ročně. ISSN 1210-0811.

HUNOLD, Jaroslav. Učení o mezikulturních vztazích (II). *Cizí jazyky : časopis pro teorii a praxi : časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 1999/2000, roč. 43, č. 2, s. 55–56. Vychází 5x ročně. ISSN 1210-0811.

JEŽKOVÁ, Věra. Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy. In: Knecht, Petr; Janík, Tomáš a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008, s. 137–145 (celkem 196 s.). ISBN 978-80-7315-174-4.

KAST, Bernd; NEUNER, Gerhard. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken : für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin : Langenscheidt, 1998, 275 s. ISBN 3-468-49445-9.

KNECHT, Petr; JANÍK, Tomáš a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008, 196 s. ISBN 978-80-7315-174-4.

MAŇÁK, Josef; KLAPKO, Dušan (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, 124 s. ISBN 80-7315-124-3.

MAŇÁK, Josef; KNECHT, Petr (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, 140 s. ISBN 978-80-7315-148-5.

MEIJER, Dick; JENKINS, Eva-Maria. Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Stuttgart : Verlag Ernst Klett International. 1998, sešit č. 18, s. 18–25. ISSN 0937-3160.

NEČASOVÁ, Pavla. Úloha reálií ve výuce cizím jazyků. *Cizí jazyky : časopis pro teorii a praxi : časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2003/2004, roč. 47, č. 3, s. 88–90. Vychází 5x ročně. ISSN 1210-0811.

NEUNER, Gerhard. Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard a kol. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke Verlag, 1989, s. 240–243 (celkem 495 s.). ISBN 3-7720-1709-6.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice : teorie a analýzy edukačního média : příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

REJMÁNKOVÁ, Ludmila. K otázce komunikativní kompetence. *Češtinář : Zpravodaj katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000/2001, roč. 11, č. 5, s. 129-136. Vychází 5x ročně. ISSN 1211-6874.

SIKOROVÁ, Zuzana. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In: Maňák, Josef; Knecht, Petr (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 31–39 (celkem 140 s.). ISBN 978-80-7315-148-5.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky : jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Translated by Jaroslava Ivanová. 1. české vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 267 s. ISBN 80-244-0404-4. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>> [cit. 2012-07-19].

ŠÁRA, Milan. Učíme se češtině - proměna představ o jazykové kompetenci. In: *Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií. Přednášky z jazykovědy.* Praha : Univerzita Karlova, 1999, s. 99–106. ISBN 80-7308-023-0.

ŠÁRA, Milan a kol. *Prahová úroveň : Čeština jako cizí jazyk.* Strasbourg Cedex : Council of Europe Publishing, 2001, 435 s. ISBN 92-871-4761-2. Dostupné z WWW: <http://books.google.cz/books?id=UHUwdil1PnYC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> [cit. 2012-07-19].

THIMME, Christian. Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache : Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.* Berlin : Langenscheidt, 1995, roč. 32, č. 3, s. 131–137. Vychází 4x ročně. ISSN 0011-9741.

ZEUNER, Ulrich. *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung* [online]. Dresden : TU Dresden, c1997-2001. Dostupné z WWW : <<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>> [cit. 2012-07-20].

Internetové odkazy

Časopis e-Pedagogium [online]. Poslední revize neuvedena [cit. 2012-07-19]. Dostupné z WWW : <<http://oldwww.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/#c16039>>

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung [online]. Poslední revize 28. 7. 2012 [cit. 2012-07-28]. Dostupné z WWW : <<http://www.gei.de/>>

International Assosiation for Research on Textbooks and Educational Media [online].

Poslední revize neuvedena [cit. 2012-07-19]. Dostupné z WWW :

<<http://iartemblog.wordpress.com/>>

Veřejná databáze Českého statistického úřadu, sekce Obyvatelstvo podle národnosti [online].

Poslední revize neuvedena [cit. 2012-07-21]. Dostupné z WWW :

<http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabdetail.jsp?vo=tabulka&cislatab=OB006+%28kraje%29&kapitola_id=18&null>