

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

**Analýza učebnicových souborů  
z hlediska osvojování standardní  
výslovnosti německého jazyka.**

Autor: Iva Volprechtová  
Obor: Německý jazyk – matematika  
Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.  
Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené pramenů a literatury.

V Praze dne 27. 6. 2008

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Vojtěchová Jpa', written in a cursive style.

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za odborné vedení práce a konzultace.

# OBSAH

Úvod.....	6
<b>1. Komunikace.....</b>	<b>8</b>
1.1 Jazyk jako prostředek komunikace.....	10
1.1.1 Segmentální a suprasegmentální prvky .....	11
1.1.2 Norma a kodifikace spisovné výslovnosti.....	13
1.1.2.1 Výslovnost.....	13
1.1.2.2 Spisovná výslovnost.....	14
1.1.2.3 Norma spisovné výslovnosti.....	15
1.1.2.4 Kodifikace spisovné výslovnosti.....	16
1.1.2.5 Kodifikace německé výslovnostní normy.....	17
1.1.2.6 Standardlautung (Standardní výslovnost).....	18
<b>2. Činitelé výuky cizího jazyka.....</b>	<b>20</b>
2.1 Výuka, vyučování, výchovně-vzdělávací proces.....	20
2.2 Žák.....	22
2.2.1 Jazykový transfer.....	24
2.3 Učitel.....	26
2.3.1 Principy cizojazyčné výuky.....	27
2.4 Cíl .....	32
2.4.1 Aktivní osvojení zvukové podoby cizího jazyka.....	33
2.4.2 Receptivní osvojení zvukové podoby cizího jazyka.....	34
2.5 Učivo.....	35
2.5.1 Nácvik segmentálních a suprasegmentálních prvků.....	36
2.5.2 Pořadí nácviku.....	40
<b>3. Učebnicové soubory.....</b>	<b>41</b>
3.1 Učebnice.....	41
3.2 Učebnicové soubory pro výuku němčiny.....	43
3.3 Analýza učebnicových souborů.....	44
3.4 Analýza učebnicových souborů pro výuku němčiny.....	45
<b>4. Vlastní analýza učebnicových souborů z hlediska osvojování standardní výslovnosti němčiny.....</b>	<b>47</b>
4.1 Kritéria výběru učebnicových souborů.....	47
4.2 Kritéria analýzy učebnicových souborů.....	48
4.3 Důvody volby kritérií.....	51
4.4 Vyhodnocení kritérií.....	55
4.5 Učebnicový soubor Němčina pro jazykové školy.....	55
4.5.1 Obecný popis souboru.....	55
4.5.2 Vyhodnocení kritérií.....	57
4.6 Učebnicový soubor Delfin.....	61
4.6.1 Obecný popis souboru.....	61
4.6.2 Vyhodnocení kritérií.....	62

4.7	Učebnicový soubor Themen aktuell.....	67
4.7.1	Obecný popis souboru.....	67
4.7.2	Vyhodnocení kritérií.....	68
4.8	Závěry a metodická doporučení vyplývající z analýzy učebnicových souborů.....	72
<b>5.</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>78</b>
<b>6.</b>	<b>Resümee.....</b>	<b>80</b>
<b>7.</b>	<b>Seznam literatury.....</b>	<b>82</b>
<b>Příloha</b>		

## ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je analýza učebnicových souborů z hlediska osvojování standardní výslovnosti německého jazyka, konkrétně učebnicových souborů určených pro studenty (žáky) od 15 let věku bez předchozí znalosti němčiny. Toto téma jsem si zvolila záměrně. Důvodem této volby byly mé osobní zkušenosti s výukou německého jazyka nejen v roli žáka, ale především v roli učitele studentů starších 15 let.

V učební praxi se ukazuje, že žáci mohou mít kromě potíží s osvojením si významu vybraných lexikálních jednotek a gramatických jevů v rámci osvojování slovní zásoby a gramatického učiva také potíže s osvojením si jejich zvukové stránky. Obtíže s osvojením si zvukové podoby německého jazyka jako jazyka cizího se u žáků mohou vyskytovat jak na straně percepce mluveného projevu, když mají problém porozumět autentickému projevu rodilého mluvčího, tak i na straně vlastní produkce cizojazyčného projevu. Dokládají to sami studenti svými osobními zážitky ze života, když vypráví, že rodilým mluvčím při komunikaci v mluveném jazyce neporozuměli, a nebo že rodilí mluvčí naopak neporozuměli jejich mluvenému projevu, přičemž jako hlavní překážku efektivní komunikace neuvádějí obsahovou, ale zvukovou stránku cizího jazyka. Nesprávná výslovnost tak může být příčinou neporozumění, nebo může mít vliv na kvalitu ústní komunikace.

Praxe tedy ukazuje, že není možné při osvojování cizího jazyka oddělovat významovou stránku jazykových prostředků od stránky zvukové. Na jaké úrovni si žák zvukovou podobu cizího jazyka osvojí, je ve školní výuce (popř. v jazykových školách) závislé především na učiteli. Na základě osobních zkušeností s cizojazyčnou výukou mohu konstatovat, že někteří učitelé němčiny bohužel nepovažují zvukovou stránku jazykových prostředků za stejně důležitou jako stránku obsahovou a ve výuce upřednostňují osvojení významu lexikálních jednotek a gramatických jevů před osvojením jejich zvukové podoby. Jsem přesvědčena o tom, že již od samého počátku výuky cizího jazyka si žáci jednotlivé lexikální jednotky a gramatické jevy musí osvojovat nejen po stránce jejich významu, ale považují za nutné, aby si je osvojovali současně i s jejich správnou výslovností.

Významným prvkem při osvojování výslovnosti cizího jazyka je také učebnice jako hlavní učební pomůcka pedagoga a zdroj informací pro žáky. Jednotlivé učebnicové soubory se nácvikem výslovnosti cizího jazyka zabývají jen okrajově, některé mu naopak věnují značnou pozornost. Dobrá učebnice němčiny (zaměřená na osvojení obecného jazyka a určená žákům bez předchozí znalosti němčiny ve věku od 15 let a starších) by měla učitelům poskytnout množství cvičení různého typu zaměřených také na osvojování výslovnostních jevů.

Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem je v učebnicových souborech pro výuku němčiny zpracována zvuková stránka jazyka z hlediska osvojování standardní výslovnosti. Metodou výzkumu bude obsahová analýza učebnicových souborů. Současný stav je takový, že moderní učebnicové soubory němčiny zpravidla obsahují cvičení zaměřená na osvojování standardní výslovnosti. Otázkou ale zůstává počet a kvalita těchto cvičení.

V teoretické části práce se budu nejprve zabývat zvukovou stránkou jazyka z lingvistického pohledu. V následující části metodicko-didaktické se budu soustředit na vybrané činitele cizojazyčné výuky ve vztahu k osvojování zvukové stránky cizího jazyka. Předmětem pozornosti dále budou zásady, které mají být při osvojování zvukové stránky jazyka zachovány. V praktické části budou analyzovány vybrané učebnicové soubory autorů různé proveniencí z hlediska osvojování standardní výslovnosti německého jazyka. Soubory budou analyzovány podle kritérií, jejichž výběr vyplyne z poznatků v teoretické části.

## 1. KOMUNIKACE

Komunikativní cíl je jedním z cílů cizojazyčné výuky. Hendrich a kol. (1988, s. 89) jím rozumí osvojení cizího jazyka na takové úrovni, aby mohl být používán jako prostředek dorozumívání mezi lidmi.

Komunikace je složitý proces, který se skládá z několika různých prvků. Jak uvádí Hendrich a kol. (1988, s. 36), popis komunikačního procesu (komunikačního aktu) jednotlivými autory se liší, a to nejen v počtu jeho prvků, ale také v jejich pojmenování.

Např. Palek (1989, s. 27-28) rozlišuje pět hlavních argumentů komunikačního procesu, které nesmí chybět. Těmi jsou 1. *mluvčí* (některými dalšími autory označovaný také jako komunikátor, emitor, autor, odesílatel, produktor), který sděluje někomu jinému – 2. *posluchači* (příjemci, recipientovi) 3. *něco* - obsah sdělení (komunikát) nějakou 4. *formou sdělení* (zvukovou nebo psanou formou jazyka, obrázky apod.) za určitých 5. *podmínek*. Podmínkami komunikace Palek rozumí obecně situaci, ve které ke komunikačnímu aktu dochází. Jako faktory, které podmínky komunikačního aktu ovlivňují, uvádí počet participantů komunikace, vzdálenost mezi participanty komunikace a prostor a čas, ve kterém ke komunikačnímu procesu dochází. Sdělení se mezi mluvčím a posluchačem přenáší nějakým kanálem. Kanály sdělení Palek (1989, s. 28) dělí na *verbální* (ty mají písemnou nebo zvukovou podobu), *neverbální* (gesta, mimika, obrázky) a *smíšené* (spojení verbálních a neverbálních kanálů, např. film, odborné texty s obrázky apod.). Další prvky komunikačního procesu jako jsou např. očekávání příjemce, záměr mluvčího atd. nazývá Palek (1989, s. 27) vnějšími aspekty komunikace.

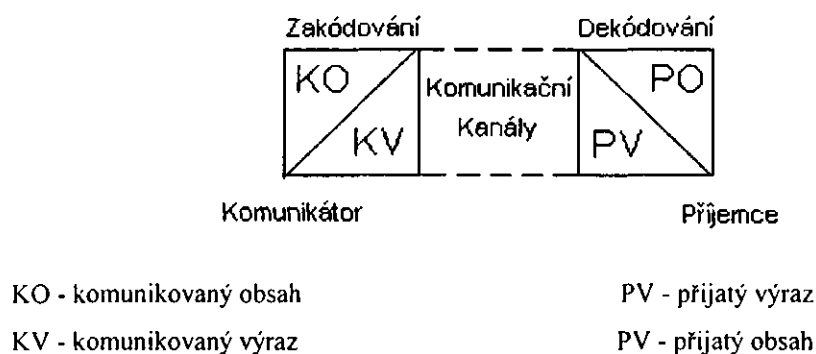
Sdělení předávané mezi jeho odesílatelem a příjemcem je zakódováno. Aby mezi emitorem a recipientem takového sdělení mohlo dojít k efektivní komunikaci, je nezbytně nutné, aby oba používali stejný *kód*, kterým se rozumí určitý systém znaků. Proces, při kterém mluvčí určité sdělení zakóduje (tedy převede do určitého kódu), se nazývá *kódování*. Opačný proces, který se realizuje na straně příjemce tohoto sdělení, se označuje *dekódování*. Jako další faktory, které mají vliv na efektivní komunikaci, uvádí Palek (1989, s. 30) propustnost kanálu a podmínky komunikace. Propustností kanálu se



rozumí např. rychlost projevu a úroveň znalostí jednotlivých participantů komunikačního aktu.

Komunikace nemusí vždy probíhat za ideálních podmínek, ale může docházet k jejímu narušení **šumem**. Šumy, které ovlivňují komunikaci po stránce fyzikální, nazývá Palek (1989, s. 30) bezprostřední, jsou to např. hluk, poruchy řeči apod. Únavu, nezáměr participantů komunikace nebo nedostatečné znalosti příjemce sdělení nazývá šumy zprostředkované. Jako příklad šumu, který může narušit ústní komunikaci (mezi českým žákem a rodilým mluvčím), lze uvést žakovu nesprávnou výslovnost. Zjednodušeně lze komunikační proces znázornit takto - upraveno dle Hendricha a kol. (1988, s. 36):

### Schéma 1. Komunikační proces



Jazyková komunikace může být realizována prostředky jazyka mluveného nebo prostředky jazyka psaného. Je-li jazyková komunikace realizována prostředky mluveného jazyka, označuje Hendrich a kol. (1988, s. 38) autora sdělení *mluvčím*, příjemce sdělení *posluchačem*. V případě, že se jazyková komunikace uskutečňuje pomocí prostředků psaného jazyka, mluví se o autorovi sdělení jako o *pisateli* a o příjemci sdělení jako o *čtenáři*. Někteří autoři ale termínem mluvčí označují autora jak mluveného, tak i psaného projevu, např. Palek (1989, s. 27).

## 1.1 Jazyk jako prostředek komunikace

Nejdůležitějším prostředkem komunikace (dorozumívání) mezi lidmi je jazyk. Lingvistika jazykem rozumí systém znaků, které slouží ke komunikaci v určitém jazykovém společenství. Jak uvádí Maroušková a Schmidt (2005, kap. 3.1), jsou znaky jazykové prostředky, které se skládají ze složky **obsahové**, která je tvořena významem znaku, a složky **výrazové**, která je tvořena grafickou nebo zvukovou podobou znaku. Systém lze chápat jako soustavu určitého množství prvků, které jsou vzájemně propojené. Je tedy zřejmé, že při výuce cizího jazyka, kterým lingvistika rozumí systém znaků, nelze oddělovat obsahovou stránku jazyka od stránky zvukové (popř. grafické), protože formální a obsahová stránka jazyka tvoří dohromady jeden celek.

Lidé se mezi sebou dorozumívají jazyky přirozenými nebo jazyky umělými. Palek (1989, s. 45) charakterizuje přirozený jazyk jako „útvár historicky vzniklý, jehož systém se utvářel v rámci dlouhého vývoje společnosti. Jeho nejdůležitějším rysem je, že slouží veškerým potřebám společnosti. Proto se říká, že je z tohoto hlediska univerzální. Je to systém otevřený.“

V průběhu vývoje lidstva byly ale člověkem vyvinuty i jiné útvary související především s jeho odbornou aktivitou. Jazykověda je označuje jako jazyky umělé. Palek (1989, s. 45-46) jako hlavní charakteristiku takových útvarů uvádí jejich systematickosti a oblast působnosti a dělí je na jazyky 1. *napodobující jiné přirozené jazyky* (např. esperanto, ido), 2. *jazyky formální* (kalkuly a programovací jazyky) a 3. *jazyky kosmické*.

Německý jazyk patří do skupiny přirozených jazyků, které existují ve dvou formách (realizacích), a to ve formě mluvené a psané.

Mluvená podoba jazyka je historicky starší než jazyk psaný. Vachek (1964, s. 121) definuje psaný jazyk jako soustavu „graficky realizovatelných jazykových prvků, jejichž funkcí je reagovat na daný popud (zpravidla nijak naléhavý) způsobem statickým, tj. snadno přehlednutelným a do značné míry rozumově pojmovým.“ Psaný jazyk jako znakový systém používá soustavu grafických znaků, která se nazývá písmo. Erhart (1984, s. 169) definuje písmo jako „systém znaků sloužící k transformaci řečového sdělení (sdělení určeného pro akustické vnímání) ve sdělení určené pro

optické vnímání.“ Jako základní jednotky této soustavy uvádí Maroušková a Schmidt grafémy a písmena (2005, kap. 5.1). Povejšil (1999, s. 36) grafémem rozumí nejmenší jednotku psaného jazyka schopnou rozlišit význam a představující grafickou obdobu fonému. Grafém obdobně jako foném představuje určitou abstrakci. Grafém může být v psaném jazyce vyjádřen jedním písmenem nebo skupinou několika písmen. Erhart (1984, s. 169) dělí grafémy na samostatné (autonomní) a nesamostatné (neautonomní). Neautonomní grafémy, kterými jsou diakritická a interpunkční znaménka, se nevyskytují samostatně, ale pouze společně s grafémy autonomními.

Jak uvádí Maroušková a Schmidt (2005, kap. 4.1), představuje mluvená a psaná forma jazyka dva svébytné systémy, které se v moderních kulturních jazycích doplňují.

Mluvený jazyk definuje Vachek (1964, s. 121) jako soustavu „zvukově realizovatelných jazykových prvků, jejichž účelem je reagovat na daný popud (zpravidla naléhavý) způsobem dynamickým, tj. pohotovým a bezprostředním a uplatňujícím vedle zřetele rozumově pojmového i zřetele citový a volní.“

### 1.1.1 Segmentální a suprasegmentální prvky

V souvislosti s osvojováním zvukové podoby cizího jazyka je nutné si uvědomit, že jazyk v mluvené podobě není pouze sledem jednotlivých hlásek. V mluvené řeči se vyskytují i další zvukové jevy, které mají vliv na obsah promluvy.

V mluvené řeči lze vyčlenit dvě základní skupiny zvukových jevů. První tvoří **segmentální prvky**, což jsou jednotky elementární, a druhou prvky na úrovni vyšší než je segment, označované jako prvky **suprasegmentální**.

#### Segmentální zvukové prvky

Za elementární zvukové segmenty považuje Palek (1989, s. 92) **hlásky a fonémy**. Z fonologického hlediska je základní jednotkou mluvného jazyka foném. Ten lze definovat jako elementární zvukový segment se schopností rozlišit význam slova. Např. ve slovech *die Butter* a *die Mutter* jsou [b] a [m] dva různé fonémy vyskytující se ve stejném hláskovém okolí, které od sebe odlišují význam těchto dvou slov. Fonémy

mohou mít i několik variant, tyto varianty fonémů se nazývají alofony. V němčině je to např. Ach-Laut a Ich-Laut, které jsou variantami (alofony) fonému / x /. Jak uvádí Palková (1994, s. 120), představuje foném určitou abstrakci a nelze ho prakticky vyslovit. Vyslovit lze totiž pouze hlásku, která představuje zvukovou realizaci daného fonému. Zatímco foném, jako abstraktní jednotka, může být reprezentován více hláskami, jedna hláska však může být reprezentantem pouze jednoho fonému. Foném je elementární zvukový segment z hlediska fonologie. Hláska je elementární zvukový segment z hlediska fonetiky. Fonetika a fonologie jsou vědní disciplíny zkoumající zvukovou stránku jazyka. Didaktiku cizích jazyků zajímají především konkrétní zvukové realizace jednotlivých fonémů, kterými jsou hlásky.

Hála (1975, s.109) hlásky definuje jako „nejmenší, dále už nedělitelné, mluvidly vytvářené artikulačně akustické reality, představující základní zvukové (sonoritní, fonické) prvky jazyků, dostatečným způsobem navzájem diferencované a tím schopné jazykově funkčního využití pro účely společenské komunikace, tj. využití sémantického (významotvorného).“

### **Suprasegmentální zvukové prvky**

Palková (1994, s. 149) zmiňuje, že popis mluvené řeči jako souvislého zvukového proudu na úrovni suprasegmentální není zcela jednotný. Dále autorka tvrdí, že přístupy jsou v různých jazycích, ale i mezi jednotlivými autory rozdílné. Někteří používají termín suprasegmentální jako synonymum slova prosodické, jiní tyto dva termíny oddělují. Obecně lze suprasegmentální zvukové prvky chápat jako jevy, které v hierarchii zvukové podoby jazyka stojí nad prvky segmentálními. Palková (1994, s. 156-169) řadí mezi suprasegmentální jevy slabiku a ostatní prvky, které dělí na jevy na úrovni slova, věty a textu.

#### ***a) Suprasegmentální zvukové jevy na úrovni slova***

Do tohoto okruhu patří slovní přízvuk. Českým žákům činí potíže správná poloha a intenzita německého slovního přízvuku. Slovní přízvuk v češtině leží na první slabice a jak uvádí Maroušková a Schmidt (2005, kap. 14), chybují čeští žáci často v tom, že pod

vlivem češtiny mechanicky kladou přízvuk na první slabiku. Přízvuk v němčině může ležet na první, druhé, předposlední nebo poslední slabice slova. Např. u slov s neodlučitelnými předponami *be-*, *ent-*, *emp-*, *er-*, *ge-*, *ver-*, *zer*, *miss-* nebo u slov cizího původu končících na *-ei*, *-ie*, *-ik*, *-ion*, *-ur* neleží přízvuk na první slabice. V německém jazyce existují i taková slova, která se stejně píšou, ale jejichž význam odlišuje pouze poloha přízvuku. Jako příklad lze uvést slova *übersezten* (převést) a *übersetzen* (přeložit). Německý slovní přízvuk je důrazný a silnější než v češtině. Pokud je správně realizován, rozlišuje slabiky přízvučné a nepřízvučné. V německých nepřízvučných slabikách dochází k redukci „e“. Častou chybou českých žáků je, že v jejich výslovnosti je přízvuk málo intenzivní, což má za následek nedostatečnou redukci „e“. Slovní přízvuk v němčině také souvisí s výslovností vokálů. Pokud je vokál součástí nepřízvučné slabiky, vyslovuje se krátce. V němčině se vedle hlavního slovního přízvuku v některých slovech vyskytuje i přízvuk vedlejší. Náviku německého slovního přízvuku by měla být věnována ve výuce dostatečná pozornost.

#### ***b) Suprasegmentální zvukové jevy na úrovni věty***

Do této skupiny patří větný přízvuk a větná intonace. Větným přízvukem se rozumí zvukové zdůraznění určitého slova ve větě. Větná intonace je úzce spjata s průběhem výšky tónu ve větě. V souvislosti s tím mluví jazykověda o intonační kadenci, kterou lze chápat jako abstraktní schéma popisující průběh intonace.

#### ***c) Suprasegmentální zvukové jevy na úrovni textu***

Do této skupiny patří především tempo řeči, rytmus a kladení pauz.

### **1.1.2 Norma a kodifikace spisovné výslovnosti**

#### **1.1.2.1 Výslovnost**

Aby byla komunikace mluveným jazykem mezi českými žáky a cizinci hovořícími svojí mateřštinou efektivní (neboli aby došlo k efektu komunikace), je nezbytně nutné, aby si žáci osvojili správnou výslovnost daného cizího jazyka. V praxi je ale výslovnost

cizího jazyka, kterou Hendrich a kol. (1988, s. 161) rozumí fonetickou realizaci fonologického systému segmentálních a suprasegmentálních prvků příslušného jazyka, velmi různorodá. Tato různorodost je způsobena různými faktory. Mluvčí může např. při komunikaci mluveným jazykem hovořit jazykem spisovným, hovorovým nebo dialekty. Jejich jednotlivé prvky dále může vzájemně kombinovat, což se také odráží ve výslovnosti mluvených projevů.

Hendrich a kol. (1988, s. 161) uvádí, že na variabilitu výslovnosti mají vliv ale i jiné faktory, např. příslušnost mluvčího k určité profesní skupině, jeho vzdělání, pohlaví, stáří a další individuální zvláštnosti mluvčího, např. výslovnostní vady. Výslovnost může být velmi variabilní, proto si didaktika cizích jazyků klade otázku, jakou výslovnost si žáci mají osvojit. V této souvislosti hovoří Hendrich a kol. (1988, s. 162) o zásadním významu výslovnostní normy a její kodifikace pro výuku cizího jazyka. Právě ta představuje východisko pro osvojování cizojazyčné výslovnosti. Jako problém se ale pro výuku jazyků může jevit ta skutečnost, že mezi výslovnostní normou a její kodifikací existuje určitý rozpor (viz dále). V odborné literatuře zabývající se problematikou výslovnostní normy se často mluví o výslovnostní normě jako o normě spisovné výslovnosti.

### **1.1.2.2 Spisovná výslovnost**

Petr a kol. (1986, s. 92) spisovnou výslovností rozumí kultivovanou zvukovou podobu mluvených projevů spisovného jazyka. Přestože je spisovná výslovnost v postatě jednotná, je zároveň vnitřně stylisticky diferencována. Petr a kol. (1986, s. 93) rozlišují v rámci spisovné výslovnosti tři základní výslovnostní styly:

#### ***a) Styl základní (neutrální)***

Tento styl nachází uplatnění v běžném denním styku, pokud se jedná o kultivovaný mluvený projev neutrálního charakteru. Je typický především pro veřejné mluvené projevy jako jsou oficiální jednání a přednášky, pro mluvené projevy televizních a rozhlasových hlasatelů. Uplatňuje se také jako základní výslovnostní styl učitelů apod. Kodifikační příručky věnují pozornost právě tomuto neutrálnímu stylu.

#### ***b) Styl vybraný (vyšší)***

Tento styl nachází uplatnění ve výjimečných případech jako jsou slavnostní oficiální projevy nebo v situacích, kdy se mluvčí musí vyrovnat se špatnými akustickými podmínkami během mluveného projevu. Vybraný styl je zpravidla spjat s pomalejším tempem řeči.

### *c) Styl zběžný (nižší)*

Zběžný styl nachází uplatnění v hovorovém denním styku, jestliže se při něm používá spisovného jazyka. Typické jsou pro tento styl menší výraznost a určité odchylky od výslovnostní normy a také zpravidla rychlejší tempo řeči.

### **1.1.2.3 Norma spisovné výslovnosti**

Normu lze v obecné rovině chápat jako soubor určitých zásad a pravidel. Hůrková (1995, s. 17) normu spisovné výslovnosti definuje jako „soubor obecně platných zásad a pravidel spisovné výslovnosti.“ Dále uvádí, že norma nebyla vymyšlena lingvisty, ale že „existuje přímo v jazyce: je to soubor objektivně existujících pravidel, která uživatelé daného jazyka pociťují jako závazná.“ Výslovnostní norma mluveného jazyka se netýká pouze prvků segmentálních, ale i prvků suprasegmentálních.

Z výše uvedeného je patrné, že tvůrci výslovnostních norem nejsou jazykovědci, ale sami uživatelé jazyka v rámci určitého jazykového společenství. Lingvisté tedy zkoumají a popisují něco, co již v jazyce samém existuje.

Kohler (1977, s. 25) uvádí, že různé sociální skupiny uvnitř jazykového společenství mohou mít svoji interní výslovnostní normu. Používají tedy svůj vlastní soubor zásad a pravidel výslovnosti. To ukazuje, že v jazyce vedle sebe může existovat i několik interních norem platných pro různé skupiny obyvatelstva.

Aby jazyk plnil funkci univerzálního dorozumívacího prostředku mezi členy určitého jazykového společenství, je užitečné a někdy i nutné, aby uvnitř jazykového společenství existovala výslovnostní norma překlenující rozdíly mezi jednotlivými výslovnostními normami určitých skupin a která bude pro všechny uvnitř jazykového společenství závazná a kodifikována. Jazykověda tak stojí před otázkou, kterou formu výslovnosti vybrat jako předlohu pro závaznou kodifikaci. Tendence přitom v různých kulturních jazycích nejsou vždy stejné.

Jak uvádí Hůrková (1995, s. 11), byla předlohou pro kodifikaci spisovné výslovnosti češtiny výslovnost těch mluvčích, kteří ve svých mluvených projevech užívali

spisovného jazyka „běžně a uvědoměle.“ V němčině se ale předlohou pro první kodifikaci výslovnostní normy stala výslovnost herců na divadelní scéně. Její platnost byla posléze rozšířena i na spisovné projevy mimo divadelní scénu.

Hendrich a kol. (1988, s. 162) uvádí, že ve vyspělých kulturních jazycích je patrná snaha kodifikovat určitou obecně uznávanou výslovnostní normu. Projevuje se tendence, aby takovou normou byla výslovnost standardní, kterou se rozumí korektní výslovnost spisovného jazyka, která není zbarvena dialektem.

V současné němčině se v souvislosti s výslovnostní normou užívá termínu standardní výslovnost, v publikaci *Duden-Aussprachewörterbuch* nazvané **Standardlautung**, pro jednu z norem spisovné výslovnosti německého jazyka. V odborné literatuře se ale termín standardní výslovnost používá často jako synonymum pro výslovnost spisovnou.

Spisovná výslovnost němčiny prodělala značný vývoj a její norma byla během tohoto vývoje označována různými termíny. V historii kodifikace výslovnostní normy spisovné němčiny se objevují tři různé přístupy, jejichž výsledkem jsou 3 různé a v současné době platné kodifikace.

#### 1.1.2.4 Kodifikace spisovné výslovnosti

S normou spisovné výslovnosti je úzce spjata její kodifikace. Maroušková a Schmidt (2005, kap.11) kodifikací spisovné výslovnosti rozumí popis výslovnostní normy a její oficiální prohlášení za závazné. Její písemnou fixací vznikají kodifikační příručky.

Mezi normou spisovné výslovnosti a její kodifikací je patrný určitý rozpor, který může být v některých případech velmi výrazný. Tato diskrepance je způsobena různými faktory, jedním z nich je např. faktor času.

Norma není neměnná a lze konstatovat, že zatímco ke změnám normy spisovné výslovnosti dochází prakticky nepřetržitě, tak kodifikace na tyto změny reaguje pozvolna a s určitým časovým odstupem. Proto se může stát, že to, co norma ještě před několika lety považovala za nespisovné, se v průběhu vývoje stalo z hlediska normy spisovným. Kodifikace ale na tuto změnu nestihla ještě zareagovat a z jejího pohledu se tak jedná o výslovnost nespisovnou.



Dalším faktorem, který může mít vliv na rozpor mezi normou spisovné výslovnosti a její kodifikací, jsou zásady uplatňující se v jednotlivých jazycích při stanovení normy spisovné výslovnosti a její kodifikace. Obecně lze říci, že jsou tyto zásady v jednotlivých kulturních jazycích odlišné. Hůrková (1995, s. 13) je toho názoru, že i přes tuto odlišnost při kodifikaci spisovné výslovnosti v jednotlivých jazycích existují určité obecně platné zásady nebo alespoň velmi často uplatňované.

Jako příklad takové zásady uvádí, že kodifikaci výslovnostní normy by měly předcházet dvě etapy, kterými je *1. objektivní poznání existujícího výslovnostního úzu a 2. zjištění normativního povědomí uživatelů daného jazyka.*

Východiska pro stanovení normy spisovné výslovnosti v jednotlivých jazycích mohou být různá. Petr a kol. (1986, s. 106) uvádí, že východiskem spisovné výslovnosti v češtině byla v podstatě výslovnost středočeská, ve francouzštině a angličtině to byla výslovnost určitého kulturního centra, v němčině se stala základem spisovné výslovnosti výslovnost jevištní a posléze výslovnost profesionálních mluvčích.

V němčině byla diskrepance mezi jevištní výslovností a spisovnou výslovností mimo divadelní scénu obzvláště výrazná. Pokud existuje výrazný rozpor mezi kodifikací a normou spisovné výslovnosti, tak může pro výuku cizího jazyka představovat určitý problém. V této souvislosti vzniká otázka, ze které kodifikace výslovnostní normy při výuce cizího jazyka vycházet.

#### **1.1.2.5 Kodifikace německé výslovnostní normy**

Němčina je příkladem jazyka, ve kterém mezi výslovnostní normou a její kodifikací může existovat značná diskrepance. Pro německý jazyk platí v současné době tři platné kodifikace výslovnostní normy. Tzv. *Siebsova* kodifikace, *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* a *Duden-Aussprachewörterbuch*.

Rozpor mezi kodifikací a v praxi uplatňovanou normou spisovné výslovnosti je nejvýraznější v kodifikaci *Siebsově*. Při kodifikaci německé výslovnostní normy sehrály důležitou roli určité „prestižní“ skupiny a jejich výslovnost. Zpočátku to byli herci a jejich mluva na divadelní scéně. Posléze to byli profesionální mluvčí v podobě rozhlasových a televizních hlasatelů.

Jednotlivé kodifikační příručky německé výslovnostní normy se vzájemně liší v různých ohledech. Těmi zásadními jsou pro Marouškovou a Schmidta (2005, kap. 11)

počet hesel v jednotlivých v publikacích a výchozí výslovnostní norma, která se stala podkladem pro konkrétní kodifikaci. Nejobsáhlejší kodifikací je *Duden-Aussprachewörterbuch* obsahující asi 130 000 hesel (včetně velkého množství cizích vlastních jmen), následuje *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache (GWDA)*, který tvoří asi 46 000 hesel, a *Siebsova* kodifikace s asi 27 000 hesel.

Východiskem *Siebsovy* kodifikace byla jevištní výslovnost herců. Základem pro *GWDA* byla výslovnost profesionálních mluvčích, konkrétně rozhlasových hlasatelů, *Duden-Aussprachewörterbuch* vychází se spisovné výslovnosti profesionálních mluvčích v rozhlase a televizi. Ve všech těchto kodifikacích jsou suprasegmentální prvky obsaženy jen okrajově, jádrem těchto publikací je výslovnost jednotlivých hlásek a slov.

Vzhledem k tomu, že v současné němčině existují tři platné kodifikace výslovnosti, musí didaktika cizích jazyků řešit otázku, o kterou z těchto tří uvedených kodifikací se má učitel při výuce němčiny opřít. Obecně se jevištní výslovnost nedoporučuje. Maroušková a Schmidt (2005, kap.11) doporučují přidržovat se standardní výslovnosti (Standardlautung) publikované v nejnovějších vydáních *GWDA* a *Dudena*.

V praktické části této diplomové práce jsou analyzovány učebnicové soubory z hlediska osvojování standardní výslovnosti německého jazyka, kterou se zde rozumí Standardlautung definovaná v *Duden-Aussprachewörterbuch*.

#### 1.1.2.6 Standardlautung (Standardní výslovnost)

Jako hlavní rysy této normy spisovné výslovnosti *Duden-Aussprachewörterbuch* (2000, s. 34-35) uvádí:

1. *nadregionálnost*, tj. neobsahuje krajové a nářeční výslovnostní zvláštnosti
2. *jednotnost*, výslovnostní varianty jsou omezeny na minimum
3. *blížkost písmu*
4. *zřetelnost*, tj. rozlišuje hlásky zřetelněji než hovorová výslovnost, ale méně zřetelněji než výslovnost jevištní
5. *blížkost mluvené skutečnosti*, tj. nezaměřuje se na výslovnost

jevištní, ale na skutečně užívanou normu spisovné výslovnosti,  
přičemž si neklade za cíl zachytit veškerou výslovnostní variabilitu

Standardní výslovnost jako jedna z norem spisovné výslovnosti němčiny je platná ve všech situacích, ve kterých se nemá hovořit nářečím nebo hovorovým jazykem, a to především ve škole nebo na univerzitě, v televizi, rozhlase apod..

## 2. ČINITELÉ VÝUKY CIZÍHO JAZYKA

### 2.1 Výuka, vyučování, výchovně-vzdělávací proces

Před charakteristikou jednotlivých činitelů výuky cizího jazyka ve vztahu k osvojování zvukové stránky jazyka je důležité objasnit pojem výuka. V odborných publikacích je možné nalézt různé definice tohoto pojmu. Např. Skalková (2007, s. 111) užívá termín *výuka* jako synonymum pro pojem *vyučování*, které definuje jako historicky ustálenou formu „cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých.“ Vyučování chápe Skalková (2007, s. 118) také jako „specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.“

Choděra (2006, s. 9) chápe termín *výuka* jako synonymum pro pojmy *výchovně-vzdělávací proces* a *vyučování-učení*.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 288) termínem *vyučování* ve smyslu didaktické teorie označují „druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.“ V běžném významu označují vyučováním „celkově to, co se každodenně odehrává ve škol. třídách v průběhu vyučovací hodiny.“

Definice termínu *výuka* je složitější. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 288) uvádí čtyři definice *výuky*:

1. *Výuka* je synonymum pro vyučování v běžném významu.
2. V obecné didaktice je *výuka* chápána jako „systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky.“
3. *Výuku* lze definovat jako hlavní formu „vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů.“
4. *Výuka* je „jakýkoli edukační proces, tj. situace, kdy se člověk něčemu učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením.“

Výchovně-vzdělávací proces jako synonymum vzdělávacího procesu popř. didaktického procesu definují Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 295) dvěma způsoby.

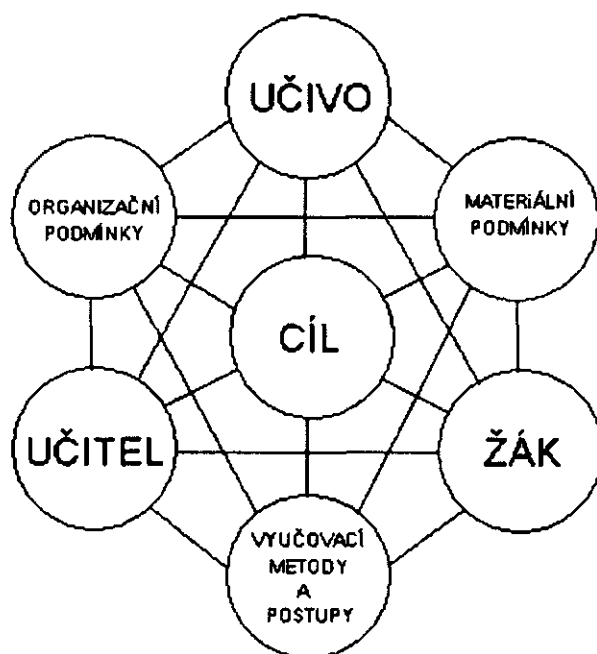
1. *Vzdělávací proces je výuka, která probíhá ve školní třídě. „Zahrnuje činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů.“*

2. *Vzdělávacími procesy se v obecné rovině rozumí „edukační procesy, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí a zahrnují učení nějakého subjektu, např. v rodinném prostředí.“ V tomto významu není vzdělávací proces přímo vázán na školní výuku.*

V této práci se výukou rozumí *výchovně-vzdělávací proces*, který probíhá ve školní třídě a který zahrnuje činnosti učení na straně žáka a činnost vyučování na straně učitele.

Za hlavní činitele cizojazyčné výuky považuje Hendrich a kol. (1988, s. 16-17) učitele, žáka, cíl výuky, organizační podmínky, učivo (obsah výuky), materiální podmínky a vyučovací metody a postupy. Jednotliví činitelé nejsou ve výchovně-vzdělávacím procesu izolováni. Jsou mezi sebou propojeni vzájemnými vztahy a závislostmi, jak znázorňuje následující schéma dle Hendricha a kol. (1988, s. 17).

**Schéma 2. Vzájemné vztahy mezi činiteli cizojazyčné výuky**



V následujících částech práce je pozornost věnována jednotlivým činitelům výuky ve vztahu k osvojování zvukové podoby cizího jazyka.

## 2.2 Žák

Henrich a kol. (1988, s. 17) za žáka považuje vyučovaného jedince „kteréhokoli věku s danými schopnostmi, vlastnostmi, vědomostmi, zkušenostmi, potřebami a zájmy i ostatními předpoklady k osvojení cizího jazyka...“

V této práci je žákem míněn vyučovaný jedinec ve věku od 15 do 20 let, studentem se rozumí synonymum slova žák. Je důležité si uvědomit, že při výuce cizího jazyka sehrává významnou roli fyzický a psychický stav žáka. V psychologii je období mezi 15. a 20. rokem života (s možnými individuálními odchylkami) označováno jako období adolescence, které přichází po období puberty. V obou těchto etapách života, souhrnně označovaných jako období dospívání, dochází k významným změnám nejen tělesným, ale i psychickým. Ve vztahu k osvojování zvukové stránky cizího jazyka lze považovat za podstatné především následující rysy, typické pro období adolescence, o kterých se zmiňuje Vágnerová (2000, s. 209-274).

### *a) Kritičnost a odmítání formálních autorit*

Pro pubescenty je typické, že jsou velmi kritičtí a že odmítají nadřazené formální autority, kterými jsou pro ně především rodiče a učitelé. Tento pro pubescenty typický prvek se objevuje i v období následujícím, v období adolescence. Žáci zpravidla, na rozdíl od dětí v předpubertálním věku, názory a rozhodnutí autorit neakceptují, nebo je akceptují s výhradami. To může mít značný vliv na výuku (nejen cizího jazyka). Při výuce se mohou vyskytnout kázeňské problémy. Žáci se odmítají učit německému jazyku nebo svým chováním narušují průběh jednotlivých vyučovacích hodin. V praxi je možné se setkat s tím, že kázeň v hodinách německého jazyka na středních školách představuje určitý problémem, který může výrazným způsobem narušovat kvalitu a průběh výuky.

### *b) Poznávací procesy*

V období dospívání se zásadním způsobem mění způsob žákova myšlení. Zatímco pro děti mladšího a středního školního věku je typické uvažování, které se váže na nějakou konkrétní realitu, je pubescent a adolescent schopen uvažovat *abstraktně*, hypoteticky. Piaget toto období nazývá stádium formálních logických operací. Vágnerová (2000, s. 217-218) zmiňuje ve 3 hlavních bodech popis rozdílů Keatinga mezi dětmi předpubertálního věku, které uplatňují při myšlení konkrétní logické operace, a mezi žáky v období dospívání, kteří používají formální logické operace:

1. Jedinec v období dospívání uvažuje o mnoha *alternativách*.
2. Jedinec dokáže myšlenky *kombinovat a integrovat*.
3. Pubescent začíná uvažovat *systematicky*, adolescent *systematicky* uvažuje.

V souvislosti se systematickým uvažováním žáků se doporučuje podpořit osvojování učiva - určeného adolescentům - přehlednými tabulkami, grafy, shrnutími apod. Tento požadavek nachází své uplatnění i při osvojování cizího jazyka. Mnoho cizojazyčných učebnic již tyto moderní výukové atributy obsahuje.

Na osvojování zvukové stránky cizího jazyka má žákův věk vliv také v souvislosti se schopností *imitace*. Především u malých dětí hraje při osvojování cizího jazyka - zvláště jeho zvukové stránky - schopnost nápodoby velkou roli. Schopnost imitace s rostoucím věkem dětí postupně klesá a v praxi lze u studentů v období adolescence pozorovat, že se uplatňuje v menší míře. Dieling a Hirschfeld (2000, s. 35) uvádí, že zvukovou stránku jazyka si na základě imitace osvojují především malé děti. Mládež a dospělí ale musí na své výslovnosti pracovat. U nich se doporučuje především analytický způsob nácvičku.

Beneš a kol. (1970, s. 46-47) uvádí, že dítě v období broukání (asi od 4. do 6. měsíce života) produkuje velké množství nejrůznějších zvuků, z nichž si ale upevní jen malý počet hlásek svého mateřského jazyka. Schopnost artikulovat i jiné zvuky než hlásky mateřského jazyka v čase postupně zaniká a jedinec si tyto zapomenuté zvuky jiného cizího jazyka musí osvojit znovu. Čím je časová vzdálenost od období broukání

větší, tím je také těžší. si zvuky jiného jazykového systému osvojit. Dospělým se zpravidla nepodaří si zvukovou stránku cizího jazyka osvojit dokonale.

### **2.2.1 Jazykový transfer**

Se stoupajícím věkem žáků, a v období adolescence a dospělosti je to velmi patrné, hraje při osvojování cizího jazyka stále větší roli jazyk mateřský, jako jakési síto, pomocí kterého žáci poznávají cizí jazyk. Především ve zvukové podobě jazyka se tato skutečnost projevuje velmi výrazně. V této souvislosti hovoří Hendrich a kol. (1988, s. 43-47) o jazykovém **transferu**. Transferem se rozumí přenos určitých jazykových struktur mezi dvěma různými jazyky nebo v rámci jednoho jazyka. Rozlišuje se transfer mezijazykový a vnitrojazykový.

#### **Mezijazykový transfer**

Mezijazykovým transferem se rozumí přenos jazykových struktur mezi dvěma jazyky, především mezi mateřštinou a cizím jazykem. Také mezi nemateřským jazykem a dalším cizím jazykem se ve vztahu k osvojování zvukové podoby jazyka mezijazykový transfer může výrazně uplatnit. V praxi lze pozorovat, že čím je věk žáků vyšší, tím častější bývá uplatnění transferu mezi češtinou a němčinou. Při výuce cizího jazyka se rozlišují dva druhy transferů, a to transfer pozitivní a negativní.

#### ***Pozitivní mezijazykový transfer***

Pozitivním mezijazykovým transferem se rozumí kladný (pozitivní) vliv jednoho jazyka při osvojování cizího jazyka, který, jak uvádí Hendrich a kol. (1988, s. 44), je dán tím, že mezi oběma jazyky existují určité společné jevy. Za takový pozitivní mezijazykový transfer ve výuce němčiny při osvojování standardní německé výslovnosti lze považovat např. změnu znělých konzontanů v neznělé na konci slov. Jako příklad pozitivního mezijazykového transferu lze uvést výslovnost d v německém slově und [ʊnt] a v českém slově had [hat].



### ***Negativní jazykový transfer - interference***

Negativním mezijazykovým transferem (interferencí) se rozumí negativní vliv jednoho jazyka při osvojování jiného jazyka, který spočívá v tom, že žák nesprávně přenášení návyky z jednoho jazyka do druhého. V souvislosti s výukou německého jazyka se hovoří o negativním transferu pod vlivem mateřštiny, kterou je čeština, nebo jiného cizího jazyka, kterým je v současné době především angličtina. Vliv angličtiny na osvojování němčiny není v současnosti nezanedbatelný. Neprojevuje se pouze v obsahové stránce jazyka, kdy jako příklad lze uvést aplikaci typické anglické koncovky „-s“ na tvoření plurálu u substantiv v němčině, ale i ve stránce zvukové, kdy žáci přenášejí výslovnostní návyky z anglického jazyka a aplikují je na výslovnost němčiny. Příkladem může být např. výslovnost anglického „r“, která je aplikována na výslovnost německého „r“.

Ještě výrazněji se ale jazyková interference může projevit mezi mateřštinou a osvojovaným cizím jazykem. Negativní přenos návyků z češtiny a jejich aplikace na němčinu se projevuje i ve zvukové stránce jazyka. V praxi lze pozorovat, že někteří žáci, obzvláště pokud se začnou němčině učit ve věku 15 let a vyšším, výslovnost němčiny silně „počešťují“.

Čeští žáci mají tendenci vyslovovat němčinu na základě **české artikulační báze**. Maroušková a Schmidt (2005, kap. 7.5) artikulační bázi rozumí „soubor artikulačních zvyklostí charakteristických pro určitý jazyk nebo dialekt.“ Artikulační báze se týká základního klidového postavení mluvidel i typického způsobu jejich činnosti.

Při ústní komunikaci v němčině může být aplikování české artikulační báze příčinou nedorozumění, nebo může negativně ovlivnit kvalitu komunikace. Příkladem negativního transferu v souvislosti s osvojováním standardní německé výslovnosti může být např. výslovnost německého „ö“ [ø] a „ü“ [y], které někteří čeští žáci vyslovují jako [ɛ] a [ɪ]. Další příklady možné interference vyplývají z *Katalogu obtížných výslovnostních jevů* (viz dále).

### ***Základní charakteristika německé artikulační báze***

Maroušková a Schmidt (2005, kap. 7.5) stručně charakterizují německou artikulační bázi v porovnání s českou takto:

### *Typické znaky německé artikulace*

- větší svalové napětí mluvidel
- větší výkyvy výdechového proudu (s tím souvisí silnější slovní přízvuk a redukce popř. vypuštění některých nepřízvučných samohlásek, tvrdé nasazení hlasu, napjatá výslovnost dlouhých zavřených samohlásek)
- aktivnější účast rtů na artikulaci (především při výslovnosti předních zaokrouhlených samohlásek)
- aktivnější účast čípku na artikulaci
- méně aktivní účast hlasivek na artikulaci než v češtině

## **2.3 Učitel**

Učitel má ve výuce cizího jazyka ústřední postavení. Volí vhodné vyučovací metody a postupy, vybírá materiální didaktické prostředky, motivuje žáka, postupuje v souladu s pedagogickými dokumenty, spolu s žákem (ve vzájemné interakci) směřují k cíli výuky.

V souvislosti s osvojováním standardní výslovnosti němčiny má učitel roli nezastupitelnou. Jak uvádí Hendrich a kol. (1988, s. 167), je to především výslovnost učitele, která je **vzorem** pro žákovu výslovnost. V praxi je ale bohužel možné setkat se i s takovými případy, kdy sám učitel standardní německou výslovnost neovládá dobře, nebo ji ovládá, ale výslovnost němčiny záměrně „počešťuje“. Zdůvodňuje to tím, že by mu žáci během výuky nerozuměli. To je nepřipustné, protože pokud si žáci nesprávnou „počeštělou“ německou výslovnost zafixují, je velmi obtížné, ne-li nemožné, takovou výslovnost napravit. Učitel nejen představuje vzor správné výslovnosti pro žáky, ale určuje také, jak velký důraz bude ve výuce kladen na osvojování standardní německé výslovnosti, zda bude výslovnost systematicky nacvičována nebo nikoliv. Učitel také určuje, jaké výslovnostní chyby budou tolerovány a zda úroveň osvojené výslovnosti žáka bude předmětem klasifikace atd. Při výuce by měl učitel také dodržovat obecné principy výuky.

### 2.3.1 Principy cizojazyčné výuky

Hendrich a kol. (1988, s. 70) charakterizuje obecné vyučovací zásady (principy) jako „nejobecnější požadavky“, o které je nutné se ve výchovně-vzdělávacím procesu opírat. Tyto obecné zásady mají ale v různých předmětech své specifické vymezení, které je dáno tím, že každý předmět má svůj zvláštní cíl a zvláštní obsah. V souvislosti s výukou cizích jazyků rozděluje Hendrich a kol. (1988, s. 77-84) vyučovací zásady do dvou skupin na principy didaktické a metodické. V souvislosti s osvojováním zvukové podoby cizího jazyka jsou důležité především tyto principy:

#### **Obecné didaktické principy z hlediska osvojování zvukové podoby cizího jazyka**

##### **1. Princip vědeckosti**

Princip vědeckosti vyžaduje, aby všechny poznatky, které si má žák osvojit, ale i veškerý studijní materiál používaný při výuce a vyučovací postupy uplatňované při výuce cizímu jazyku, byly v souladu s vědeckými poznatky dané doby. Z hlediska osvojování zvukové podoby cizího jazyka je nutné, aby učitel v daném okamžiku znal platnou normu standardní výslovnosti a její kodifikaci. Není přípustné, aby německou výslovnost „počešťoval“. Vzhledem k faktu, že v současné němčině vedle sebe paralelně existují tři platné kodifikace výslovnosti, měl by učitel pro výuku umět zvolit tu z nich, která je pro žáka vhodná. *Siebsova* kodifikace výslovnostní normy se pro výuku němčiny nedoporučuje.

##### **2. Princip systematickosti (soustavnosti)**

Tato zásada požaduje, aby dílčí jazykové jevy z oblasti lexikologie, gramatiky, pravopisu a fonetiky (ale i oblasti literatury a reálií) byly žákovi podávány ve vzájemných souvislostech, nikoliv jako izolované jazykové jevy. Tento princip souvisí s požadavkem soustavnosti nácviku, tj. standardní výslovnost musí být neustále nacvičována, soustavně, jak po stránce perceptivní, tak i po stránce produktivní. K systematickému nácviku slouží typově různá cvičení.

### **3. Princip uvědomělosti**

Hendrich a kol. (1988, s. 78-79) uvědomělosti rozumí „pochopení významu jednotlivých jazykových jevů“ a „pochopení analogií i rozdílů mezi jevy“ jak uvnitř cizího jazyka, tak v rámci srovnání cizí jazyk - mateřský jazyk. Zásada **uvědomělosti** (kognitivního přístupu) má při výuce cizího jazyka u žáků starších 15 let velký význam, protože v tomto věku je schopnost imitace snížena. V souvislosti s osvojováním standardní výslovnosti cizího jazyka je žádoucí, aby si žák uvědomil rozdíly mezi výslovností českou a německou, obzvláště při existujících interferenčních vlivech. Učitel by měl žákovi poskytnout množství cvičení zaměřených na uvědomělý nácvik standardní výslovnosti němčiny.

### **4. Princip aktivity žáků**

Tento požadavek vznesl už Komenský, když požadoval, aby práce náležela žákovi a učiteli řízení. Žáci by měli být při výuce aktivní. Aby tomu tak mohlo být, musí tomuto požadavku také odpovídat struktura a organizace vyučovací hodiny. Učitel by měl žákům nabízet dostatek různých cvičení a aktivit, na kterých si budou standardní výslovnost němčiny aktivně trénovat.

### **5. Princip názornosti**

Tato zásada navazuje na požadavky vznesené již Komenským. V souvislosti s osvojováním standardní výslovnosti němčiny je dodržení tohoto principu důležité. Jde především o poslech autentických nahrávek, které prezentují zvukovou podobu určitého jazyka a jeho standardní výslovnost. Pro osvojení zvukové stránky cizího jazyka je důležitý správný vzor, kterým může být mluvený projev učitele nebo rodilých mluvčích. Pro adolescenty je při nácviku různých segmentálních a suprasegmentálních prvků důležitá také grafická opora, např. v podobě šipek, podtržení nebo zdůraznění přízvučných slabik apod. Do tohoto okruhu patří také grafické znázornění artikulačních orgánů při tvorbě jednotlivých hlásek a názorná ukázka učitele, jak se jednotlivé hlásky vyslovují. Učitel může názorně ukázat zaokrouhlování rtů nebo foukat do listu papíru pro názornou ukázkou aspirace některých německých hlásek.

## **6. Princip diferencovaného přístupu k žákům**

Žáci netvoří homogenní skupinu jedinců, ale se mohou navzájem lišit v různých aspektech. Učitel to musí respektovat a přistupovat odlišně nejen k začátečníkům a pokročilým, ale diferencovaně také k jednotlivým žákům uvnitř 1 skupiny (třídy). Pokud se u nějakého žáka vyskytne problém např. s výslovností nějaké hlásky, měl by učitel žákovi pomoci tento problém odstranit, i kdyby se u ostatních žáků ve skupině nevyskytoval.

## **7. Princip pozitivní motivace**

Motivace je důležitou hnací silou nejen ve výuce. To se týká jak výuky cizího jazyka jako celku, tak i osvojování jeho zvukové podoby. Učitel by měl do výuky zařazovat různá motivační a aktivizující prvky, jako jsou např. písně, říkanky, básně, hry, návštěvu cizojazyčného divadelního představení apod. Nácvik standardní výslovnosti by měl probíhat na cvičeních různého typu, aby se předešlo stereotypu.

## **Obecné metodické principy z hlediska osvojování zvukové podoby cizího jazyka**

Hendrich a kol. (1988, s. 81-83) těmito principy rozumí zásady, které se vztahují pouze k výuce cizích jazyků. Těmi jsou:

### **1. Princip komunikativnosti**

Dle této zásady by měla být výuka cizího jazyka zaměřena komunikativně. Cílem cizojazyčné výuky je, aby si žák jazyk osvojil jako prostředek komunikace, jako nástroj dorozumívání mezi lidmi. Pro komunikaci v mluveném jazyce je nutné, aby zvuková stránka jazyka byla ovládnuta na takové úrovni, která umožní úspěšnou komunikaci. Pro osvojení si zvukové podoby jazyka důležité, aby žák v tomto jazyce komunikoval. Komunikace v cizím jazyce při výuce velmi výrazně přispívá k automatizaci jazykových prostředků.

## **2. Princip komplexnosti**

Při výuce cizího jazyka je důležité, aby si žák jednotlivé jazykové prostředky osvojoval komplexně. Při osvojování gramatického a lexikálního učiva si má žák osvojit nejen významovou stránku slovíček a gramatických jevů, ale i jejich stránku zvukovou, grafickou, popř. stylistickou.

## **3. Princip ústní báze**

Principem ústní báze se ve výuce cizího jazyka rozumí upřednostnění mluvení (v cizím jazyce, nikoliv v mateřském). Tento princip vychází z poznatků psycholingvistiky. Pro osvojení si zvukové podoby cizího jazyka je mluvení nezbytné, bez mluvení není možné si zvukovou stránku jazyka osvojit na dobré úrovni. U mladších dětí se doporučuje úvodní audioorální kurz. Učebnice určené žákům od 15 let ho většinou nezařazují. Aby mohl být princip ústní báze zachován, je důležité, aby bylo do výuky zařazováno množství různých ústních cvičení.

## **4. Princip zřetele k jazykovému transferu**

Hendrich a kol. (1988, s. 83) zastává názor, že pro úspěšnou výuku cizího jazyka je nutné brát v úvahu mezijazykový a vnitrojazykový transfer. Jak zmiňuje Hendrich a kol. (1988, s. 44), vyplývá transfer z blízkosti nebo podobnosti některých jevů uvnitř jednoho jazyka nebo mezi různými jazyky. Ve výuce je žádoucí využít transferu pozitivního, který se projevuje např. ve využití různých *analogií*. Při osvojování zvukové stránky němčiny může u žáků docházet interferencím, kdy se jedná o negativní vliv mateřského jazyka na cizí jazyk.

U českých žáků se projevuje tendence vyslovovat některé německé hlásky na základě české artikulační báze. Někdy nahrazují německé hlásky, které v češtině neexistují, jinou českou hláskou, která se jim jeví jako podobná té německé. Typickým příkladem může být výslovnost německého „ü“ [y], které čeští žáci často vyslovují jako [ɪ]. Další příklady interference vyplývají z výslovnostních jevů, které činí Čechům potíže (viz *Katalog obtížných výslovnostních jevů* s. 35). V praxi je možné pozorovat, že se stoupajícím věkem žáků roste vliv mateřského jazyka na osvojování zvukové podoby

jazyka cizího. Při osvojování zvukové stránky jazyka je vhodné využívat pozitivních transferů a negativní potlačovat.

### **Hlavní zásady při osvojování zvukové stránky jazyka**

Osvojování zvukové podoby cizího jazyka má svá specifika. Hendrich a kol. (1988, s. 166) uvádí následující metodické principy, které mají být při osvojování zvukové stránky jazyka dodrženy:

#### ***1. Priorita poslechu před vlastní výslovností***

Pokud si má žák osvojit správnou výslovnost cizího jazyka, je nutné, aby se s ní seznámil nejprve receptivně, poslechem mluvených projevů. Adamcová (1997/98, s. 125) mluví o prioritě fonemického sluchu před nácvikem vlastní artikulace. Aby byl žák schopen vyslovit i takové výslovnostní jevy, které se v jeho mateřském jazyce nevyskytují, musí se nejprve naučit rozlišovat. Inventář německých samohlásek je v porovnání s českým bohatší, což českým žákům přináší potíže. Některé německé hlásky nejsou schopni rozlišit. Při výuce se stává, že žáci nevnímají rozdíly v uzavřenosti mezi německým [e:] a [ɛ:]. Aby žáci při vlastním mluveném projevu správně vyslovovali německé hlásky [e:] a [ɛ:], je zapotřebí je nejprve naučit slyšet rozdíly v jejich výslovnosti.

#### ***2. Souběžnost nácviku segmentálních a suprasegmentálních prvků***

Dle této zásady má osvojování segmentálních prvků probíhat souběžně s osvojováním prvků suprasegmentálních. Tato zásada vyplývá ze skutečnosti, fonologická soustava jazyka se skládá ze dvou typů prvků, tzv. segmentálních a suprasegmentálních.

#### ***3. Předstih v poznávání zvukové podoby cizího jazyka před psanou***

Tento princip požaduje, aby se žák v počátečním stadiu výuky cizího jazyka nejprve seznámil s jeho zvukovou podobou a teprve poté s jeho podobou psanou. Hendrich a kol. (1988, s. 167) se domnívá, že pokud se žáci s cizím jazykem seznamují pomocí textů tak, že se nejprve seznámí s jejich psanou podobou a až poté s jejich podobou zvukovou, může docházet k tomu, že text převedou do zvukové podoby podle principů,

kteřé vycházejí z mateřského jazyka. V praxi je bohužel možné se s tímto nevhodným postupem setkat.

Beneš a kol. (1970, s. 68) uvádí ve vztahu k osvojování zvukové podoby cizího jazyka čtyři základní metodické principy, kterými jsou:

### ***1. Priorita apercepce před produkcí***

Tímto principem se myslí stejný princip, který Hendrich a kol. nazývá prioritou poslechu před vlastní výslovností.

### ***2. Rozlišování dvou paralelních proudů nácviķu***

Beneš a kol. (1970, s. 69) považuje za nutné, aby byl nácviķ prvků fonologického systému rozdělen na proudy - na nácviķ prvků segmentálních a na nácviķ prvků suprasegmentálních.

### ***3. Komplexnost nácviķu***

Beneš a kol. (1970, s. 69) touto zásadou rozumí, aby předmětem nácviķu nebyly jednotlivé izolované hlásky, ale **rysy**, které jsou některým hláskám společné. Nedoporučují nacvičovat výslovnost německého „ö“ a „ü“ odděleně, ale společně, a nacvičovat tak labializaci, která je oběma hláskám společná.

### ***4. Zachování priority fonologického systému před systémem grafickým***

Tímto principem se myslí stejný princip, který Hendrich a kol. nazývá předstih v poznávání zvukové podoby cizího jazyka před psanou.

## **2.4 Cíl**

Didaktika cizích jazyků stanoví odlišné cíle výuky pro *receptivní* a *produktivní* (aktivní) osvojení zvukové stránky jazyka.



### 2.4.1 Aktivní osvojení zvukové podoby cizího jazyka

Hendrich a kol. (1988, s. 163) uvádí čtyři různé cíle aktivního osvojení zvukové podoby cizího jazyka, kterými jsou:

- osvojení kodifikované výslovnosti
- osvojení fonologické výslovnosti
- osvojení „skutečné“ výslovnosti
- osvojení výslovnosti, která zaručuje možnost komunikace s rodilým mluvčím

#### 1. Kodifikovaná výslovnost

Požadavek, aby si žáci po stránce aktivního osvojení zvukové podoby cizího jazyka osvojili kodifikovanou výslovnost, se může jevit jako problematický v tom smyslu, že v některých jazycích existuje vedle sebe několik platných kodifikací. To je také případ němčiny, kde v současné době existují tři platné kodifikace výslovnostní normy.

Hendrich a kol. (1988, s. 163) uvádí, že osvojení kodifikované výslovnosti může dělat problémy i rodilému mluvčímu, a proto považuje za nerealistické, aby si český žák v podmínkách školní výuky dokonale osvojil kodifikovanou výslovnost. Tu chápe jako ideální vzor, ke které se žáci mohou přibližovat. Pro výuku němčiny doporučuje jako vzor standardní výslovnosti poslední vydání *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* a *Duden-Aussprache wörterbuch*.

#### 2. Fonologická výslovnost

Fonologická výslovnost je typ výslovnosti, který klade důraz na rozlišování jednotlivých fonémů jazyka. Hendrich a kol. (1988, s. 163) považuje osvojení fonologické výslovnosti za problematický ve dvou aspektech. Jako první uvádí inventář fonémů jednotlivých jazyků, který je stále diskutován. Tento druh výslovnosti nedoporučují také z důvodu, že klade důraz především na to, aby žák věděl, jaké fonémy cizího jazyka má rozlišovat. V praxi je ale důležité, aby je uměl správně foneticky realizovat.

### **3. „Skutečná“ výslovnost**

Skutečná výslovnost rodilých mluvčích je velmi variabilní. Tato variabilita je způsobena tím, že rodilý mluvčí může hovořit dialektem, spisovným jazykem nebo jazykem určité sociální skupiny. Ve výslovnosti se také mohou odrážet určité osobní rysy. Vzhledem k velké mnohotvárnosti a pestrosti výslovnosti rodilých mluvčích se tento typ výslovnosti nepovažuje za vhodný pro osvojení. Hendrich a kol. (1988, s. 164) zastává názor, že český žák by v podmínkách školní výuky nebyl schopen zvládnout tuto výslovnostní variabilitu.

### **4. Výslovnost zaručující komunikační efekt s rodilým mluvčím**

Hendrich a kol. (1988, s. 164) považuje právě tento typ výslovnosti za výslovnost, kterou by si měl český žák osvojit. Tato výslovnost se ale může do určité míry odlišovat od výslovnosti kodifikované a „skutečné“. Za cíl výuky z hlediska aktivního osvojení zvukové stránky cizího jazyka se považuje taková výslovnost, která zaručí efektivní komunikaci s rodilými mluvčími.

#### **2.4.2 Receptivní osvojení zvukové podoby cizího jazyka**

Hendrich a kol. (1988, s. 165) považuje za cíl receptivního osvojení zvukové podoby cizího jazyka takovou výslovnost, která zaručí žákovi (v roli posluchače) porozumění mluveného projevu rodilého mluvčího. Jak dále uvádí, měla by se výuka na straně percepce zvukové podoby cizího jazyka zaměřit na hovorovou rovinu spisovné výslovnosti, což je výslovnost, která se používá především v soukromých a neoficiálních mluvených projevech. Aby byl žák schopen se při ústní komunikaci s rodilým mluvčím porozumět, musí ho výuka připravit nejen na roli posluchače, ale i na roli mluvčího.

Beneš a kol. (1970, s. 65) za cíl výuky ve vztahu k osvojování zvukové stránky jazyka považuje „dosažení co největší aproximace ideálu nejen v oblasti správné výslovnosti, ale v obou fázích procesu komunikace, kde se setkáváme s fonologickým systémem jazyka: v oblasti produkce i apercepce řečového proudu.“ Za ideál správné výslovnosti lze považovat standardní výslovnost (Standardlautung), která je popsána v *Duden-Aussprachewörterbuch* jako jedna z norem spisovné výslovnosti němčiny.

Standardní výslovnost (Standardlautung) lze tedy chápat jako ideál správné výslovnosti, ke kterému by se žáci měli přibližovat.

## 2.5 Učivo

Hendrich a kol. (1988, s. 165) učivem při osvojování zvukové podoby cizího jazyka rozumí soubor **segmentálních a suprasegmentálních** zvukových prvků jak při **produkcii**, tak při **percepci** cizojazyčných mluvených projevů.

Beneš a kol. (1970, s. 66) uvádí, že za učivo je - především v počátku cizojazyčné výuky - nutné považovat také „soubor návyků bedlivého sledování vzorové i vlastní výslovnosti, jejich srovnávání, řízení nápodoby ve směru k stále přesnějšimu přiblížení vzoru.“

Na rozdíl od jazykových prostředků gramatických a lexikálních, u kterých je možné určit lexikální a gramatické minimum, tzv. „**fonetické minimum**“ stanovit nelze. Žák si segmentální a suprasegmentální prvky cizího jazyka musí osvojovat už od počátku cizojazyčné výuky. Souběžně s osvojováním významu lexikálních jednotek a gramatických jevů by si měl osvojovat i jejich zvukovou stránku.

Hendrich a kol. (1988, s. 168) zastává názor, že na osvojování zvukové stránky jazyka má být kladen důraz především v počátku výuky. V praxi se ukazuje, že v českém jazykovém prostředí je nutné zvukové podobě cizího jazyka věnovat dostatečnou pozornost po celou dobu výuky. Někdy se stává, že si žák v počátku výuky sice výslovnost němčiny osvojí na dobré úrovni, ale pokud není i nadále systematicky procvičována a opakována, může se výslovnost opět zhoršit.

Ačkoliv není možné vymezit tzv. „fonetické minimum“, lze pro výuku cizího jazyka určit výslovnostní jevy, které činí českým žákům problémy a při jejichž výslovnosti často chybují. Maroušková a Schmidt (2005, kap. 12.8) sestavili na základě srovnání fonologického systému němčiny a češtiny katalog obtížných výslovnostních jevů.

### **Katalog obtížných výslovnostních jevů:**

1. správná poloha německého přízvuku a jeho silnější výraznost
2. redukované „e“ a jeho vypouštění

3. zaokrouhlené samohlásky ö-ové a ü-ové
4. dlouhé zavřené samohlásky [e:] a [o:]
5. německé dvojhlásky [ai] a [oy]
6. zeslabené vokalizované „r“ v některých pozicích, zejména v „-er“
7. napjaté souhlásky [p, t, k] a jejich aspirace v některých pozicích
8. menší znělost [b, d, g, z, v] a neznělé [h]
9. německé zadopatrové [ŋ]
10. předopatrové [ç], tzv. Ich-Laut
11. rozdíly německé a české spodoby znělosti
12. závazné a širší uplatnění tzv. rázu v němčině v některých pozicích

### 2.5.1 Návnik segmentálních a suprasegmentálních prvků

Při osvojování standardní výslovnosti cizího jazyka je nutné dodržet především tyto zásady uvedené Hendrichem a kol. (1988, s. 166):

#### 1. *Priorita poslechu před vlastní výslovností*

#### 2. *Souběžnost návniku segmentálních a suprasegmentálních prvků*

#### 3. *Předstih v poznávání zvukové podoby jazyka před psanou*

Se segmentálními a suprasegmentálními prvky cizího jazyka se žáci seznamují poslechem. Jeho hlavním zdrojem je dle Hendricha a kol. (1988, s. 167) mluvený projev učitele. Dalším zdrojem jsou např. mluvené projevy rodilých mluvčích na audiokazetách, CD apod.

Hendrich a kol. (1988, s. 167) za nejdůležitější pro návnik výslovnosti považuje správný **vzor** a **imitaci** (nápodobu). U žáků věkové kategorie 15-20 let pak v úvodu cizojazyčné výuky doporučuje podat stručný a jasný **výklad** správné **artikulace**, který může být podpořen přehlednými tabulkami, obrázky, schémata a pod. Pro ústní komunikaci je žádoucí, aby si žák jednotlivé výslovnostní jevy **zautomatizoval**. Aby mohlo být zautomatizování dosaženo, je nutné správnou výslovnost neustále trénovat, k čemuž slouží různá cvičení.

Hendrich a kol. (1988, s. 316) návnikem rozumí „jak počáteční procvičování nových jazykových jevů [...] tak soustředěné procvičování učiva, jakož i cvičení

opakovací, upevňující znalost jazykových prostředků nebo řečových dovedností a jejich ovládní.“

Nácvik zvukové podoby cizího jazyka probíhá ve dvou oblastech - na straně **percepce** a na straně **produkce** mluveného projevu. Percepce by měla předcházet vlastní produkci. Největší roli pro osvojení zvukové podoby cizího jazyka a s tím spjaté standardní výslovnosti hraje počáteční etapa. Pokud si žák v této etapě osvojí špatné artikulační návyky, dají se tyto už jen stěží a velice namáhavě odstranit. Proto by měl být učitel v této počáteční fázi důsledný.

V českém jazykovém prostředí by měl nácvik výslovnosti na straně percepce i produkce probíhat po celou dobu cizojazyčné výuky. Nesprávná výslovnost může být příčinou nedorozumění s rodilým mluvčím. Nácvik standardní výslovnosti by měl probíhat na vhodných cvičeních. Doporučuje se nácvik ozvláštnit různými aktivizujícími cvičeními jako jsou písňe, básničky, říkadla atd. Cvičení zaměřená na nácvik výslovnosti lze rozdělit podle toho, zda se zaměřují na perceptivní nebo produktivní stránku zvukové podoby jazyka. Dieling a Hirschfeld (2000, s. 47) nazývají taková cvičení fonetická a dělí je následovně:

### **Fonetická cvičení**

#### **A) cvičení poslechová**

##### ***a) přípravná poslechová cvičení***

Tato cvičení jsou primárně zaměřena na výcvik sluchu, nejde v nich na prvním místě o obsah, i když by mu žák měl rozumět. Soustředí se na fonetické detaily a jejich záměrem je vypěstovat u žáka citlivost na výslovnostní rozdíly mezi cizím a mateřským jazykem, popřípadě v rámci určitého cizího jazyka. Dieling a Hirschfeld (2000, s. 47-54) tato cvičení dělí do tří okruhů na cvičení úvodní („vnořovací“- Eintauchübungen), diskriminační a identifikační.

##### ***- úvodní cvičení („vnořovací“- Eintauchübungen)***

Cílem těchto cvičení je seznámit žáky se zvukovou stránkou jazyka, přičemž obsah promluvy je zde sekundární. Primárně jde o „vnoření“ do segmentálních a

suprasegmentálních zvukových prvků cizího jazyka. Jako příklad úvodního cvičení, které ozvláští výuku lze uvést např. návštěvu divadelního představení v cizím jazyce.

#### **- diskriminační cvičení**

Tato cvičení jsou zaměřena na diskriminaci, tedy na rozlišení jednotlivých segmentální nebo suprasegmentální prvků cizího jazyka. Z perspektivy českého žáka jsou diskriminační cvičení velmi důležitá. Inventář českých hlásek není totožný s inventářem hlásek německých. V němčině tak existují hlásky, které se v češtině nevyskytují. Aby byl žák schopen správně vyslovit i tyto hlásky, musí je nejprve sluchem zachytit a rozpoznat. Příkladem může být německý Ich-Laut, který čeština nazná. Má-li být docíleno toho, aby žák při vlastním mluveném projevu Ich-Laut a Ach-Laut rozlišoval, musí nejprve přijít na to, že v němčině mezi těmito dvěma hláskami existují rozdíly. Na tyto jevy se zaměřují právě cvičení diskriminační. Dieling a Hirschfeld (2000, s. 50) zmiňují např. nácvik na příjmeních, minimálních párech (kennen - können, Tier - Tür) nebo nesmyslných slovech.

#### **- identifikační cvičení**

Při nácviku německé výslovnosti je nutné se zaměřit nejen na diskriminaci jednotlivých zvukových prvků, ale také na jejich opětovné rozpoznání (identifikaci). Pořadí nácviku by mělo být od cvičení diskriminačních k identifikačním. Aby se předešlo stereotypu, doporučuje se cvičení doplnit např. obrázky slov, která reprezentují určité minimální páry (např. pro slova Tier - Tür použít obrázky zvířete a dveří).

#### **b) „aplikovaná“ poslechová cvičení (angewandte Hörübungen)**

Tato cvičení tvoří most mezi cvičeními průpravnými a poslechem s porozuměním. Měla by být ve výuce zařazena až po průpravných poslechových cvičeních. Do této skupiny patří např. dialogy, písně, diktáty, doplňovací cvičení (ve kterých chybí určité hlásky a žák je má pomocí poslechu doplnit - tzv. Lückentexte apod.). Svým rozsahem bývají delší než cvičení průpravná. Spojují nácvik fonetických jevů s poslechem.

## **B) cvičení výslovnostní a řečová**

Tato cvičení by měla být zařazena až po cvičeních poslechových, aby byla dodržena priorita poslechu před vlastní výslovností. Jsou zaměřena jak na nácvik vlastní artikulace, tak i na rozvoj řečových dovedností mluvení a čtení. Dieling a Hirschfeld (2000, s. 56-62) tato cvičení dělí na průpravná řečová cvičení a „aplikovaná“ řečová cvičení.

### **a) přípravná řečová cvičení**

#### **- cvičení typu „poslouchej a opakuj“ (*Nachsprechübungen*)**

Hendrich a kol. (1988, s. 169) taková cvičení nazývá *reproduktivní cvičení imitační*, na kterých žáci trénují sluch (fonemický sluch) i artikulaci, a dělí je na cvičení analogická a diferenční. Při analogických cvičeních žák poslouchá a napodobuje stejný výslovnostní jev, při diferenčních cvičeních žák poslouchá a zároveň napodobuje takové dva fonetické jevy, které lze snadno zaměnit.

#### **- produktivní cvičení**

Tato cvičení tvoří mezistupeň mezi cvičeními typu „poslouchej a opakuj“ a cvičeními zaměřenými na rozvoj řečových dovedností mluvení a čtení. Žáci jsou vyzváni ke splnění určitého úkolu, musí tedy sami něco produkovat. Často tato cvičení v sobě spojují aspekty lexikální, gramatické i fonetické. Příkladem může být cvičení na tvoření plurálu vybraných německých substantiv, kdy žáci musí nejen vytvořit správné tvary, ale také je mají správně vyslovit. Dalšími cvičeními jsou např. doplňování slov a vět, odpovídání na otázky a další.

### **b) „aplikovaná“ řečová cvičení**

Dieling a Hirschfeld (2000, s. 59) jimi rozumí cvičení, která jsou zaměřena na rozvoj řečových dovedností mluvení a čtení, ale zároveň zčásti slouží k nácviku fonetických jevů. Do okruhu těchto cvičení řadí např. čtení nebo přednes literárních textů, básní, vyprávění a ústní projev.

## 2.5.2 Pořadí nácviku

Beneš a kol. (1970, s. 66-67) navrhuje v posloupnosti nácviku fonologického systému cizího jazyka s určitým předstihem zařadit prvky suprasegmentální před prvky segmentálními, následně nacvičovat obě skupiny prvků paralelně. V rámci jevů suprasegmentálních mají být dynamicko-rytmické struktury zařazeny před nácvikem melodie. Při nácviku prvků segmentálních doporučuje nejprve zařadit nácvik jevů méně obtížných (hlásek velmi odlišných od mateřského jazyka), až poté nacvičovat jevy obtížnější (hlásky blízké hláskám mateřského jazyka). Struktura posloupnosti nácviku prvků fonologického systému navrhovaného Benešem a kol. (1970, s. 67) vypadá takto:

### **A) Suprasegmentální elementy**

a) Dynamicko-rytmické struktury

b) Melodie (intonace)

### **B) Segmentální elementy**

a) Hlásky velmi odlišné od mateřštiny

b) Hlásky blízké hláskám mateřského



### 3. UČEBNICOVÉ SOUBORY

#### 3.1 Učebnice

Učebnice pro výuku představuje základní materiální didaktický prostředek, který slouží k dosažení vytyčeného cíle. Dle Skalkové (2007, s. 106) představuje pro žáky hlavní a nejdůležitější zdroj poznávání.

Hendrich a kol. (1988, s. 397) definuje učebnici jako základní materiál, didaktický prostředek, sloužící „k realizaci stanoveného cíle prostřednictvím svého obsahu a metodického pojetí ve struktuře vyučovacího procesu.“

Průcha (1998, s. 13) hovoří o učebnici jako o edukačním konstrukt, kterým rozumí „výtvar zkonstruovaný pro specifické účely edukace.“ Učebnice je součástí tří oblastí, které označuje jako školní didaktické texty, didaktické prostředky a kurikulární projekty. Průcha (1998, s. 13-16) pojem učebnice blíže specifikuje podle toho, z jakého z těchto tří systémů na učebnici nahlíží.

##### *a) Učebnice jako součást kurikulárního projektu*

Na učebnici lze nahlížet jako na prvek, který je součástí kurikulárních projektů. Ty se v České republice v současné době nazývají *Rámcové vzdělávací programy*. Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol jsou ve vztahu k výuce cizích jazyků spjaty se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky*, který vymezuje a charakterizuje 6 úrovní osvojení cizího jazyka, tyto jednotlivé úrovně jsou označeny jako A1, A2, B1, B2, C1, C2. Rámcové vzdělávací programy vymezují obsah a rozsah učiva a cíle výuky pro první a další cizí jazyk, které korespondují s některou z úrovní vymezenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. V současné době tak jsou mnohé učebnice cizích jazyků označeny některým ze symbolů A1-C2, který vypovídá o tom, jaké jazykové úrovně by měl žák dosáhnout v případě úspěšně zvládnutého učiva příslušné učebnice.

### ***b) Učebnice jako součást didaktických prostředků***

Průcha (1998, s. 14) chápe didaktické prostředky jako „soubor všech materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání.“ I přesto, že se na trhu v dnešní době stále častěji vyskytují různé počítačové programy pro výuku cizích jazyků a v mnohem větší míře než dřív může ve výuce najít své uplatnění nejrůznější technika jako jsou počítače, CD přehrávače a další, lze kvalitní učebnici cizího jazyka i nadále považovat za nejdůležitější materiální didaktický prostředek.

### ***c) Učebnice jako druh školních didaktických textů***

Průcha (1998, s. 16) na učebnici nahlíží také jako na druh školních didaktických textů, mezi které mimo učebnic patří slovníky, atlasy a mapy, testy, čítanky, sbírky apod.

### **Funkce učebnice**

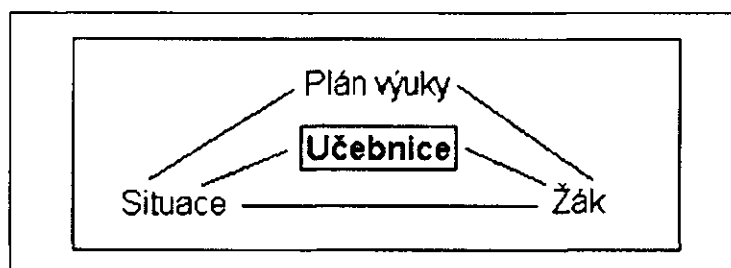
Učebnice plní také určité funkce. Průcha (1998, s. 19) funkcí učebnice rozumí „předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.“ Jak dále uvádí, lze funkce učebnic rozdělit do dvou okruhů podle subjektů, které je používají. Jedná se o funkce učebnice pro žáky, pro které učebnice představuje zdroj poznávání, a funkce učebnice pro učitele, pro které učebnice představuje hlavní didaktickou pomůcku výuky. Průcha (1998, s. 19-20) vyjmenovává 8 funkcí učebnice dle Zujeva, kterými jsou:

- funkce informační
- funkce transformační
- funkce systematizační
- funkce zpevňovací a kontrolní
- funkce sebevzdělávací
- funkce integrační
- funkce koordinační
- funkce rozvojové výchovná

### 3.2 Učebnicové soubory pro výuku němčiny

Učebnice představuje hlavní učební pomůcku, o kterou se učitel při výuce cizího jazyka opírá. Neuner (1994, s. 8) se domnívá, že žádný jiný faktor neovlivňuje výuku cizího jazyka tak, jako to činí právě učebnice. Dle jeho názoru je to právě ona, kdo určuje progresi výuky, výběr látky a jednotlivých témat. Podle něj má učebnice vliv také na sociální formy výuky, postupy výuky, její fáze a použití různých dalších pomůcek jako jsou např. slovníky, kasety, CD apod. Tuto centrální pozici učebnice ve výuce cizího jazyka lze dle Neunera (1994, s. 9) graficky znázornit takto:

Schéma 3. Postavení učebnice ve výuce cizího jazyka



Neuner do oblasti situace řadí např. institucionální podmínky a učitele. Ve vztahu k učiteli se Neunerovo centrální postavení učebnice jeví jako diskutabilní. Při osvojování zvukové stránky jazyka má právě učitel roli nezastupitelnou, učebnice je jeho pomůckou při dosahování vytyčeného cíle.

Svým obsahem a strukturou by měla učebnice odpovídat jak didaktickým, tak metodickým zásadám pro výuku cizího jazyka, které byly uvedeny výše. Učebnice by měla také respektovat žákův věk a jeho psychický vývoj, neboť je zřejmé, že jiným způsobem si cizí jazyk osvojuje dítě mladšího školního věku a jinak žák v období adolescence. V souvislosti s osvojováním zvukové stránky jazyka by měla učebnice také zachovávat tyto principy:

*priorita poslechu před výslovností*

*souběžný nácvik segmentálních i suprasegmentálních prvků*

*poznávání zvukové podoby jazyka před psanou*

Učebnice pro výuku cizích jazyků se vyskytují jako komplexy skládající se z několika komponentů, kterými jsou kromě textové učebnice i další prvky, např. metodická příručka, kazety, CD, cvičebnice (pracovní sešit), klíč ke cvičením apod. Takový komplex se nazývá učebnicový soubor (učebnicová řada).

Učitel cizího jazyka by měl být schopen vybrat vhodný učebnicový soubor pro dosažení vytyčeného výukového cíle. Při výběru učebnice však musí zohlednit nejen podmínky a cíle výuky, ale i žákův věk, psychický vývoj a jeho předchozí znalosti cizího jazyka. S požadavkem výběru vhodného učebnicového souboru úzce souvisí analýza učebnicových souborů.

### **3.3 Analýza učebnicových souborů**

Vytvářet a hodnotit učebnice není jednoduché. Průcha uvádí (1998, s. 11), že až do 60. let 20. st. neexistovala teorie ani exaktní metody, jak učebnice analyzovat. To se v praxi projevovalo tím, že učebnice byly konstruovány a hodnoceny na základě intuice a zkušenosti odborníky z příslušných oborů, oborovými didaktiky popř. zkušenými učiteli. V 60.-70. letech 20. st. se ve světě začínají vytvářet počátky teorie učebnic.

#### **Předmět výzkumu učebnic**

Předmět výzkumu učebnic, neboli to, co se u učebnic analyzuje a hodnotí, může být velmi rozmanitý. Průcha (1998, s. 43) předmět výzkumu učebnic člení do pěti okruhů, kterými jsou :

- *vlastnosti učebnic (učebnicových souborů)*
- *fungování učebnic*
- *výsledky a efekty učebnic*
- *predikce a fungování učebnic*
- *modifikace parametrů učebnic*

### 3.4 Analýza učebnicových souborů pro výuku němčiny

Krumm (1994, s. 23) uvádí, že systematický výzkum učebnicových souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka započal v Německu v 70. letech 20. st. V této době zde vychází několik analýz učebnicových souborů, které jsou prováděny na základě určitých zvolených kritérií. Za nejvýznamnější lze považovat tzv. *Mannheimskou expertízu* (Mannheimer Gutachten), jejíž první svazek, jak píše Krumm (1994, s. 25), byl vydán r. 1977 a druhý r. 1979. Mannheimská expertíza se zaměřila se na tři oblasti výzkumu - didaktiku, lingvistiku a realie.

Pro analýzu učebnicových souborů je nutné nejen určit předmět a metodu analýzy, ale také stanovit vhodná kritéria a způsob jejich vyhodnocení.

Kritéria analýzy učebnicových souborů mohou být různá a do určité míry jsou vždy subjektivní, protože jsou závislá na svém tvůrci. To platí i pro vyhodnocení kritérií. Z tohoto důvodu nelze analýzu učebnicových souborů považovat za zcela objektivní. Aby byla míra subjektivity snížena, je vhodné stanovit více kritérií analýzy. Pro analýzu učebnicových souborů z hlediska osvojování standardní výslovnosti němčiny lze použít některá z kritérií stanovených Krummem v tzv. Stockholmském katalogu kritérií (viz Příloha).

Pro analýzu učebnicových souborů z hlediska osvojování standardní výslovnosti němčiny lze také použít následující kritéria ve formě otázek, která navrhuje Dieling a Hirschfeld (2000, s. 83) pro analýzu fonetických materiálů :

1. Jsou fonetická cvičení v učebnici sestavená na bázi konfrontace mateřského jazyka s cizím jazykem?
2. Jsou fonetická cvičení podpořena médii (CD, kazety, video, počítač) nebo jsou pouze ve formě písemných předloh?
3. Je při osvojování zvukové stránky jazyka postupováno systematicky nebo je kladen důraz na jednotlivé vybrané jevy?
4. Obsahuje učebnice cvičení zaměřená jen na segmentální jevy nebo i na jevy suprasegmentální?
5. Používá učebnice mezinárodní fonetickou transkripci (IPA)?
6. Věnuje učebnice pozornost vztahu grafém - foném?

7. Obsahuje učebnice vysvětlivky, pravidla, vyobrazení, nebo převládá imitace?
8. Jsou fonetická cvičení propojena s gramatikou a lexikou, nebo se jedná čistě o cvičení fonetická?
9. Jsou výslovnostní cvičení neutrální nebo obsahují i regionální a emocionální varianty?
10. Jsou součástí fonetických cvičení informace z oblasti reálií cizího jazyka?

## **4. VLASTNÍ ANALÝZA UČEBNICOVÝCH SOUBORŮ Z HLEDISKA OSVOJOVÁNÍ STANDARDNÍ VÝSLOVNOSTI NĚMČINY**

Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem je v učebnicových souborech pro výuku němčiny jako cizího jazyka zpracována zvuková stránka jazyka z hlediska osvojování standardní výslovnosti. Zvolenou metodou výzkumu byla metoda obsahové analýzy učebnicových souborů.

### **4.1 Kritéria výběru učebnicových souborů**

Pro analýzu učebnicových souborů z hlediska osvojování standardní výslovnosti německého jazyka byly vybrány 3 učebnicové soubory, které splňují následující kritéria.

#### ***1. Obsahová stránka souboru***

- učebnicový soubor je určen jedincům bez předchozí znalosti cizího jazyka
- učebnicový soubor je zaměřen na obecný jazyk
- učebnicový soubor vede k osvojení cizího jazyka na úrovni alespoň B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky
- učebnicový soubor se v praxi používá při výuce jedinců ve věku od 15 let a starších (praxí se v tomto kritériu rozumí výuka německého jazyka na středních a v jazykových školách)

#### ***2. Autoři učebnicových souborů***

Dalším kritériem pro výběr učebnicových souborů určených k analýze byla otázka autorská. Současný český trh učebnic německého jazyka nabízí soubory různých autorů.

Jsou jimi nejen Češi, ale i rodilí mluvčí. Pro potřeby této práce jsou učebnicové soubory pro výuku německého jazyka rozděleny do tří skupin podle svých autorů.

- soubory *české* provenience (v autorském kolektivu převažují v naprosté většině Češi)
- soubory *německé* provenience (v autorském kolektivu jsou výlučně zastoupeni rodilí mluvčí)
- *kombinace* výše uvedených typů (soubor je původně německé provenience, ale za pomoci českého autora byl upraven pro výuku Čechů)

Dalším kritériem výběru bylo, aby každý ze 3 analyzovaných učebnicových souborů spadl do jiné autorské skupiny. Ze souborů splňujících jak kritéria bodu 1 tak kritéria bodu 2 byly vybrány tyto:

**Němčina pro jazykové školy** - zástupce učebnicových souborů české provenience

**Delfin** - zástupce souborů německé provenience

**Themen aktuell** - jako zástupce smíšeného autorského kolektivu

## 4.2 Kritéria analýzy učebnicových souborů

Jak bylo uvedeno výše, je analýza učebnicových souborů do jisté míry subjektivní. To se týká jak stanovení kritérií pro vlastní analýzu tak i jejich vyhodnocení. Následující kritéria byla zvolena na základě kritérií uváděných v odborných publikacích Dieling a Hirschfeld (2000, s. 83), výše uvedených metodických zásad a principů a vlastních zkušeností s výukou němčiny jedinců starších 15 let. Pro analýzu učebnic bylo formulováno 18 kritérií v podobě otázek.

Pro osvojení standardní výslovnosti německého jazyka je důležitý její nácvik. K nácviku standardní výslovnosti němčiny slouží především cvičení fonetická, kterými se zde rozumí jazyková cvičení, která jsou zaměřená na nácvik výslovnosti. Cvičení, jejichž hlavním cílem je rozvoj řečových dovedností poslechu s porozuměním a mluvením (ústního projevu) zde nejsou chápána jako cvičení fonetická.



Významným prvkem při osvojování cizojazyčné výslovnosti je také kvalita zvukového záznamu, který představuje pro žáka vzor správné výslovnosti. Kritéria pro analýzu učebnicových souborů z hlediska osvojování standardní výslovnosti německého jazyka jsou rozdělena do dvou okruhů.

*a) Jazyková cvičení fonetická*

*b) Technické parametry*

**a) Jazyková cvičení fonetická**

**1. Kritérium existence**

Obsahuje učebnicový soubor fonetická cvičení (která jsou součástí textové učebnice, cvičebnice nebo tvoří samostatnou komponentu učebnicového souboru)?

**2. Kritérium frekvence**

Lze množství fonetických cvičení, která jsou obsažena v souboru, považovat za dostatečné?

**3. Kritérium zvukové nahrávky**

Existuje k fonetickým cvičením zvuková nahrávka?

**4. Kritérium celistvosti**

Jsou v rámci fonetických cvičení nacvičovány segmentální i suprasegmentální prvky?

**5. Kritérium popisu artikulace**

Obsahují některé z komponent učebnicového souboru, které jsou určeny žákům, alespoň stručný popis artikulace jednotlivých hlásek?

**6. Kritérium grafické podpory**

Jsou fonetická cvičení obohacena o grafickou podporu, např. v podobě tučného písma, šipek a jiných grafických značek?

**7. Kritérium různorodosti**

Jsou fonetická cvičení typově různorodá?

**8. Kritérium motivace**

Jsou fonetická cvičení motivační, zábavná a podnětná?

### **9. Kritérium použití znaků IPA**

Jsou v rámci fonetických cvičení používány znaky mezinárodní fonetické transkripce?

### **10. Kritérium propojenosti**

Jsou fonetická cvičení propojena s gramatikou a slovní zásobou dané lekce?

### **11. Kritérium obtížných výslovnostních jevů**

Jsou fonetická cvičení zaměřena především na nácvik výslovnostních jevů, které činí Čechům obtíže? (viz Katalog obtížných výslovnostních jevů)

### **12. Kritérium systematickosti**

Je výslovnost jednotlivých jevů systematicky rozvíjena a opakována?

### **13. Kritérium korespondence fonému a grafému**

Je věnována pozornost korespondenci foném-grafém?

### **14. Kritérium existence různých variant**

Seznamují fonetická cvičení žáky s různými variantami standardní výslovnosti?

### **15. Kritérium integrovanosti**

Je zvuková nahrávka fonetických cvičení integrována (vložena) do textové učebnice nebo cvičebnice?

### **16. Kritérium metodických pokynů**

Obsahuje učebnicový soubor metodické pokyny a návrhy pro učitele (např. v metodické příručce), jak pracovat s fonetickými cvičeními a jak postupovat při nácviku určitého výslovnostního jevu?

## **b) Technické parametry**

### **17. Kritérium zvukové kvality nahrávky**

Má zvukový záznam dobrou kvalitu?

### **18. Kritérium manipulace**

Je obsluha zvukového nosiče snadná?

## **4.3 Důvody volby kritérií**

### ***1. Kritérium existence***

Fonetická cvičení by měla být nedílnou součástí učebnicových souborů, protože jsou nepostradatelná při osvojování standardní výslovnosti cizího jazyka. Především u žáků starších 15 let nelze spoléhat na to, že si standardní výslovnost osvojí bez systematického nácviku. K systematickému nácviku výslovnosti jsou určena právě fonetická cvičení. Pomocí speciálních fonetických cvičení se mají žáci naučit „dobře slyšet“ a rozlišovat tak jednotlivé výslovnostní prvky, ale také si nacvičovat standardní výslovnost na straně vlastní produkce mluveného projevu .

### ***2. Kritérium frekvence***

Pokud učebnicový soubor fonetická cvičení vůbec obsahuje, je žádoucí, aby jich bylo „dostatečné“ množství. V praxi se ukazuje, že někdy není až tak složité naučit žáky správně vyslovit např. určitou pro ně obtížnou hlásku, ale naučit je ji vyslovovat v pozicích, kde má být vyslovena. Vzhledem k tomu, že didaktika cizích jazyků požaduje, aby se návyky ohledně standardní výslovnosti jak na straně percepce tak produkce mluveného projevu zautomatizovaly, je bezpodmínečně nutné mít k dispozici „dostatečné“ množství fonetických cvičení.

### ***3. Kritérium zvukové nahrávky***

Pro osvojení správné výslovnosti je obecně velmi důležitý vzor. Tím může být mluvený projev učitele nebo rodilého mluvčího. Pro fonetická cvičení je důležité, aby k nim existoval vzor v podobě zvukové nahrávky. Je nutné, aby žáci daný zvukový jev nejprve slyšeli a teprve poté se ho snažili vyslovit.

### ***4. Kritérium celistvosti***

Zvukovou podobu cizího jazyka si žák musí osvojovat komplexně, nelze si osvojit pouze prvky segmentální, kterými jsou jednotlivé hlásky, je nutné si v rámci osvojování zvukové podoby cizího jazyka osvojovat také prvky suprasegmentální.

### **5. Kritérium popisu artikulace**

Stručný popis artikulace jednotlivých hlásek může být pro žáka v rámci osvojování zvukové podoby cizího jazyka užitečnou pomůckou. V některých učebnicových souborech se vyskytují k fonetickým cvičením pokyny typu „Vyslovujte dlouhé uzavřené „e“. Většina studentů vůbec netuší, co se pod takovým pokynem skrývá. Obzvláště pro domácí přípravu žáků starších 15 let by stručný popis artikulace jednotlivých hlásek byl velmi nápomocný vzhledem k tomu, že se schopnost osvojit si standardní výslovnost cizího jazyka na základě imitace se stoupajícím věkem snižuje. Jak bylo uvedeno výše, doporučuje se, aby učivo určené žákům starších 15 let bylo doplněno různými schématy, popisy atd.

### **6. Kritérium grafické podpory**

Vizuální podpora je velmi užitečná pomůcka, která žákovi pomáhá si uvědomit, jaký jev se nacvičuje a na co se má v daném cvičení zaměřit.

### **7. Kritérium různorodosti**

Při výuce je dobré se vyhnout stereotypu v podobě stále stejného typu cvičení, což platí i pro cvičení fonetická. Některé učebnice zařazují pouze fonetická cvičení typu „poslouchejte a opakujte“, což je nedostatečné. Vzhledem k tomu, že si má žák osvojit standardní výslovnost nejen na straně percepce ale i vlastní produkce mluveného projevu, je nutno tomu požadavku přizpůsobit i typologii fonetických cvičení v učebnicích.

### **8. Kritérium motivace**

Toto je obecný požadavek, který je kladen na cvičení. Cvičení by měla být koncipována tak, aby žáky bavila a motivovala je k další práci.

### **9. Kritérium použití znaků IPA**

Je diskutabilní, zda při výuce cizího jazyka používat znaky mezinárodní fonetické transkripce (IPA). Lze se domnívat, že v některých případech by použití těchto znaků bylo užitečné. Např. výslovnost německého vokálního „r“ činí českým žákům velké problémy, mají tendenci tuto hlásku vyslovovat jako české slabičné „r“. Pokud by byl v

učebnicích např. zaveden znak německého vokalického „r“ pomocí znaků IPA, žákům by to mohlo pomoci, neboť by si mohli uvědomit, že výslovnost této hlásky nemá s českým slabičným r nic společného.

#### ***10. Kritérium propojenosti***

Jde o obecný požadavek didaktiky cizích jazyků, aby si žák neosvojoval lexikální, gramatické, zvukové a grafické prostředky jazyka izolovaně.

#### ***11. Kritérium obtížných výslovnostních jevů***

Toto kritérium souvisí s problematikou určení učiva při osvojování zvukové stránky jazyka. Jak bylo uvedeno dříve, zastávají Maroušková a Schmidt názor, že by měl být ve výuce kladen důraz na osvojení těch výslovnostních jevů, které činí českým žákům obtíže a jsou častým zdrojem chyb. Maroušková a Schmidt sestavili pro výuku němčiny katalog 12 obtížných výslovnostních jevů (viz výše).

#### ***12. Kritérium systematickosti***

Fonologický systém němčiny je bohatý, není v silách žáka osvojit si jeho jednotlivé prvky (jak segmentální tak suprasegmentální) najednou. Z tohoto důvodu je nutné seznamovat žáky s jednotlivými prvky systematicky a neustále je opakovat a vracet se převážně k těm jevům, které jim činí potíže.

#### ***13. Kritérium korespondence fonému a grafému***

Ačkoliv zvuková a psaná podoba jazyka představují dva svébytné systémy, nelze je od sebe zcela oddělovat. Protože mají být u žáků při výuce cizího jazyka rozvíjeny řečové dovednosti jako je poslech, mluvení, čtení a psaní, je nutné studenty postupně seznamovat také s korespondencí grafémů a fonémů konkrétního cizího jazyka.

#### ***14. Kritérium existence různých variant***

Jak bylo uvedeno výše, je výslovnost cizího jazyka velmi různorodá. Určitá variabilita se týká i standardní výslovnosti cizího jazyka. Žáci by měli být seznámeni s odlišnostmi standardní výslovnosti německé, rakouské a švýcarské němčiny. Určité individuální zvláštnosti ve standardní výslovnosti se objevují také napříč pohlavími a

různými věkovými skupinami. Proto by měly zvukové nahrávky fonetických cvičení zachycovat standardní výslovnost mužů i žen různých věkových skupin z různých oblastí německy mluvících zemí. Zároveň by nahrávky měly kromě neutrálního projevu zachycovat i projev emocionálně zbarvený.

#### ***15. Kritérium integrovanosti***

Pro domácí přípravu žáků by bylo vhodné, aby zvukové nahrávky fonetických cvičení byly součástí textové učebnice nebo cvičebnice. Pokud není zvuková nahrávka součástí textové učebnice nebo cvičebnice, je možné se domnívat, že si ji žáci z finančních důvodů nezakoupí. Návčik výslovnostních jevů tak může probíhat pouze v rámci školní výuky.

#### ***16. Kritérium metodických pokynů***

Kvalitní učebnice němčiny by měla učiteli poskytnout metodické pokyny a rady, jak pracovat s jednotlivými částmi učebnice a cvičeními, a to i rady a návody jak pracovat se cvičeními fonetickými.

#### ***17. Kritérium zvukové kvality nahrávky***

Vzor fonetických cvičení v podobě zvukové nahrávky je velmi důležitý. Aby zvuková nahrávka mohla najít při výuce uplatnění, je nezbytně nutné, aby měla dobrou kvalitu, např. aby zvukový signál nebyl narušen nežádoucími vlivy.

#### ***18. Kritérium manipulace***

Náročnost manipulace se zvukovou nahrávkou může mít vliv na její použití při výuce. Např. začátek fonetického cvičení na magnetofonové pásce se hledá mnohem obtížněji než jednotlivé stopy na CD. Pokud se jednotlivá cvičení na kazetách špatně hledají, může to být 1 z důvodů, proč učitel při výuce zvukové nahrávky k fonetickým cvičením nevyužívá.

## 4.4 Vyhodnocení kritérií

Kritéria analýzy učebnicových souborů byla vyhodnocena takto: Pokud byla odpověď na otázku příslušného kritéria *rozhodně ano*, byla analyzovanému učebnicovému souboru při daném kritériu přiřazena číselná hodnota 1. Bylo-li odpovědí *spíše ano*, přiřazena byla číselná hodnota 2. Při odpovědi *spíše ne* byla přiřazena číselná hodnota 3 a při odpovědi *rozhodně ne* byla přiřazena číselná hodnota 4.

## 4.5 Učebnicový soubor Němčina pro jazykové školy

### 4.5.1 Obecný popis souboru

#### a) *Komponenty učebnicového souboru*

- textová učebnice - 4 díly
- audiokazety k 1., 2., 3. dílu

Součástí souboru, který se v současné době prodává na trhu, není metodická příručka. Existuje sice neaktuální Metodický průvodce k Němčině pro jazykové školy 1 a 2 a Metodický průvodce k Němčině pro jazykové školy 3 a 4, ty nelze ale považovat za metodické příručky v pravém slova smyslu. Jen na několika málo stránkách je zde podán hrubý nárys toho, jak pracovat s výchozím textem lekce, s cvičeními a jak uvádět nové mluvnické učivo. Těžištěm těchto dvou příruček jsou audioorální cvičení k jednotlivým dílům souboru. Ty jsou v současné době součástí textové učebnice.

#### b) *Stručný popis souboru*

Učebnicový soubor Němčina pro jazykové školy je určen především posluchačům jazykových škol, ale běžně se používá i při výuce němčiny na SŠ. Jednotlivé díly souboru mají podobnou skladbu. První dva díly obsahují 24 lekcí, po kterých následují oddíly *Přehled probrané mluvnice*, *Žákovský sešit*, *Poslechová cvičení a texty*, *Klíč k překladovým cvičením*, *Německo-český a Česko-německý slovníček*. Následující dva díly obsahují 22 lekcí, po kterých ve 3. díle následuje oddíl *Poslechová cvičení a texty*, *Klíč*

k překladovým cvičením, *Slovníček k německým pokynům ke cvičením*, *Německo-český a Česko-německý slovníček* a ve 4. díle následují oddíly *Německo-český slovníček*, *Česko-německý slovníček* a *Klíč k překladovým cvičením*. Struktura jednotlivých lekcí je přehledná a obdobná. Východiskem každé lekce je text (jeden nebo dva, monologický nebo dialogický), poté následuje část zvaná *Mluvnice* (ve které je vysvětlováno mluvnické učivo dané lekce, v pokročilejších dílech je látka navíc shrnována a rozšiřována), kterou následuje oddíl nazvaný *Cvičení* (což je soubor typově rozmanitých cvičení - substitučních, transformačních, překladových apod.), poté následuje autentický text (zpravidla upravený pro potřeby výuky dle jazykové úrovně lekce), básnička, anekdota, píseň. Na konci lekce je umístěn abecedně řazený německo-český slovníček a fráze dané lekce. V prvních dvou dílech je každá šestá lekce opakovací. Učivo je řazeno cyklicky, je systematicky opakováno, s postupnou gradací obtížnosti. Učebnice je vytištěna na papíře, který není čistě bílý, doplněna černobílými ilustracemi. Ilustrace nejsou příliš podnětné a motivační, v celé učebnici se střídají pouze tři barvy - černá, oranžová, bílá. Učebnice je psána převážně německy, čeština je zde zastoupena hlavně v oddílu *Mluvnice*, dále pak v překladových cvičeních, slovníčku a v počáteční fázi výuky v pokynech ke cvičením. V souboru se uplatňuje konfrontační hledisko mezi češtinou a německým jazykem, ve 2., 3., a 4. díle je v oddílu *Mluvnice* zařazena část *Rozlišujte*, která se zaměřuje na ta slova v češtině, kterým v němčině odpovídá několik ekvivalentů. Osvojení učiva všech dílů učebnice směřuje k dosažení úrovně B2/C1. Oddíl *Žákovský sešit* je určen především pro domácí přípravu a k dalšímu procvičení učiva. U všech cvičení tohoto oddílu je uvedeno správné řešení, čímž je umožněna žákovi zpětná kontrola. V *Poslechových cvičeních a textech*, ke kterým existuje zvuková nahrávka na audiokazetách. Jedná se o strukturální cvičení audioorální. Cílem těchto cvičení je, aby si žák zautomatizoval ovládání jednotlivých jazykových prostředků (zvukových, lexikálních a gramatických), ve 2. a 3. díle učebnice jsou v tomto oddíle kromě audioorálních cvičení zařazena i vlastní poslechová cvičení, jejichž primárním cílem je, aby žák porozuměl jejich obsahu.

V rámci konfrontace s ostatními učebnicovými soubory byly analyzovány pouze první dva díly učebnice, které směřují obdobně jako *Themen aktuell* a *Delfin* k dosažení jazykové úrovně B1.



## 4.5.2 Vyhodnocení kritérií

### 1. *Kritérium existence*

Soubor obsahuje fonetická cvičení v obou prvních dílech, a to jak v jednotlivých lekcích (1 cvičení rozdělené zpravidla na dvě části) tak v oddílu *Poslechová cvičení a texty* (1 fonetické cvičení ke každé lekci). Odpověď na otázku formulovanou v kritériu je jednoznačně ano. **Hodnocení 1.**

### 2. *Kritérium frekvence*

V každé lekci prvních dvou dílů souboru je zařazeno 1 cvičení, které je rozděleno zpravidla na dvě části. V každé části je nacvičován jiný výslovnostní jev, proto se jedná v podstatě o dvě jazyková fonetická cvičení. V oddílu *Poslechová cvičení a texty* je na úvod každé lekce v prvních dvou dílech učebnice zařazeno jedno jazykové fonetické cvičení. Počet fonetických cvičení v 1. a 2. dílu včetně započítání cvičení v oddílu *Poslechová cvičení a texty* je přibližně 140. Fonetické cvičení, které je rozděleno na části a), b), c) je počítáno jako tři cvičení. **Hodnocení 2.**

### 3. *Kritérium zvukové nahrávky*

V současné době je možné zakoupit audiokazety k 1. a 2. dílu učebnice, které ale neobsahují nahrávky fonetických cvičení z jednotlivých lekcí učebnice. Obsahují pouze nahrávky fonetických cvičení z oddílu *Poslechová cvičení a texty*, těchto cvičení je ale menší počet než těch, která jsou uvedena v jednotlivých lekcích. **Hodnocení 3.**

### 4. *Kritérium celistvosti*

Cvičení jsou zaměřena jak na nácvik segmentálních tak i suprasegmentálních prvků. V jednotlivých lekcích bývá zpravidla první cvičení zaměřeno na segmentální prvky, druhé na nějaký prvek suprasegmentální. V oddílu *Poslechová cvičení a texty* jsou fonetická cvičení zaměřena jak na prvky segmentální, tak suprasegmentální, segmentální převažují. **Hodnocení 1.**

### **5. Kritérium popisu artikulace**

Soubor se jen v úvodu prvního dílu letmo zmiňuje, jak se mají některé německé hlásky vyslovovat. Jde spíše o vysvětlení vztahu písmeno-hláska. O popisu artikulace jako takové zde nemůže být řeč. Je zde popsáno, jakým českým hláskám se podobá výslovnost konkrétních německých hlásek, např. „samohlásku ü vyslovujeme jako zaokrouhlené i, dlouhé ü je zavřenější než krátké“ v čem tato zaokrouhlenost spočívá, už vysvětleno není. **Hodnocení 3.**

### **6. Kritérium grafické podpory**

Fonetická cvičení nejsou až na výjimky podpořena grafickými symboly. Jen v asi 10 % všech fonetických cvičení (včetně fonetických cvičení v oddílu Poslechová cvičení a texty) existuje grafická podpora v podobě tučného písma, tečky nebo svislé čárky. **Hodnocení 3.**

### **7. Kritérium různorodosti**

Ve valné většině případů se jedná o cvičení typu „Vyslovujte správně...“, „Dbejte na správnou výslovnost...“, přičemž žák nemá při těchto cvičeních v jednotlivých lekcích k dispozici vzor v podobě zvukové nahrávky (ten existuje jen pro cvičení z oddílu *Poslechová cvičení a texty*). Zastoupena jsou jak cvičení analogická tak diskriminační, nejsou zařazena cvičení identifikační. Cvičení jsou typově málo různorodá. **Hodnocení 3.**

### **8. Kritérium motivace**

Cvičení jsou převážně monotónní, jedná se o cvičení typu „Vyslovujte správně...“, „Dbejte na správnou výslovnost...“, přičemž žák nemá při těchto cvičeních v jednotlivých lekcích k dispozici vzor v podobě zvukové nahrávky (ten existuje jen pro cvičení z oddílu *Poslechová cvičení a texty*) a ve většině případů ani grafickou oporu, cvičení není doplněno žádným obrázkem. Fonetická cvičení nejsou zábavná ani obsahově zajímavá, nejsou ozvláštněna písněmi nebo básničkami. **Hodnocení 3.**

### **9. Kritérium použití znaků IPA**

V rámci cvičení nejsou použity znaky IPA. **Hodnocení 4.**

### ***10. Kritérium propojenosti***

Jednotlivé segmentální a suprasegmentální prvky nejsou nacvičovány samoučelně, ale zpravidla souběžně se slovní zásobou a gramatikou příslušné lekce. **Hodnocení 2.**

### ***11. Kritérium obtížných výslovnostních jevů***

Všech dvanáct bodů z katalogu obtížných výslovnostních jevů je v rámci jazykových fonetických cvičení nacvičováno, některé jevy více, některé méně. Tak např. hláska [ŋ] je předmětem nácviku celkem 6 fonetických cvičení v 1. a 2. dílu souboru. Na nácvik Ich-Lautu je zaměřeno (popř. na jeho odlišení od Ach-Lautu) 9 cvičení. V rámci jazykových fonetických cvičení se objevují i jiné jevy (např. nácvik výslovnosti [l]), ale hlavním těžištěm těchto cvičení jsou jevy uvedené v *Katalogu obtížných výslovnostních jevů*. **Hodnocení 1.**

### ***12. Kritérium systematičnosti***

Výslovnost jednotlivých jevů je rozvíjena postupně. Jednomu jevu není věnováno pouze jedno cvičení, ale v průběhu prvních dvou dílů se učebnice k daným jevům opakovaně vrací, s cílem zautomatizovat výslovnost daného prvku. Tak např. v 1. lekci prvního dílu se jedno z fonetických cvičení zaměřuje na protiklad mezi psanými „e“ a „ö“ a jejich zvukovou realizací. Jde tedy o uvědomění si rozdílu mezi e-ovými a ö-ovými hláskami. Tento protiklad je těžištěm cvičení v 5., 13., 14. a 20. lekci prvního dílu. Zároveň jsou v ostatních cvičeních soustavně nacvičovány výslovnost „e“ v různých pozicích. **Hodnocení 1.**

### ***13. Kritérium korespondence fonému a grafému***

Částečná pozornost korespondenci foném-grafém je věnována ve směru od grafému ke hlásce. Směrem od hlásky ke grafému této korespondenci není věnována téměř žádná pozornost. **Hodnocení 3.**

### ***14. Kritérium existence různých variant***

Nahrávky k fonetickým cvičením prvního dílu jsou namlouveny pouze jedním ženským hlasem, v několika málo nahrávkách k druhému dílu se vyskytuje i mužský hlas. Některé nahrávky jsou emočně zbarveny. **Hodnocení 3.**

### **15. Kritérium integrovanosti**

Kazety se zvukovými nahrávkami fonetických cvičení nejsou integrovány do knihy, prodávají se jako samostatná komponenta souboru. **Hodnocení 4.**

### **16. Kritérium metodických pokynů**

Součástí souboru nejsou metodické pokyny k fonetickým cvičením. **Hodnocení 4.**

### **17. Kritérium zvukové kvality nahrávky**

Zvukový záznam má velmi dobrou kvalitu. Nejsou na něm žádné vady. **Hodnocení 1.**

### **18. Kritérium manipulace**

Manipulace s kazetou není zcela bez obtíží. Chybí údaje o časové délce zvukových nahrávek jednotlivých cvičení, což učiteli jednoznačně ztěžuje manipulaci s kazetou. Jednotlivé lekce a cvičení jsou na kazetě sice ohlášeny, ale v praxi je obtížné požadované cvičení nalézt. **Hodnocení 3.**

**Tabulka 1. Vyhodnocení kritérií učebnicového souboru Němčina pro jazykové školy**

<b>Kritérium</b>	<b>Hodnocení</b>
existence	1
frekvence	2
zvukové nahrávky	3
celistvosti	1
popisu artikulace	3
grafické podpory	3
různorodosti	3
motivace	3
použití znaků IPA	4
propojenosti	2
obtížných výslovnostních jevů	1
systematičnosti	1
korespondence fonému a grafému	3
existence různých variant	3
integrovanosti	4
metodických pokynů	4
zvukové kvality nahrávky	1
manipulace	3

## 4.6 Učebnicový soubor Delfin

### 4.6.1 Obecný popis souboru

#### a) *Komponenty učebnicového souboru*

- textová učebnice - 1 díl
- pracovní sešit - 1 díl
- metodická příručka
- klíč ke cvičením
- CD/kazety
- CD-ROM

Pro analýzu učebnic byla záměrně zvolena jednoduchá mezinárodní verze souboru, která se v praxi používá při výuce němčiny na jazykových školách. V současné době je možné soubor zakoupit také v české verzi, která je upravena pro potřeby českého studenta. Tato verze není předmětem analýzy.

#### b) *Stručný popis souboru*

Učebnicový soubor Delfin je určen dospělým a mládeži od 15/16 let bez předchozí znalosti němčiny. Přiměřenou progresí vede k dosažení jazykové úrovně B1. Jednoduchá textová učebnice formátu A4 obsahuje 20 přehledně strukturovaných lekcí. Každá lekce se skládá z 10 stran a je rozdělena na 5 částí. Lekce začíná částí *Eintauchen*, na kterou navazují oddíly *Lesen*, *Hören*, *Sprechen* a *Schreiben*. Každé z těchto částí je věnována jedna dvoustrana. Oddíl *Eintauchen* uvádí do tématu a gramatického učiva lekce, část *Lesen* zaměřená na rozvoj čtení s porozuměním obsahuje různé zajímavé texty (zpravidla neautentické). Následující oddíl *Hören* obsahuje několik poslechových cvičení k tréninku poslechu s porozuměním doplněných situačními fotografiemi, zvukové nahrávky poslechových cvičení jsou vydávány na CD nebo kazetách. V části *Sprechen* jsou zařazena fonetická cvičení a cvičení na rozvoj řečové dovednosti mluvení. Ke cvičením z oddílu *Sprechen* existuje zvuková nahrávka na CD, které je vloženo do

učebnice. V poslední části lekce nazvané *Schreiben* je věnována pozornost rozvoji dovednosti psaní, od 4. lekce je zde zařazen diktát. Na konci učebnice je uveden přehled probrané gramatiky a slovníček. Učebnice je monolingvní a obsahuje bohatý obrazový materiál. Pracovní sešit, který je rovněž monolingvní, obsahuje množství typově různých cvičení určených k procvičování a upevňování probíraného učiva. Soubor neobsahuje překladová cvičení. Na konci lekce je zařazen přehled probírané gramatiky a slovní zásoba příslušné lekce v němčině. Obsahuje také různé tabulky, křížovky, ilustrace apod. Soubor je zaměřen komunikativně. Metodická příručka poskytuje podrobné metodické pokyny pro práci s jednotlivými částmi učebnice. Její součástí jsou také transkripce poslechových textů.

#### 4.6.2 Vyhodnocení kritérií

##### 1. *Kritérium existence*

Soubor obsahuje fonetická cvičení v každé lekci textové učebnice. Jsou zařazena v oddílu *Sprechen*, zpravidla na levé straně. Odpověď na otázku formulovanou v kritériu je jednoznačně ano. **Hodnocení 1.**

##### 2. *Kritérium frekvence*

Textová učebnice obsahuje přibližně 70 fonetických cvičení, což představuje v průměru 3,5 cvičení na každou lekci. Cvičení jsou různě rozsáhlá. **Hodnocení 2.**

##### 3. *Kritérium zvukové nahrávky*

K fonetickým cvičením z oddílu *Sprechen* existují zvukové nahrávky na 2 CD, která jsou vložena do textové učebnice. **Hodnocení 1.**

##### 4. *Kritérium celistvosti*

Cvičení jsou zaměřena jak na nácvik segmentálních tak i suprasegmentálních prvků. V první polovině textové učebnice jsou první z fonetických cvičení zaměřena převážně na nácvik prvků segmentálních, další pak na prvky suprasegmentální. **Hodnocení 1.**

### **5. Kritérium popisu artikulace**

Soubor nepodává žákům žádné informace o artikulaci jednotlivých hlásek v němčině. **Hodnocení 4.**

### **6. Kritérium grafické podpory**

Vizuální podpora v podobě různých grafických symbolů se vyskytuje asi u 16% fonetických cvičení. V těchto případech se jedná o grafickou podporu v podobě tučného písma při nácvičení některých segmentálních prvků, šipek u nácvičení intonace nebo o barevné podtržení slov nebo jejich částí při nácvičení větového nebo slovního přízvuku. **Hodnocení 3.**

### **7. Kritérium různorodosti**

Soubor obsahuje různé typy fonetických cvičení, kterými jsou cvičení diskriminační, identifikační nebo cvičení, ve kterých má žák doplnit hlásku, kterou slyší. Ve většině případů se ale jedná o cvičení typu „poslouchej a opakuj“. **Hodnocení 2.**

### **8. Kritérium motivace**

Fonetická cvičení v souboru jsou ve většině případů doprovázena barevnými ilustracemi ztvárňujícími příběh fonetického cvičení. Segmentální a suprasegmentální zvukové jevy jsou nacvičovány nejen na jednotlivých slovech, ale i v mikrodialozích, zábavných krátkých textech, z nichž se některé rýmují, nebo na jazykolamu. V rámci fonetických cvičení nejsou zařazeny žádné písně. **Hodnocení 2.**

### **9. Kritérium použití znaků IPA**

V učebnici nejsou použity znaky IPA. **Hodnocení 4.**

### **10. Kritérium propojenosti**

Jednotlivé segmentální a suprasegmentální prvky nejsou nacvičovány samoúčelně, ale souběžně se slovní zásobou a gramatikou příslušné lekce. V každé z 20 lekcí souboru je alespoň jedno z fonetických cvičení propojeno s nějakým novým

gramatickým jevem příslušné lekce, některá z fonetických cvičení slouží k prezentaci nového gramatického učiva. Nová slovní zásoba příslušné lekce je propojena s fonetickými cvičeními, vzhledem k jejich rozsahu, jen zčásti. **Hodnocení 2.**

### ***11. Kritérium obtížných výslovnostních jevů***

Soubor je určen jedincům různé národnosti, kteří si chtějí osvojit němčinu jako cizí jazyk, nikoliv primárně studentům, jejichž mateřským jazykem je čeština. V učebnici tak není uplatňován konfrontační přístup mezi němčinou a češtinou, což se projevuje i v oblasti fonetických cvičení, ve kterých není kladen důraz na výslovnostní jevy, které jsou pro Čechy obtížné. Autoři učebnice v *Příručce pro učitele* mimo jiné uvádějí, že v rámci výslovnostních cvičení jsou nacvičovány hláskové kombinace, které ti, kdo se učí němčinu jako cizí jazyk, považují za těžké. Přitom je zcela zřejmé, že Američan nebude za obtížné považovat stejné výslovnostní jevy jako např. Čech. V rámci fonetických cvičení je nacvičována i výslovnost těch segmentálních prvků, které Čechům zpravidla nečiní problémy, jako příklad lze uvést výslovnost sykavek ve cvičení 14 v 2. lekci textové učebnice, nebo výslovnost „w“ a „f“ ve cvičení 10 v 15. lekci. Naopak mnoho z obtížných výslovnostních jevů není nacvičovává vůbec, nebo jen okrajově, např. se v učebnici nevyskytuje cvičení, které by bylo zaměřeno na nácvik aspirace u „p“ a „t“ a „k“. Cvičení zaměřená na nácvik výslovnosti samohlásek se soustředí především na protiklad dlouhé-krátké samohlásky, nikoliv na jejich zaokrouhlenost a zavřenost, nácvik redukovaného „e“ a rázu chybí. Z výslovnostních jevů, které jsou pro Čechy obtížné, jsou v souboru nacvičovány např. neznělé „h“, výslovnost německého „r“ v různých pozicích, Ach-Laut, Ich-Laut, slovní a větný přízvuk atd. **Hodnocení 3.**

### ***12. Kritérium systematickosti***

Nácvik výslovnosti jednotlivých segmentálních prvků nelze označit jako systematický, u některých cvičení není zcela zřejmé, jaký jev je nacvičován. Např. ke cvičení 10 v 3. lekci textové učebnice se v *Příručce pro učitele* uvádí, že je toto cvičení zaměřeno na rozdíl ve výslovnosti „u“ a „ü“. Výslovnost těchto segmentů je nacvičovává na nevhodně vybraných slovech, ve kterých se ve velké míře vyskytuje „r“ v různých pozicích. Ze cvičení tak nelze jasně poznat, který výslovnostní jev je



nacvičován. Učebnice se k nácvičku jednotlivých segmentálních prvků až na výjimky nevrací, jako příklad výjimky lze uvést výslovnost „r“ v různých pozicích. Naopak nácvičku přízvuku, především pak větneho, je věnována velká pozornost, učebnice se k tomuto jevu opakovaně vrací v několika lekcích. **Hodnocení 3.**

### ***13. Kritérium korespondence fonému a grafému***

Na vzájemnou korespondenci mezi fonémy a grafémy je zaměřeno několik málo cvičení v části *Sprechen*, jsou to např. cvičení 12 v 5. lekcí a cvičení 10 v 11. lekcí. Na konci 4. až 19. lekce v textové učebnici je zařazen krátký diktát, také cvičebnice obsahuje několik cvičení, která věnují pozornost vztahu mezi psanou a mluvenou podobou slov. Jako příklad lze uvést cvičení 22 a 23 v 1. lekcí a cvičení 26 v 18. lekcí cvičebnice. **Hodnocení 2.**

### ***14. Kritérium existence různých variant***

Fonetická cvičení jsou namluvena několika (asi 6) osobami různého věku a pohlaví. Nahrávky obsahují také emočně zabarvené projevy. Z nahrávek je patrné, že mluvčí pochází z různých regionů. **Hodnocení 1.**

### ***15. Kritérium integrovanosti***

CD se zvukovými nahrávkami fonetických cvičení jsou vložena do textové učebnice. **Hodnocení 1.**

### ***16. Kritérium metodických pokynů***

Součástí souboru je příručka pro učitele, která velmi podrobným způsobem popisuje, jak s učebnicí a jejími jednotlivými částmi pracovat. Detailně rozebírá, jak pracovat s jednotlivými částmi lekce, to se týká i oddílu *Sprechen*, jehož součástí jsou fonetická cvičení. V příručce jsou uvedeny např. vhodné sociální formy práce ve vztahu k jednotlivým fonetickým cvičením, je zde také zmíněn vhodný doplňkový materiál. **Hodnocení 1.**

### **17. Kritérium zvukové kvality nahrávky**

Zvukový záznam má velmi dobrou kvalitu. Neobsahuje žádné zvukové závady.

**Hodnocení 1.**

### **18. Kritérium manipulace**

Zvukový záznam k fonetickým cvičením je vydán na 2 CD. Manipulace s nimi je velmi snadná, na konci textové učebnice je uveden seznam fonetických cvičení s číslem jejich stopy na příslušném CD, což umožňuje snadné nalezení konkrétního cvičení.

**Hodnocení 1.**

**Tabulka 2. Vyhodnocení kritérií učebnicového souboru Delfin**

<b>Kritérium</b>	<b>Hodnocení</b>
existence	1
frekvence	2
zvukové nahrávky	1
celistvosti	1
popisu artikulace	4
grafické podpory	3
různorodosti	2
motivace	2
použití znaků IPA	4
propojenosti	2
obtížných výslovnostních jevů	3
systematičnosti	3
korespondence fonému a grafému	2
existence různých variant	1
integrovanosti	1
metodických pokynů	1
zvukové kvality nahrávky	1
manipulace	1

## 4.7 Učebnicový soubor Themen aktuell

### 4.7.1 Obecný popis souboru

#### a) *Komponenty učebnicového souboru*

- textová učebnice - 3 díly
- cvičebnice - 3 díly
- metodická příručka (ke všem dílům) - A, B
- Phonetik aktuell - fonetická cvičení
- CD/kazety (k poslechovým cvičením)
- CD-ROM pro učitele
- Lese-Journal - doplňkové autentické texty
- audioorální cvičení k 1. a 2. dílu (Sprechübungen)
- sešit s kopírovatelnými předlohami pro různé hry (Spiele, Bilder, Kopiervorlagen)

#### b) *Stručný popis souboru*

Komunikativně zaměřený učebnicový soubor je určen pro výuku dospělých a žáků středních škol bez předchozí znalosti němčiny. Přiměřenou progresí vede k dosažení jazykové úrovně B1, žák si pomocí souboru osvojí asi 2100 lexikálních jednotek. Každý díl textové učebnice obsahuje deset lekcí, všechny jsou psány pouze v německém jazyce. Díly mají jednotnou grafickou úpravu. Učebnice obsahuje bohatý barevný obrazový materiál v podobě různých situačních fotografií a ilustrací. Soubor se zaměřuje především na rozvoj řečových dovedností. Velká část cvičení v textové učebnici je poslechových, výuka bez CD nebo kazet je prakticky nemožná. Jednotlivé lekce obsahují kromě poslechových cvičení také různé texty. Součástí textové učebnice prvního a druhého dílu je *Přehled gramatiky* (v němčině), *Klíč* (k několika cvičením) a *Německý slovníček*. Třetí díl navíc obsahuje *Seznam silných a nepravidelných sloves*.

Pracovní sešity jsou upraveny pro potřeby českých uživatelů, jsou napsány česko-německy. V úvodu každé lekce je německo-český slovníček, který v prvních dvou dílech není řazen abecedně, ale podle stránek v textové učebnici, na které se slovíčko poprvé vyskytne. Následuje česky vysvětlená gramatika s přehlednými tabulkami a množství cvičení různého typu, některá jsou doplněna obrazovým materiálem. Učebnice zařazuje překladová cvičení. *Metodická příručka A* obsahuje podrobné metodické pokyny a návody pro práci s učebnicí a transkripce poslechových textů, *Metodická příručka B* poznámky ke gramatice a reáliím, testy, řešení ke cvičením z textové učebnice a také různé doplňkové materiály pro ozvláštňení výuky (např. slovní bingo). *Phonetik aktuell* je sešit, který obsahuje různá fonetická cvičení. Jeho součástí jsou 2 vložené CD. Obsahuje 10 lekcí a skládá se ze 4 částí. Část *Lehrerinfo* je určena pro učitele a poskytuje základní informace k fonetickým jevům příslušné lekce a praktické návody k jejich nácviku. *Phonetik aktiv* je obsahově propojena s *Themen aktuell 1*. Část *Phonetik aktiv plus* se neváže přímo k učebnicovému souboru *Themen aktuell*. Poslední část *Phonetik kreativ* je zaměřena na nácvik výslovnostních jevů pomocí různých her, básní, písní apod.

#### 4.7.2 Vyhodnocení kritérií

##### 1. Kritérium existence

Jako součást souboru je vydávána publikace *Phonetik aktuell*, která v 10 lekcích obsahuje množství fonetických cvičení různého typu. **Hodnocení 1.**

##### 2. Kritérium frekvence

Počet fonetických cvičení obsažených v *Phonetik aktuell* je přibližně 200, z nichž některá v sobě zahrnují několik dalších cvičení menšího rozsahu. Toto množství lze označit za dostatečné. **Hodnocení 1.**

##### 3. Kritérium zvukové nahrávky

Součástí *Phonetik aktuell* jsou 2 CD, která obsahují zvukové nahrávky k asi 75 % fonetických cvičení. **Hodnocení 2.**

#### **4. Kritérium celistvosti**

V publikaci *Phonetik aktuell* jsou nacvičovány prvky segmentální i suprasegmentální. **Hodnocení 1.**

#### **5. Kritérium popisu artikulace**

Publikace obsahuje stručný popis artikulace některých hlásek německého jazyka. **Hodnocení 2.**

#### **6. Kritérium grafické podpory**

Vizuální podpora v podobě různých šipek, čar apod. se vyskytuje asi u 16 % fonetických cvičení. Ve většině případů se jedná o cvičení, ve kterých jsou studenti vyzváni k tomu, aby určitý prvek sami vyznačili. V části *Lehrerinfo* je výklad podpořen šípkami, podtržením apod. **Hodnocení 3.**

#### **7. Kritérium různorodosti**

Soubor obsahuje fonetická cvičení různého typu. Jsou zde zastoupena cvičení diskriminační, identifikační, cvičení typu „poslouchej a opakuj“, jazykolamy, písničky, básničky atd. **Hodnocení 1.**

#### **8. Kritérium motivace**

*Phonetik aktuell* nabízí v části nazvané *Phonetik kreativ* množství kreativních cvičení, ale i v dalších částech publikace se objevují různé jazykolamy, básničky, písničky, hádanky nebo osmisměrka, některá cvičení jsou činnostně orientována. Po obsahové stránce nejsou cvičení příliš zajímavá. **Hodnocení 2.**

#### **9. Kritérium použití znaků IPA**

V publikaci *Phonetik aktuell* v části *Lehrerinfo*, která je určena především učitelům, (ale můžou ji využít i studenti k samostudiu) jsou použity znaky mezinárodní fonetické transkripce, ale pouze pro jednotlivé hlásky, nikoliv pro transkripci celých slov nebo vět. Ve fonetických cvičeních znaky mezinárodní fonetické transkripce použity nejsou (výjimkou je jedno cvičení). **Hodnocení 4.**

### **10. Kritérium propojenosti**

Fonetická cvičení jsou s gramatikou a slovní zásobou učebnice propojena jen zčásti a to především v oddíle *Phonetik aktiv*, který je částečně propojen se slovní zásobou a gramatikou prvního dílu *Themen aktuell*. Ostatní části s řadou *Themen aktuell* propojeny spíše nejsou. **Hodnocení 3.**

### **11. Kritérium obtížných výslovnostních jevů**

*Phonetik aktuell* není určena v první řadě Čechům, ale všem cizincům, jejichž mateřským jazykem není němčina. V rámci fonetických cvičení je tak nacvičována i výslovnost těch segmentálních prvků, které Čechům zpravidla nečiní problémy (pokud netrpí nějakou vadou řeči). Jako příklad lze uvést nácvik výslovnosti „h“ na počátku slov nebo nácvik výslovnosti „j“. Všechny výslovnostní jevy z Katalogu obtížných výslovnostních jevů jsou v rámci fonetických cvičení nacvičovány. **Hodnocení 2.**

### **12. Kritérium systematickosti**

Každá kapitola z *Phonetik aktuell* je zaměřena na nácvik některého segmentálního a suprasegmentálního prvku. V rámci jedné kapitoly je v několika cvičeních nacvičován nějaký segmentální prvek, další kapitoly se k nácviku tohoto prvku nevracejí. Nácviku suprasegmentálních prvků je věnována v publikaci velká pozornost, např. nácvik intonace a větneho přízvuku je náplní několika kapitol. **Hodnocení 2.**

### **13. Kritérium korespondence fonému a grafému**

Pozornost korespondenci grafém-foném je věnována spíše ve směru od grafému k fonému, v několika případech také ve směru od fonému ke grafému. **Hodnocení 2.**

### **14. Kritérium existence různých variant**

Zvukové nahrávky zachycují pouze výslovnost jednoho muže a jedné ženy. Některé projevy jsou situačně zabarveny. **Hodnocení 3.**

### **15. Kritérium integrovanosti**

CD se zvukovými nahrávkami fonetických cvičení je součástí *Phonetik aktuell*, součástí textové cvičebnice ani učebnice není. **Hodnocení 4.**

### **16. Kritérium metodických pokynů**

Ve *Phonetik aktuell* je oddíl *Lehrerinfo* určen učitelům, ve kterém mohou získat základní informace o fonetických tématech příslušné lekce. Dále jsou v této části obsaženy typy pro nácvik některých segmentálních prvků. Tento oddíl však nepodává podrobný popis, jak s jednotlivými cvičeními pracovat. **Hodnocení 3.**

### **17. Kritérium zvukové kvality nahrávky**

Zvukový záznam má velmi dobrou kvalitu. Neobsahuje žádné zvukové závady. **Hodnocení 1.**

### **18. Kritérium manipulace**

Zvukové nahrávky k fonetickým cvičením jsou vydány na 2 CD. Manipulace s CD je snadná, u fonetických cvičení, ke kterým existuje zvuková nahrávka, je uvedeno číslo CD a příslušné stopy na CD. **Hodnocení 1.**

**Tabulka 3. Vyhodnocení kritérií učebnicového souboru Themen aktuell**

<b>Kritérium</b>	<b>Hodnocení</b>
existence	1
frekvence	1
zvukové nahrávky	2
celistvosti	1
popisu artikulace	2
grafické podpory	3
různorodosti	1
motivace	2
použití znaků IPA	4
propojenosti	3
obtížných výslovnostních jevů	2
systematičnosti	2
korespondence fonému a grafému	2
existence různých variant	3
integrovanosti	4
metodických pokynů	3
zvukové kvality nahrávky	1
manipulace	1

## 4.8 Závěry a metodická doporučení vyplývající z analýzy učebnicových souborů

Tabulka 4. Porovnání výsledků analýz jednotlivých učebnicových souborů

Kritérium	Němčina pro JŠ	Delfin	Themen aktuell
existence	1	1	1
frekvence	2	2	1
zvukové nahrávky	3	1	2
celistvosti	1	1	1
popisu artikulace	3	4	2
grafické podpory	3	3	3
různorodosti	3	2	1
motivace	3	2	2
použití znaků IPA	4	4	4
propojenosti	2	2	3
obtížných výslovnostních jevů	1	3	2
systematičnosti	1	3	2
korespondence fonému a grafému	3	2	2
existence různých variant	3	1	3
integrovanosti	4	1	4
metodických pokynů	4	1	3
zvukové kvality nahrávky	1	1	1
manipulace	3	1	1

Z porovnání výsledků analýz jednotlivých učebnicových souborů vyplývají následující závěry, na které navazují příslušná metodická doporučení.

### 1. Kritérium existence

Z analýzy vyplývá, že fonetická cvičení zaměřená na nácvik výslovnosti jsou obsažena v každém z analyzovaných učebnicových souborů.

#### **Doporučení:**

I nadále zařazovat do učebnicových souborů, které jsou určeny žákům starším 15 let a nemají předchozí znalosti němčiny, fonetická cvičení.



## **2. Kritérium frekvence**

Počet fonetických cvičení v analyzovaných souborech byl spíše dostatečný.

### **Doporučení:**

Zařadit do učebnicových souborů ještě větší počet fonetických cvičení a to především zaměřených na nácvik výslovnostních jevů z *Katalogu obtížných výslovnostních jevů*.

## **3. Kritérium zvukové nahrávky**

K některým fonetickým cvičením, která jsou součástí učebnicového souboru pro výuku němčiny, neexistuje vzor v podobě zvukové nahrávky

### **Doporučení:**

Doplnit soubory o zvukové nahrávky ke všem fonetickým cvičením. Pro nácvik standardní výslovnosti je nezbytně nutný právě správný vzor. Takovým vzorem sice může být vzorná výslovnost učitele, ale v praxi ne každý učitel takovou výslovností disponuje. Proto je nutný vzor v podobě mluveného projevu rodilého mluvčího.

## **4. Kritérium celistvosti**

Z analýzy vyplývá, že ve fonetických cvičeních jsou nacvičovány prvky segmentální i suprasegmentální.

### **Doporučení:**

I nadále nacvičovat nejen prvky segmentální, ale i suprasegmentální.

## **5. Kritérium popisu artikulace**

V učebnicových souborech není téměř žádný popis artikulace jednotlivých hlásek.

### **Doporučení:**

Doplnit soubory o popis artikulace především těch hlásek, které dělají českým žákům výslovnostní problémy. Jak bylo uvedeno výše, schopnost osvojit si správnou výslovnost pouze imitací se ve věku 15 let a výše postupně snižuje. I způsob myšlení se v tomto věku mění. Popis artikulace především těch německých hlásek, které činí Čechům výslovnostní potíže, může být užitečnou pomůckou. Doporučuje se doplnit tento popis vyobrazeními zaokrouhlenosti rtů při artikulaci konkrétních hlásek.

## **6. Kritérium grafické podpory**

Vizuální podpora při nácviiku určitých výslovnostních jevů v rámci fonetických cvičení je nedostatečná.

### **Doporučení:**

Doplnit fonetická cvičení o vizuální podněty, např. doplnit cvičení různými šipkami, tučným písmem, čarami, schémata apod.

## **7. Kritérium různorodosti**

Některé soubory obsahují fonetická cvičení typově málo různorodá. V souboru české provenience převládají cvičení typu „poslouchej a opakuj“, jiné soubory zařazují i cvičení jiného typu, např. cvičení diskriminační, identifikační a pod.

### **Doporučení:**

Zařadit do souboru fonetická cvičení různého typu, dát větší prostor cvičením diskriminačním a identifikačním.

## **8. Kritérium motivace**

Fonetická cvičení v některých souborech jsou málo motivující.

### **Doporučení:**

Ozvláštnit fonetická cvičení tak, aby byla zábavná a motivující, zaměřit se také na obsahovou a grafickou stránku cvičení.

## **9. Kritérium použití znaků IPA**

·V učebnicových souborech se ve fonetických cvičeních nepoužívají znaky IPA.

### **Doporučení:**

Zavést znaky IPA ve fonetických cvičeních pro některé hlásky - nikoliv tedy pro všechny hlásky nebo pro transkripci celých slov a vět - u kterých se použití znaků IPA z pozice českého studenta jeví jako vhodné. Např. lze doporučit zavedení znaku IPA pro německé vokalické „r“. Čeští žáci mají tendenci ho vyslovovat jako slabičné. Zavedením znaku z IPA [ʀ] by žákům byla poskytnuta vizuální opora. Mohli by si tak snadněji uvědomit, že vokalické „r“ s českým slabičným „r“ nemá ve výslovnosti nic společného. Dále lze doporučit zavedení znaků IPA pro e-ové samohlásky. Pro české žáky je někdy obtížné vyslovit německé [e:] a často místo této hlásky vyslovují [ɛ:].

Zavedení těchto symbolů by mohlo žákům pomoci při osvojování standardní výslovnosti.

### ***10. Kritérium propojenosti***

V některých souborech jsou výslovnostní cvičení málo propojena s lexikálním a gramatickým učivem lekce.

#### ***Doporučení:***

Propojit fonetická cvičení ve větší míře s lexikálním a gramatickým učivem příslušných lekcí, vytvořit zvukovou nahrávku ke všem novým slovíčkům každé lekce. V praxi se stává, že se žáci musí nová slovíčka lekce naučit sami doma. Chybí jim vzor, podle kterého by si správně osvojili zvukovou podobu lexikálních jednotek. Proto by jistě bylo pro žáky přínosem, pokud by byla ke každé lekci vytvořena zvuková nahrávka se vzorovou výslovností jak všech nových slovíček lekce, tak vět, do kterých by byly zakomponovány nové lexikální jednotky a gramatické učivo lekce .

### ***11. Kritérium obtížných výslovnostních jevů***

Z analýzy vyplývá, že fonetická cvičení v učebnicových souborech, jejichž autory jsou výlučně Češi, jsou zaměřena na nácvik obtížných výslovnostních jevů, ve kterých Češi často chybují. V souborech autorů německé proveniencce nebo smíšeného autorského kolektivu nejsou fonetická cvičení primárně zaměřena na nácvik výslovnostních jevů, které jsou pro Čechy obtížné. V těchto souborech jsou nacvičovány i takové výslovnostní jevy, ve kterých Češi nechybují. Nácvik některých jevů naopak chybí.

#### ***Doporučení:***

Integrovat do souborů, které se prodávají na území ČR, především taková fonetická cvičení, která kladou důraz na nácvik obtížných výslovnostních jevů.

### ***12. Kritérium systematickosti***

V některých souborech je nácvik segmentálních a suprasegmentálních prvků nesystematický.

***Doporučení:***

Koncipovat fonetická cvičení v jednotlivých lekcích tak, aby segmentální a suprasegmentální prvky byly nacvičovány systematicky a aby z jednotlivých cvičení bylo zřejmé, jaký fonetický jev je předmětem nácviku. Především obtížné výslovnostní jevy nacvičovat opakovaně a v rámci fonetických cvičení se k nim neustále vracet.

***13. Kritérium korespondence fonému a grafému***

V jednotlivých souborech je zpracování problematiky korespondence fonému a grafému různé, v některých učebnicích zcela nedostatečné.

***Doporučení:***

Věnovat více pozornosti korespondenci grafému a fonému. Doplnit soubor o různá cvičení zaměřená na tuto problematiku.

***14. Kritérium existence různých variant***

Zvukové nahrávky u některých souborů nezachycují různé varianty standardní výslovnosti, nebo je zachycují pouze v omezené míře.

***Doporučení:***

Vytvořit nahrávky s různými variantami standardní výslovnosti němčiny.

***15. Kritérium integrovanosti***

Zvukové nahrávky k fonetickým cvičením většinou nejsou součástí textové učebnice ani cvičebnice. Prodávají se jako samostatná komponenta souboru.

***Doporučení:***

Integrovat zvukové nahrávky k fonetickým cvičením do textových učebnic nebo cvičebnic.

***16. Kritérium metodických pokynů***

Některé soubory neobsahují žádné metodické pokyny pro práci s fonetickými cvičeními, jiné naopak obsahují podrobné návody, jak s jednotlivými cvičeními pracovat.

***Doporučení:***

Doplnit soubory o metodické pokyny a podrobné návody, jak pracovat s fonetickými cvičeními.

***17. Kritérium zvukové kvality nahrávky***

Zvuková kvalita nahrávek k fonetickým cvičením je dobrá.

***Doporučení:***

I nadále zachovat dobrou zvukovou kvalitu nahrávek.

***18. Kritérium manipulace***

Zvukové nahrávky fonetických cvičení jsou u některých souborů k dispozici pouze na kazetách, u jiných souborů jsou zvukové nahrávky vydávány i na CD.

***Doporučení:***

Vydávat zvukové nahrávky k fonetickým cvičením na CD. Přehledně číslovat jednotlivá cvičení a uvést délku trvání nahrávky. S CD je obecně snazší manipulace než s audiokazetami.

## 5. ZÁVĚR

Z lingvistického pohledu na jazyk, kterým se rozumí systém znaků, které se skládají ze složky obsahové a formální, vyplývá, že pro efektivní jazykovou komunikaci je nutné si osvojit nejen obsahovou, ale i formální stránku jazyka. Pro ústní komunikaci to znamená osvojit si nejen význam jazykových znaků, ale i zvukovou stránku jazyka. Proto musí být při výuce cizích jazyků věnována pozornost nejen významu lexikálních jednotek a gramatických jevů v rámci osvojování lexikálního a gramatického učiva, ale také jejich zvukové stránce.

Pro efektivní komunikaci v cizím jazyce je nutné, aby si žák osvojil správnou výslovnost. Doporučuje se, aby si osvojoval výslovnost standardní, která je chápána jako ideální vzor, ke kterému se má žák přibližovat. V mluveném jazyce lze vyčlenit dvě skupiny prvků, segmentální a suprasegmentální. Žák si pro úspěšnou komunikaci v cizím jazyce musí osvojit obě skupiny, a to percepčně i produkčně.

Při osvojování zvukové stránky jazyka je pro žáka důležitý vzor správné výslovnosti. To na učebnicové soubory klade požadavek existence zvukových nahrávek s autentickými projevy mluvčích. Protože se u žáků starších 15 let snižuje schopnost osvojit si zvukovou stránku jazyka pouze imitací, měly by učebnicové soubory obsahovat fonetická cvičení zaměřená na percepční a produktivní osvojení správné výslovnosti.

Základním principem při osvojování správné výslovnosti je priorita poslechu před vlastní výslovností. To je další důvod, proč by k fonetickým cvičením měla existovat zvuková nahrávka. Inventář českých a německých hlásek není stejný, německý je bohatší. Pokud má být docíleno toho, aby žák správně vyslovil i hlásku, která v jeho mateřštině neexistuje, musí se ji nejprve naučit „slyšet“. K výcviku fonemického sluchu jsou určena cvičení diskriminační a identifikační. Doporučuje se zachovat posloupnost nácviku od cvičení diskriminačních k identifikačním. Součástí učebnic by tak měla být cvičení zaměřená na výcvik fonemického sluchu.

Pro výuku cizího jazyka nelze stanovit fonetické minimum. Existují však určité výslovnostní jevy, které českým žákům činí potíže. Doporučuje se při nácviku výslovnosti zaměřit především na ně. Učebnice prodávané na českém trhu by v rámci fonetických cvičení měly nacvičovat právě tyto obtížné výslovnostní jevy. Fonetická

cvičení by také měla být zábavná a motivující. Doporučuje se je ozvláštnit vhodnou grafikou pro zvýraznění nacvičovaného jevu. Pro žáky starší 15 let se doporučuje stručný výklad popisu artikulace, někteří odborníci se přiklání k zavedení znaků IPA. Kvalitní metodická příručka jako pomůcka pro učitele, která obsahuje podrobné metodické návody jak s knihou pracovat, by měla být nedílnou součástí souboru.

Z analýzy souborů vyplynulo, že všechny učebnicové řady obsahují fonetická cvičení. Liší se ale jejich množstvím a kvalitou. Počet fonetických cvičení je spíše dostatečný. Ve všech souborech je věnována pozornost nácviku segmentálních i suprasegmentálních prvků. Součástí všech analyzovaných učebnicových řad jsou zvukové nahrávky k fonetickým cvičením. Některé soubory ale obsahují zvukové nahrávky pouze k některým fonetickým cvičením. U souboru české provenience k většině fonetických cvičení nahrávka chybí. Z analýzy dále vyplynulo, že některé učebnice nezachovávají zásadu priority poslechu před vlastní výslovností a ve fonetických cvičeních se tak od počátku soustředí na nácvik artikulace. V souboru české provenience je pozornost věnována především těm jevům, které jsou pro Čechy obtížné. Soubory zahraniční provenience nacvičují výslovnostní jevy bez zřetele na mateřský jazyk žáka. Některé výslovnostní jevy, které jsou pro českého žáka obtížné, nejsou v těchto souborech nacvičovány vůbec. Žádný z učebnicových souborů nepoužívá ve fonetických cvičeních znaky IPA. V souborech se téměř nevyskytuje popis artikulace. Analýza rovněž prokázala, že soubory německé provenience (a smíšeného autorského kolektivu) obsahují typově různá cvičení, zatímco v souboru české provenience se opakuje stále stejný typ cvičení. Metodická příručka není součástí učebnicového souboru české provenience. Také u souborů smíšeného autorského kolektivu chybí metodické pokyny k fonetickým cvičením.

Analýza tak prokázala, co bylo řečeno v úvodu práce. Fonetická cvičení jsou součástí souborů, ale jejich množstvím a kvalitou se liší.

Tato práce v praktické části analyzuje podle 18 kritérií 3 učebnicové soubory z hlediska osvojování standardní výslovnosti německého jazyka. Může být východiskem pro rozsáhlejší analýzu učebnic němčiny na českém trhu z hlediska osvojování standardní výslovnosti.

## 6. RESÜMEE

Das Thema dieser Diplomarbeit heißt „Lehrwerkanalyse aus der Sicht der Aneignung der deutschen Standardaussprache“.

Im Vorwort wurde zum Ziel gesetzt, festzustellen, wie die lautliche Seite der deutschen Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache präsentiert wird. Die Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen.

Im theoretischen Teil befasst sie sich mit der Kommunikation und mit der Sprache, die als ein Zeichensystem definiert wird. In den nächsten Teilen der Arbeit steht die gesprochene Sprache im Mittelpunkt. Sie wird auch als Zeichensystem definiert, wobei hierbei unter Zeichen eine bilaterale Einheit verstanden wird, die sich aus dem Zeicheninhalt und Zeichenausdruck zusammensetzt. Weiter werden in der Arbeit die Elemente der gesprochenen Sprache, sog. segmentale und suprasegmentale Erscheinungen, beschrieben. Im Hinblick auf den fremdsprachlichen Unterricht wird die Problematik der Aussprachenorm und Kodifizierung erwähnt.

Im nächsten Teil werden die Hauptfaktoren des fremdsprachlichen Lernprozesses im Hinblick auf die Aneignung der lautlichen Seite der Sprache beschrieben. Es wird die Rolle des Lehrenden betont und die Schwierigkeiten des Lernenden beim Erwerb der korrekten Aussprache erwähnt. Die Arbeit befasst sich mit Ausspracheinterferenzen und phonologischen Erscheinungen, die für den tschechischen Schüler schwierig sind. Die Arbeit benennt auch wichtige didaktische und methodische Prinzipien im Hinblick auf die Aneignung der lautlichen Seite der Sprache und beschreibt Lernziele im Bereich der Produktion und der Rezeption. Zudem wird der Lehrstoff behandelt, unter dem man segmentale und suprasegmentale Erscheinungen der Fremdsprache versteht. Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass es kein phonetisches Minimum gibt, werden zwölf Ausspracheerscheinungen angegeben, die für tschechische Schüler schwierig sind. Es wird auch die Einübung von segmentalen und suprasegmentalen Erscheinungen beschrieben. Für den Erwerb der korrekten deutschen Aussprache ist es nötig, diese systematisch zu trainieren. Wichtig ist es hierbei, zuerst zu hören und erst danach auszusprechen. Zur Einübung der korrekten deutschen Aussprache dienen phonologische Übungen, die hier näher spezifiziert und beschrieben werden.



Im nächsten Teil steht das Lehrwerk im Mittelpunkt. Die Arbeit versucht das Lehrwerk zu definieren. Weiter befasst sie sich mit den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.

Im praktischen Teil werden Lehrwerke aus dem tschechischen, deutschen und sowohl deutschen als auch tschechischen Autorenkreis analysiert. Zuerst werden Kriterien für die Auswahl von Lehrwerken und später für die eigene Lehrwerkanalyse ausgewählt. Analysiert werden dafür die Lehrwerke „*Němčina pro jazykové školy*“, „*Delfin*“ und „*Themen aktuell*“. Hierzu wird analysiert, ob die Bücher überhaupt über phonetische Übungen verfügen. Weiterhin werden auch die Menge und Qualität der Übungen nach ausgewählten Kriterien analysiert. Die Lehrwerke werden auch untereinander verglichen.

Aus der Analyse ergibt sich, dass in allen Lehrwerken, die analysiert wurden, phonetische Übungen vorhanden sind, diese sich jedoch stark unterscheiden. In einigen Lehrwerken gibt es nur einfache Nachsprechübungen, die nicht motivierend sind. Nur in einem der analysierten Lehrwerke gibt es IPA-Symbole. Nicht zu jeder phonetischen Übung gibt es eine Tonaufnahme. Die Lehrwerke deutscher Autoren berücksichtigen wenig die Ausgangssprache der Schüler. Alle analysierten Lehrwerke trainieren sowohl segmentale als auch suprasegmentale Erscheinungen. Das analysierte tschechische Lehrwerk verfügt über keine methodischen Hinweise zu phonetischen Übungen. Abschließend lässt sich durch die vorgenommene Lehrwerkanalyse sagen, dass es zwar phonetische Übungen in den Lehrwerken gibt, ihre Qualität und Quantität aber sehr unterschiedlich sind. Die Arbeit analysiert anhand 18 Kriterien drei Lehrwerke. Diese Diplomarbeit kann also ein Ausgangspunkt für eine ausführliche Analyse von mehreren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf dem tschechischen Büchermarkt werden.

## 7. SEZNAM LITERATURY

ADAMCOVÁ, L. Základné komunikatívne postupy nácviu nemeckej výslovnosti. *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 7-8, s. 125-126. ISSN 1210-1811.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1970.

DIELING, H., HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen*. München : Goethe-Institut; Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49654-0.

DUDEN. *Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache*. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bearbeitet von Max Mangold. Mannheim : Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2000. ISBN 3-411-04064-5.

ERHART, A. *Základy jazykovědy*. 2., upravené vydání. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-24612-5.

HÁLA, B. *Fonetika v teorii a v praxi*. Praha : SPN, 1975.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.

HŮRKOVÁ, J. *Česká výslovnostní norma*. Praha : Scientia, 1995. ISBN 80-85827-93-X.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

KOHLER, K. J. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2., neubearbeitete Auflage. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1995. ISBN 3-503-03097-2.

KRUMM, H. J. Stockholmer Kriterienkatalog. In KAST, B., NEUNER, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München : Langenscheidt, 1994, s. 100-105. ISBN 3-468-49445-9.

KRUMM, H. J. Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In KAST, B., NEUNER, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München : Langenscheidt, 1994, s. 23-30. ISBN 3-468-49445-9.

MAROUŠKOVÁ, M., SCHMIDT, M. *Jak správně vyslovovat němčinu*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7044-671-4.

NEUNER, G. Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In KAST, B., NEUNER, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München : Langenscheidt, 1994, s. 8-22. ISBN 3-468-49445-9.

PALEK, B. *Základy obecné jazykovědy*. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04-22937-9.

PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha : Karolinum, 1994.  
ISBN 80-7066-843-1.

PETR, J. a kol. *Mluvnice češtiny (1)*. Praha : Academia, 1986.

POVEJŠIL, J. *Mluvnice současné němčiny*. 3. vydání. Praha : Academia, 1994.  
ISBN 80-200-0076-3.

PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.  
ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované  
vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada,  
2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VACHEK, J. K obecným otázkám pravopisu a psané normy jazyka. *Slovo a slovesnost*,  
1964, roč. 25, č. 2, s. 117-126.

## **ANALYZOVANÉ UČEBNICOVÉ SOUBORY**

### **DELFIN**

AUFDERSTRABE, H., MÜLLER, J., STORZ, T. *Delfin : Lehrbuch*. Ismaning : Max  
Hueber Verlag, 2001. 2 CD. ISBN 3-19-001601-1.

AUFDERSTRABE, H., MÜLLER, J., STORZ, T. *Delfin : Lehrerhandbuch*. Ismaning :  
Max Hueber Verlag, 2003. ISBN 3-19-021601-0.

AUFDERSTRABE, H., MÜLLER, J., STORZ, T. *Delfin : Arbeitsbuch*. Ismaning : Max  
Hueber Verlag, 2002. ISBN 3-19-021601-6.

AUFDERSTRABE, H., MÜLLER, J., STORZ, T. *Delfin : Sprechübungen. CD1.  
Lektionen 1-8*. [CD] Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001.

AUFDERSTRABE, H., MÜLLER, J., STORZ, T. *Delfin : Sprechübungen. CD2.  
Lektionen 9-20*. [CD] Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001.

## **NĚMČINA PRO JAZYKOVÉ ŠKOLY**

HÖPPNEROVÁ, V., CHROMEČKA, J., KREMZOVÁ, A. *Němčina pro jazykové školy 1 : s novým pravopisem*. 2. vydání. Praha : Scientia, 1999. ISBN 80-7183-163-8.

HÖPPNEROVÁ, V., KREMZOVÁ, A. *Němčina pro jazykové školy 2 : s novým pravopisem*. 3., aktualizované vydání. Praha : Amosia, 2002. ISBN 80-86966-08-9.

HÖPPNEROVÁ, V., SHAKI, R. *Němčina pro jazykové školy 3 : s novým pravopisem*. 4., aktualizované vydání. Praha : Scientia, 2002. ISBN 80-7183-280-4.

HÖPPNEROVÁ, V. *Němčina pro jazykové školy 4 : s novým pravopisem*. 2. vydání. Praha : Scientia, 2001. ISBN 80-7183-241-3.

HÖPPNEROVÁ, V. *Němčina pro jazykové školy 1 a 2 : metodický průvodce*. 2. vydání. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-24719-9.

HÖPPNEROVÁ, V., HOMOLKOVÁ, B. *Němčina pro jazykové školy 3 a 4 : metodický průvodce*. Praha : SPN, 1987.

HÖPPNEROVÁ, V. *Němčina pro jazykové školy 1*. [audiokazety] Praha : Scientia, 2001. ISBN OC2210819.

HÖPPNEROVÁ, V. *Poslechová cvičení a texty k učebnici Němčina pro jazykové školy 2*. [audiokazety] 2. vydání. Praha : Scientia, 2001. ISBN OC2210820.

## **THEMEN AKTUELL**

AUFDERSTRASSE, H. a kol. *Themen aktuell 1 : Kursbuch*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2003. 1 CD-ROM. ISBN 3-19-001690-9.

BOCK, H. a kol. *Themen aktuell 1 : Pracovní sešit*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2004; Plzeň : Fraus, 2004. ISBN 978-3-19-161690-8.

AUFDERSTRASSE, H., BOCK, H., GERDES, M. *Themen aktuell 1 : Lehrerhandbuch Teil A*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2003. ISBN 3-19-041690-7.

AUFDERSTRASSE, H. a kol. *Themen aktuell 1 : Lehrerhandbuch Teil B*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2004. ISBN 3-19-051690-1.

AUFDERSTRASSE, H. a kol. *Themen aktuell 2 : Kursbuch*. 2. Auflage. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2003. ISBN 3-19-001691-7.

AUFDERSTRASSE, H. a kol. *Themen aktuell 2 : Pracovní sešit*. 2. Auflage. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2004; Plzeň : Fraus, 2004. ISBN 978-3-19-091691-7.

PERLMANN-BALME, M. a kol. *Themen aktuell 3 Zertifikatsband : Kursbuch*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2004. ISBN 3-19-001692-5.

BOCK, H., MÜLLER, J. *Themen aktuell 3 Zertifikatsband : Pracovní sešit*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2006. ISBN 3-19-471692-1.

BUNK, G. J. S. *Phonetik aktuell : Kopiervorlagen*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2005. 2 CD. ISBN 3-19-501690-7.

BUNK, G. J. S. *Phonetik aktuell : CD 1. Lektionen 1/1-5/8*. [CD] Ismaning : Max Hueber Verlag, 2005. ISBN 3-19-501690-6.

BUNK, G. J. S. *Phonetik aktuell : CD 2. Lektionen 5/9-10/16*. [CD] Ismaning : Max Hueber Verlag, 2005. ISBN 3-19-501690-6.

## **PŘÍLOHA - STOCKHOLMSKÁ KRITÉRIA H.-J. KRUMMA**

Kritéria pro analýzu učebnic z hlediska osvojování zvukové stránky jazyka vybraná ze Stockholmského katalogu kritérií H. J. Krumma (1994, s. 100-105).

### **STOCKHOLMSKÁ KRITÉRIA H.-J. KRUMMA**

#### 1. Výstavba učebnice (učebnicového komplexu)

##### a) nutné součásti učebnicového komplexu:

- textová část
- pracovní část (nebo cvičebnice)
- gramatická část
- slovníček (v případě, kde je to nutné i s fonetickými údaji)
- kazeta / CD

##### b) doplňkové součásti učebnicového komplexu

- učitelská příručka s doplňkovým materiálem (obrázky, hry, testy, texty písní a poslechových cvičení apod.)
- obrazový materiál (folie, diapositivy)
- doplňkové zvukové nahrávky (autentické texty, písně...)
- řešení cvičení
- testy

#### 2. Vnější úprava (Layout)

- výstavba jednotlivých lekcí a přehlednost
- motivující grafické ztvárnění (fotografie, kresby)
- soulad obrazového materiálu a texty

### 3. Shoda s učebním plánem (cílem)

#### 4. Obsahová stránka

- přiměřenost textu věku
- vyváženost textu
- zábavnost textu
- rozmanité ztvárnění textu

#### 5) Jazyk

- orientace na spisovný jazyk (standardní jazyk)
- ukázky jiných jazykových variant - př. hovorového jazyka
- různé druhy textů (dialogy, vyprávění,...)
- dostatek materiálu jak pro percepci (poslech) tak pro produkci (mluvení) jazyka
- působení jazyka (působí autenticky nebo uměle)
- obtížnost jazyka pro danou úroveň

#### a) výslovnost a intonace

- systematickosti zpracování výslovnosti a intonace
- přítomnost grafických pomůcek pro nácvik intonace (šipky, tučné písmo apod.)
- věnování zvláštní pozornosti hláskám, které činí žákům ve srovnání s mateřským jazykem potíže

#### b) kazety, CD

- autentičnost nahrávek
- ukázky výslovnostních variant (různí mluvčí, dialekt)

#### 6. cvičení

- pokyny ke cvičením (jednoznačná formulace pokynů)

- nácvik všech řečových dovedností
- typy cvičení obsažené v učebnici
- formy cvičení obsažené v učebnici
- existence cvičení zaměřených na opakování, jejich množství