

Vizuální
prostředky
pro výuku reálií
v učebnicích
němčiny



Karolína Pešková

Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny
Karolína Pešková

Masarykova univerzita

VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY PRO VÝUKU REÁLIÍ V UČEBNÍCÍCH NĚMČINY

Karolína Pešková

Brno 2012

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Pešková, Karolína

Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny / Karolína Pešková. -- 1. vyd. -- Brno : Masarykova univerzita, 2012. -- 205 s. -- (Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; sv. 32)

ISBN 978-80-210-6149-1

371.671:373.3 * 811.112.2 * 001.102-028.22 * 659.443 * 159.931 * 159.953.5 * 37.012 * 908(4=112.2) * (437.3)

- učebnice základních škol
- němčina
- vizuální informace
- vizuální média
- vizuální vnímání
- učení
- pedagogický výzkum -- Česko -- 2001–2020
- pedagogický výzkum -- metodologie
- německy mluvící země -- reálie
- monografie

37.016 – Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 32

Výzkum byl realizován a publikace vychází s podporou projektu MUNI/A/0883/2011 Školní vzdělávání: podmínky, aktéři, kurikulum, procesy, výsledky (SKOLA 2012) a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Kniha vznikla na základě disertační práce pod vedením doc. PhDr. Věry Janíkové, Ph.D., obhájené na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, dne 18. prosince 2012.

Recenzovali: prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.
 doc. PhDr. Pavla Zajíčková, Ph.D.

© 2012 Karolína Pešková

© 2012 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6149-1

Obsah

Úvod	9
1 Pojetí kurikula	12
1.1 Exkurz do kurikulárních teorií	12
1.1.1 Vědecko-akademická teorie	14
1.1.2 Sociálně prospěšná teorie	15
1.2 Shrnutí a závěry ke kapitole	15
2 Teorie učebnice	17
2.1 Základní pojmy teorie učebnice	17
2.1.1 Funkce učebnice	18
2.1.2 Komponenty učebnice	18
2.2 Současný výzkum učebnic v České republice	19
2.3 Teorie učebnice cizích jazyků	20
2.3.1 Vývojové tendence v koncepci učebnic cizích jazyků	21
2.3.2 Vybrané výzkumy učebnic cizích jazyků	23
2.4 Shrnutí a závěry ke kapitole	27
3 Vizuální prostředky	28
3.1 Názornost jako didaktický princip a porozumění viděnému	28
3.2 Objasnění pojmu vizuální prostředky	30
3.2.1 Vizuální prostředky versus text	32
3.3 Psychologický model zpracování vizuálních informací	33
3.3.1 Konstruování mentálních modelů	33
3.3.2 Ukládání vizuálních informací	35
3.4 Učení se z vizuálních prostředků v učebnicích	36
3.4.1 Funkce vizuálních prostředků v učebnicích	37
3.4.2 Optimalizace vizuálních prostředků při učení	39
3.5 Učení se z vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků	44
3.5.1 Typy vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků	45
3.5.2 Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků	49
3.6 Porozumění viděnému v kontextu výuky cizích jazyků	51
3.7 Shrnutí a závěry ke kapitole	52
4 Realie ve výuce cizích jazyků	54
4.1 Současné tendence v didaktice cizích jazyků	54
4.1.1 Výuka němčiny jako druhého cizího jazyka a koncept mnohojazyčnosti	55

4.2	Základní pojmy související s problematikou výuky reálií	57
4.2.1	Jazyk a kultura	57
4.2.2	Interkulturní komunikace	59
4.2.3	Stereotypy	60
4.2.4	Interkulturní učení	61
4.3	Různá pojetí výuky reálií	62
4.4	Interkulturní komunikační kompetence	64
4.5	Témata k výuce reálií a rozvíjení interkulturní komunikační kompetence	66
4.6	Cíle a principy výuky reálií	67
4.6.1	Učivo a cíle výuky reálií formulované v SERRJ a RVP ZV	70
4.7	Metody ve výuce reálií	73
4.7.1	Vizuální prostředky ve výuce reálií	74
4.8	Shrnutí a závěry ke kapitole	76
5	Shrnutí východisek k vlastnímu výzkumu	77
6	Metodologie výzkumu.....	81
6.1	Výzkumný problém	81
6.2	Cíle výzkumu	81
6.3	Výzkumné otázky a hypotézy	82
6.4	Výzkumný design	84
6.5	Výzkumný vzorek	87
6.5.1	Výzkumný vzorek pro kvantitativní fázi výzkumu	87
6.5.2	Výzkumný vzorek pro kvalitativní fázi výzkumu	92
6.6	Kvantitativní fáze výzkumu	93
6.6.1	Příprava a vývoj výzkumného nástroje	93
6.6.2	První ověřování výzkumného nástroje	98
6.6.3	Modifikace výzkumného nástroje	100
6.6.4	Druhé ověřování výzkumného nástroje	101
6.6.5	Finální verze výzkumného nástroje	102
6.6.6	Postup kvantitativní analýzy	105
6.7	Kvalitativní fáze výzkumu	108
6.7.1	Sběr dat	108
6.7.2	Postup kvalitativní analýzy	110
6.8	Shrnutí a závěry ke kapitole	111
7	Výsledky výzkumu.....	113
7.1	Výsledky kvantitativní fáze výzkumu	113
7.1.1	Výskyt vizuálních prostředků pro výuku reálií	113
7.1.2	Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií	115

7.1.3	Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií	119
7.1.4	Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií	124
7.1.5	Závislost mezi typy a funkcemi vizuálních prostředků pro výuku reálií	133
7.1.6	Celkové shrnutí výsledků kvantitativní analýzy	136
7.2	Výsledky kvalitativní fáze výzkumu	145
7.2.1	Učitelovo pojetí výuky reálií s využitím vizuálních prostředků v učebnicích němčiny	146
7.2.2	Představy učitelů o vhodných vizuálních prostředcích pro výuku reálií v učebnicích	149
7.2.3	Hodnocení vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny z pohledu učitelů	152
7.2.4	Celkové shrnutí výsledků kvalitativní analýzy	155
7.3	Srovnání výsledků kvantitativní a kvalitativní fáze výzkumu	158
Závěr		161
Summary		165
Literatura		167
Seznam obrázků		182
Seznam tabulek		183
Seznam použitých zkratk.....		184
Přílohy.....		184

Úvod

Výuka reálií, interkulturní učení a rozvoj interkulturní (komunikační) kompetence patří k tématům, o nichž je v didaktice cizích jazyků v posledních desetiletích poměrně často diskutováno. Jedná se o aktuální problematiku, jež nabývá na významu v souvislosti s globalizací (migrací a mobilitou), na kterou reagují stěžejní dokumenty jazykové vzdělávací politiky evropské i české provenience. V didaktice cizích jazyků se upřednostňuje interkulturně zaměřená výuka cizích jazyků, která by vedla k hlubšímu porozumění mezi lidmi různých národností, a to jak v oblasti verbální, tak nonverbální komunikace. Jednou z možností, jak více akcentovat interkulturní složku výuky cizích jazyků, je prezentace vhodných témat v učebnicích. Do učebnic je důležité zahrnout exemplární témata reálií, která by mohla přispívat k rozvoji schopností a dovedností potřebných při interkulturní komunikaci. Za tímto účelem se nám jeví jako vhodné vedle verbálních prostředků také vizuální prostředky, které lze vnímat jako kulturní produkty umožňující nahlédnout žákům do způsobu myšlení jiných lidí a kultur či jako didaktické prostředky poskytující informace o dané zemi a příležitosti k rozvíjení zmíněných schopností a dovedností pro interkulturní komunikaci (srov. Roche, 2005, s. 232).

V porovnání s textem jsou vizuální prostředky výzkumně obtížněji uchopitelné. Verbální učení je předmětem výzkumu již téměř sto let, zatímco učení se z vizuálních prostředků se systematicky zkoumá posledních 30 let (srov. Mareš, 1995, s. 319). Jak Mareš (2002, s. 122) upozorňuje, výzkum vizuálních prostředků¹ není v současnosti u nás ani ve světě stále doceňován, což „je paradoxní v době, která sama stále více staví na obrazovém ztvárnění světa a do jisté míry vytlačuje mluvené, psané a tištěné slovo“. V této souvislosti nacházíme deficity v oblasti pedagogické teorie, metodologie i praxe. Jak zmiňuje Schönfeldtová (2005, s. 156), jedná se např. o často nedostatečně rozvinuté „porozumění viděnému“ u žáků (při práci s vizuálními prostředky ve vyučování), podceňování obsahu vizuálních prostředků ze strany žáků a učitelů, nedostačující systematická podpora porozumění vizuálnímu prostředku či nedostatečný výzkum v oblasti osvojování znalostí pomocí vizuálních prostředků. Konkrétně v učebnicích němčiny jako cizího jazyka jsou pak dle Biecheleové (1998, s. 31) patrné deficity v oblasti funkčnosti vizuálních prostředků. Přestože dnes učebnice němčiny obsahují bohatý obrazový materiál, vizuální prostředky se v nich dle citované autorky objevují převážně ve stejných, málo diverzifikovaných funkcích. Jak učebnice, tak i metodické příručky pro učitele často postrádají informace o účelu vizuálních prostředků a pokyny či návody k práci s vizuálními prostředky (srov. Biechele, 1998, s. 31)². Sturm (1990, s. 11) také v této souvislosti zdůrazňuje nutnost výzkumu vi-

¹ Hovoří se též o tzv. vizuálním výzkumu (*visual research*), viz např. Emmisson & Smith (2000).

² Toto tvrzení dokládá např. zjištění výzkumu Kasta a Neuera (1994), kteří analyzovali učebnice němčiny jako cizího jazyka. 9,5 z 265 stran analyzovaných učebnic obsahovaly metodické pokyny k práci s vizuálními prostředky.

zuálních prostředků v učebnicích především z hlediska interkulturního porozumění a kulturně specifického vnímání vizuálních informací. Naším výzkumem bychom proto chtěli na příkladu učebnic němčiny upozornit na vybrané problémy související s problematikou učení se z vizuálních prostředků a obohatit teoretickými poznatky a výzkumnými zjištěními pedagogickou teorii a praxi.

Předkládaná publikace se týká výzkumu projektovaného a realizovaného kurikula, do kterého spadá výzkum (cizojazyčných) učebnic. V první kapitole proto představujeme vybrané aspekty teorie kurikula se zřetelem k tematickému zaměření této práce. V druhé kapitole nastiňujeme základní pojmy teorie učebnice, charakterizujeme současný výzkum učebnic v České republice, vývojové tendence a vybrané výzkumy učebnic cizích jazyků. Ve třetí kapitole se věnujeme vizuálním prostředkům, které chápeme jako strukturní komponenty učebnice. Zaměřujeme se zde zejména na oblast recepce, učení a produkce, respektive optimalizace tvorby vizuálních prostředků. Ve čtvrté kapitole jsou vysvětleny např. pojmy jako kultura, interkulturní komunikace, reálie a interkulturní komunikační kompetence. Zabýváme se též žádoucími cíli a obsahy současné výuky reálií.

Teoretickou a empirickou část práce spojuje pátá kapitola shrnující teoretické a výzkumné poznatky relevantní pro náš vlastní výzkum. Předmětem našeho zkoumání jsou učebnice němčiny jako druhého/dalšího cizího jazyka, kde analyzujeme vizuální prostředky jako strukturní komponenty učebnice a posuzujeme, zda odpovídají vybraným teoretickým a výzkumným poznatkům a principům výuky reálií. V našem výzkumu se tak opíráme o přístup zvaný *edukace založená na evidenci* (*evidence-based education*)³, přičemž se domníváme, že poznatky podložené výzkumem mohou obohatit „pedagogickou realitu“, a proto je třeba je sledovat a zohledňovat v praxi. Jelikož při výběru a didaktickém zpracování obsahu prezentovaného učebnicí hraje důležitou roli učitel (srov. Sikorová, 2005, s. 256), kladli jsme si následně jako primární otázku vztahující se k praxi, zda učitel věnuje ve výuce pozornost vizuálním prostředkům pro výuku reálií v učebnici, kterou používá, a jak danou učebnici v této souvislosti hodnotí.

Náš výzkum je koncipován jako dvě výzkumná (kvantitativní a kvalitativní) šetření, která představujeme v empirické části práce. V šesté kapitole jsou mimo jiné představeny cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, výzkumný design, výzkumný vzorek a použité metodologické postupy. V sedmé kapitole se věnujeme popisu a interpretaci výsledků obou fází výzkumu a jejich porovnání. V závěru práce reflektujeme vlastní výzkumná zjištění se zřetelem k možnostem navazujících výzkumů.

³ Viz Mareš (2009).

Terminologická poznámka

V předkládané práci vycházíme převážně z německých odborných zdrojů vzhledem k tomu, že je zde problematika výuky němčiny jako cizího jazyka nejvíce rozpracována. Chtěli bychom však upozornit na terminologická úskalí spojená s absencí některých odpovídajících českých ekvivalentů pro německé termíny. Termíny jako porozumění viděnému (*Sehverstehen*) či označení některých funkcí a typů vizuálních prostředků tak nabízíme jako možné varianty překladu cizojazyčných termínů.

Dále je třeba upozornit na nejednotnost terminologie zejména v oblasti interkulturality. V odborné literatuře se setkáváme např. s pojmy *interkulturní*, *interkulturální*, *mezikulturní komunikace* ad. (viz Zerzová, 2012, s. 12–17). V souladu se Zerzovou (2012) v práci používáme označení interkulturní komunikace, která zahrnuje komunikaci mezi lidmi z různých kultur.

Jsme si též vědomi názoru bohemistů (např. Hrdlička, 2005), kteří považují užívání výrazu *komunikativní kompetence* za nepřesné a upřednostňují výraz *komunikační kompetence*. Proto dáváme v práci přednost užívání pojmu *komunikační* také v případech, kdy hovoříme o inter-kulturní komunikační kompetenci, komunikačním přístupu apod.

V této práci je možné setkat se také s výrazy, které jsou používány pouze v maskuliním tvaru, přestože označují jedince obou pohlaví. Je tak činěno z úsporných důvodů. Jedná se např. o označení jako žák, učitel, respondent apod.

Na další (konkrétnější) terminologická úskalí upozorňujeme přímo v textu práce.

Publikace vznikla za podpory projektu MUNI/A/0883/2011 *Školní vzdělávání: podmínky, aktéři, kurikulum, procesy, výsledky (SKOLA 2012)* a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Za podnětné rady a připomínky bych ráda poděkovala doc. PhDr. Věře Janíkové, Ph.D., Mgr. Petrovi Knechtovi, Ph.D., PaedDr. Milanu Kubiatkovi, Ph.D., Mgr. Bc. Zuzaně Šalamounové, Dr. Renate Faistauer a Prof. Dr. Camille Badstübner-Kizik. Zvláštní dík patří oběma recenzentům publikace – prof. PhDr. Janu Průchovi, DrSc. a doc. PhDr. Pavle Zajícové, Ph.D. V neposlední řadě děkuji členům Katedry německého jazyka a literatury a Institutu výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity za vytvoření přátelského a podnětného prostředí a všem ostatním, kteří mě při psaní rukopisu knihy podporovali.

V Brně, 22. 12. 2012

Karolína Pešková

1 Pojetí kurikula

Naše práce spadá do výzkumu kurikula, proto je třeba nejprve zvolené téma přiblížit v širších souvislostech kurikula. Vycházíme z definic Hartla a Hartlové (2000, s. 282) a Walterové (1994, s. 13), dle kterých kurikulum komplexně řeší cíle, obsah, metody, způsob organizace a hodnocení školního vzdělávání. Lze rozlišit několik forem existence kurikula: projektované, implementované, realizované a dosažené (osvojené) kurikulum (Janík et al., 2010, s. 33). V naší práci se dotýkáme problematiky projektovaného kurikula a částečně též realizovaného kurikula, na které usuzujeme zejména z výpovědí učitelů v empirické části práce. Konkrétně se zabýváme obsahem kurikula, který je zprostředkován učebnicí, přičemž se zaměřujeme na oblast jazykového vzdělávání. Vycházíme z českých kurikulárních dokumentů, které stanovují cíle a učivo výuky cizích jazyků, a popisujeme prezentaci obsahu učebnic s ohledem na vybrané výzkumné a teoretické poznatky. V této kapitole nejprve představíme koncepci různých kurikulárních teorií, které jsme si vybrali pro teoretické ukotvení tématu našeho výzkumu.

1.1 Exkurz do kurikulárních teorií

O komplexnosti problematiky kurikula není pochyb. Lze na ni nahlížet z různých perspektiv, jelikož pojetí kurikula může být ovlivněno filozofickými východisky, pedagogickou teorií či metodickými postupy uplatňujícími se při jeho realizaci (srov. Maňák & Janík, 2009, s. 117). Klasifikaci různých koncepcí kurikula můžeme nalézt např. v práci Eisnera (1994) nebo ji pojímat v širší rovině vzdělávacích koncepcí, které představil Bertrand (1993). Pro teoretické ukotvení naší práce jsme zvolili jako výchozí publikaci Schira (2008), jehož úhel pohledu na klasifikaci kurikulárních koncepcí (teorií) je našemu zaměření práce nejbližší. Chtěli bychom v této kapitole poukázat na to, že existuje řada kurikulárních teorií, které se odlišují ve svých přístupech k cílům a evaluaci kurikula, koncepci vzdělávání ad.

Schiro (2008) podává přehled o kurikulárních teoriích, které se vyvíjely ve Spojených státech amerických v průběhu 20. století. Stejně jako řada dalších autorů (např. Zeichner, 1993; Schubert, 1996; Joseph et al., 2000 ad.) spatřuje v kurikulárních přístupech čtyři základní tendence, které budeme označovat jako *vědecko-akademickou* teorii (*Scholar Academic Ideology*), *sociálně prospěšnou* teorii (*Social Efficiency Ideology*), teorii *zaměřenou na žáka* (*Learner Centered Ideology*) a *sociálně rekonstrukční* teorii (*Social Reconstruction Ideology*). Vybrané aspekty jednotlivých kurikulárních přístupů jsme se pokusili stručně charakterizovat v tabulce 1, kde jsou patrné některé

podobnosti mezi těmito teoriemi: V oblasti cílů si je blízká sociálně prospěšná a sociálně rekonstrukční teorie, protože obě spatřují smysl vzdělávání ve snaze o vytvoření fungující či „zdravé“ společnosti. V oblasti znalostí převládá upřednostňování interpretace subjektem. Pouze vědecko-akademická teorie dává přednost objektivnímu objasňování reality skrze akademické disciplíny. Svým přístupem k procesu učení se se od ostatních odlišuje sociálně prospěšná teorie, která nechápe učení se jako změnu v myšlení žáka, nýbrž v jeho chování, tedy v behaviorálním kontextu. Na učení se je nahlíženo s výjimkou teorie zaměřené na žáka z perspektivy zprostředkovatele (učitele). Na žáka je pohlíženo kromě vědecko-akademické teorie jako na aktivního aktéra. Většina teorií se též shoduje v tom, že úkolem vzdělávání je změnit či vychovat žáka k žádoucímu obrazu. Výjimkou je pouze sociálně rekonstrukční teorie, která respektuje žáka takového, jaký je. Co se týče role učitele, je ve všech teoriích kromě vědecko-akademické zdůrazňována role pomocníka, který nemá žákům pouze předávat znalosti, ale spíše jim pomáhat v jejich osvojování.

Tabulka 1

Srovnání kurikulárních teorií z hlediska jejich cílů, přístupu ke znalostem, učení se, žákovi, učiteli a výuce a evaluaci kurikula

	Vědecko-akademická	Sociálně prospěšná	Zaměřená na žáka	Sociálně rekonstrukční
Cíl	– vytvořit kurikulum, které reflektuje podstatu dané disciplíny	– fungování společnosti	– věnovat se potřebám a zájmům dítěte	– rekonstruovat společnost
Znalost	– vychází z akademických disciplín – umožňuje chápat – objektivní realita je interpretována akademickými disciplínami	– podstatou jsou schopnosti jednat – umožňuje jednat – normativní objektivní realita je interpretována v sociálním kontextu	– podstatou jsou osobní významy – umožňuje, aby se člověk realizoval – zdrojem znalostí je individuální osobní reakce na zkušenost	– podstatou je inteligence a morální postoj – umožňuje interpretovat a rekonstruovat společnost – zdrojem je individuální interpretace minulosti, přítomnosti a budoucnosti společnosti
Učení se	– z pohledu zprostředkovatele – zaměřeno na změnu myšlení	– z pohledu zprostředkovatele – zaměřeno na změnu chování	– z pohledu recipienta – zaměřeno na změnu myšlení	– z pohledu zprostředkovatele – zaměřeno na změnu myšlení
Žák	– pasivní – v kontextu disciplíny – z pohledu, jaký má být	– aktivní – v kontextu současné společnosti – z pohledu, jaký má být	– aktivní – mimo sociální kontext – z pohledu, jaký je	– aktivní – v kontextu budoucí společnosti – z pohledu, jaký má být

	Vědecko-akademická	Sociálně prospěšná	Zaměřená na žáka	Sociálně rekonstrukční
Učitel a výuka	– učitel v roli zprostředkovatele – metoda didaktického diskursu – cílem výuky je uvést žáky do disciplíny	– učitel v roli manažera – výuka podporovaná počítačem (programované učení) – cílem výuky je připravit žáky na vykonávání dovedností	– učitel v roli facilitátora – interakce žáka s prostředím – cílem výuky je stimulovat rozvoj žáka	– učitel v roli kolegy – skupinová dynamika – cílem výuky je nasměrovat žáka dle představ pedagoga
Evaluace kurikula	– formativní evaluace – sumativní evaluace (ale není důležitá)	– formativní evaluace – sumativní evaluace	– formativní evaluace	

Pozn.: Upraveno podle Schiro (2008, s. 178–190).

V návaznosti na Schira (2008, s. 195–205) lze říci, že hranice mezi zmíněnými kurikulárními přístupy není pevně vymezena, protože se může jejich dosah v určitých situacích překrývat. Tuto skutečnost bychom chtěli doložit podrobnějším popisem vybraných aspektů vědecko-akademické a sociálně prospěšné teorie, které jsou pojetí našeho výzkumu nejbližší.

1.1.1 Vědecko-akademická teorie

Zástupci této teorie se domnívají, že existuje blízká souvislost mezi „světem“ intelektu, „světem“ znalostí a akademickými disciplínami (Schiro, 2008, s. 21). Oblast znalostí zahrnuje vše, co se jedinec naučil a pochopil o svém světě. Zahrnuje též významy kultury uchovávané v jejich tradicích. Akademické disciplíny shromažďují, definují, organizují a rozšiřují znalosti kultury a způsoby poznávání. Problematiky, které nejsou zahrnuty v akademických disciplínách, nemá smysl zahrnout do oblasti intelektu a znalostí a naopak (Schiro, 2008, s. 22).

Z hlediska akademických disciplín je pohlíženo i na tvorbu kurikula. Cílem tvůrců kurikula je uvedení žáka do akademické disciplíny, přičemž kurikulum by mělo reflektovat podstatu dané disciplíny. Jelikož vzdělávání by mělo dle této teorie směřovat k rozšiřování či rozvoji disciplín, intelektu a znalostí, předpokládá se, že si žáci osvojí nové znalosti, které budou v budoucnu předávat dál, a budou pokračovat v jejich rozšiřování v rámci vědeckých disciplín.

Mezi upřednostňované metody patří „didaktický diskurs“ (jedná se o slovní výklad učitele či výklad v učebnici, který může být doplněn o vizuální prostředky), řešení praktických úloh pod vedením učitele a Sokratovská diskuse, jejímž cílem je kritické myšlení žáků, reflektování vlastních myšlenek a myšlenek druhých.

Na multikulturní výchovu nahlízejí zástupci vědecko-akademické teorie z hlediska znalostí, které se vytvářely napříč různými světovými kulturami. Žáci si mají vážit vlastní kultury a snažit se ji pochopit, protože pochopení vlastní kultury souvisí s chápáním jiných kultur, které mohou být navzájem srovnávány (srov. Nelson, Joseph, & Williams, 1993, s. 3).

1.1.2 Sociálně prospěšná teorie

Tento přístup vychází z potřeb společnosti. Cílem je rozvíjet u žáků dovednosti potřebné k jejich budoucí profesi i ke každodennímu životu tak, aby to zajistilo fungování společnosti. Na vzdělávání se nahlíží jako na sociální proces. Znalost je proto v tomto směru chápána jako dovednost neboli to, co se má žák naučit dělat. Je tedy koncipována v behaviorálních souvislostech a učení je tak chápáno jako změna chování, jako stimul a reakce. Žáci se mají učit reakcím, které budou v budoucnu potřebovat. Rozvoj potřebných kompetencí je proto spojen s jejich intenzivním tréninkem. Úkolem učitelů je přitom předávat žákům potřebné instrukce a strategie a řídit jejich aktivity.

Také cíle kurikula musí být stanoveny v behaviorálním kontextu – jako dovednosti či schopnosti pro provádění nějaké činnosti, které jsou definovány pro jednotlivé fáze učení. Průběžné a finální cíle jsou formulovány ve vztahu ke kognitivním procesům žáků (ve smyslu „žák by měl být schopen dělat něco, aby...“).

V souvislosti s multikulturní výchovou se v rámci sociálně prospěšné teorie hovoří o nutnosti synchronizovat předchozí znalosti a dovednosti žáků s těmi znalostmi, které budou jako dospělí potřebovat při styku s různými kulturami. Důraz je přitom kladen na sociálně zaměřené dovednosti, které mají zajistit cestu k dobrému zaměstnání, sociální prestiži a pomoci se produktivně podílet na fungování společnosti.

1.2 Shrnutí a závěry ke kapitole

Závěrem této kapitoly bychom chtěli reflektovat souvislosti výše popsané vědecko-akademické a sociálně prospěšné teorie se zaměřením naší práce. Náš výzkum se zaměřuje na posuzování učebnic z hlediska prezentace obsahu. Na obsah učebnic pohlížíme v kontextu výuky cizích jazyků, kde však není žádoucí pouze obsah z hlediska zprostředkovaných znalostí, ale i obsah jako prostředek k rozvíjení potřebných dovedností a kompetencí. Konkrétně se v souvislosti s výukou reálií jedná zejména o zprostředkování znalostí o cílové zemi a rozvíjení komunikační, interkulturní či interkulturní komunikační kompetence, které jsou potřebné k efektivní inter-

kulturní komunikaci a které se rovněž neobejdou bez rozvíjení nezbytných řečových dovedností.

Současné koncepty jazykového vzdělávání (viz kapitola 4.1 a 4.6.1) odpovídá v základní rovině vědecko-akademická teorie, a to v cíli předávat znalosti o cílové kultuře, učit žáky přemýšlet v kulturních souvislostech a rozvíjet jejich intelektové schopnosti. Tato rovina však postrádá relevanci pro praxi a budoucí každodenní život žáka, kterou nalézáme v sociálně prospěšném přístupu. Spíše než klasické předávání znalostí je v kontextu výuky cizích jazyků důležité rozvíjet u žáků zmíněné dovednosti a kompetence nutné pro fungování společnosti. Další charakteristika sociálně prospěšné teorie, která pro nás získává na významu před vědecko-akademickou teorií, je pojetí žáka jako aktivního účastníka procesu učení se, protože cílem výuky cizího jazyka by mělo být mimo jiné jeho praktické užívání, které vyžaduje, zjednodušeně řečeno, aktivní zapojení žáka do výuky. To posouvá také roli učitele-zprostředkovatele (jak je tomu v případě vědecko-akademické teorie) do role učitele-manažera (podobně jako je tomu v rámci sociálně prospěšné teorie), který řídí aktivity žáků a zároveň jim pomáhá.

V popisu uvedených teorií jsme hledali souvislost s rolí vizuálních prostředků ve výuce. Explicitní zmínku o vizuálních prostředcích jsme našli pouze u metody didaktického diskursu v rámci vědecko-akademické teorie. Vizuální prostředky jsou zde chápány jako opora výkladu učitele či výkladu v učebnici. Jistou souvislost s vizuálními prostředky spatřujeme i v případě sociálně prospěšné teorie, kdy je učení chápáno v behaviorálním kontextu jako změna v chování, jako stimul a reakce. Vizuální prostředky ve své podstatě fungují též jako stimul, který může u žáka vyvolat různé reakce, ať už v podobě promluvy, či pouhého přemýšlení o významu obsahu vizuálního prostředku.

V souvislosti s multikulturní výchovou bychom chtěli zmínit přístup vědecko-akademické teorie, dle které si mají žáci vážit vlastní kultury a snažit se ji pochopit, protože pochopení vlastní kultury souvisí s chápáním jiných kultur a umožňuje jejich vzájemné srovnávání. Toto stanovisko je velmi blízké principům interkulturní výuky reálií, na které se v současnosti klade velký důraz (viz kapitola 4.2). Zástupci sociálně prospěšné teorie v této souvislosti hovoří o nutnosti „synchronizovat“ předchozí znalosti a dovednosti žáků s těmi znalostmi, které budou jako dospělí potřebovat v různých kulturních kontextech, což opět rozšiřuje vědecko-akademickou koncepci o praktický dosah.

Cílem této kapitoly bylo uchopit téma našeho výzkumu v širších, kurikulárních, souvislostech a poskytnout čtenáři vhled do různých teorií kurikula, které přinášejí naši práci hlubší myšlenková východiska. Jak jsme naznačili, hranice mezi uvedenými kurikulárními teoriemi není pevná, a proto si jsme vědomi možnosti souvislostí našeho tématu i s jinými teoriemi.

2 Teorie učebnice

Po předchozím nastínění širších kurikulárních souvislostí se v této kapitole zaměříme na učebnici, jež funguje jako prvek kurikula, prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání a určuje či ovlivňuje reálné edukační procesy (srov. Průcha et al., 2008, s. 258). Jako základní knižní učební pomůcka zaujímá též ústřední místo v materiálních didaktických prostředcích (srov. Choděra, 2006, s. 148). Je zřejmé, že teorie učebnice je problematikou velmi komplexní, v této kapitole se zabýváme pouze jejími vybranými aspekty. Nejprve vysvětlíme základní pojmy teorie učebnice v obecné rovině, nastíníme současný stav poznání ve výzkumu učebnic v České republice a zaměříme se na problematiku role učebnic v cizojazyčné výuce, kterou doplníme o příklady výzkumů učebnic němčiny v České republice a zahraničí.

2.1 Základní pojmy teorie učebnice

Učebnice je dle Průchy et al. (2008, s. 258) „druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice.“ Z perspektivy blízké našemu výzkumu lze učebnici charakterizovat jako „prostředek komunikace žáka (příp. i učitele) s učivem, a to prostředek komunikace zprostředkované“ (Veverková, 2002, s. 143). Jak jsme již zmínili, učebnice funguje také jako prvek kurikula a jako materiální didaktický prostředek, který je důležitým informačním zdrojem jak pro žáky (řídí a stimuluje učení žáků), tak i pro učitele (je učitelům oporou při plánování, organizaci a strukturování výuky). Z toho vyplývá pro učebnici řada rolí (viz Sikorová, 2010, s. 35–47). Obecně lze na roli učebnice pohlížet v rámci rozsáhlého komplexu vztahů. Dle Choděry a Riese (1999, s. 87–89) se jedná o vztah učebnice k jiným učebním pomůckám, o lokaci učebnice ve vyučování-učení (třída, ne-třída: laboratoř, domov) a o fázi vyučování-učení (prezentace, fixace a automatizace, implementace učiva). Role učebnice se však může měnit v závislosti na stávajícím pojetí vyučování/učení. Např. Sikorová (2008) uvažuje o změně v koncepci role učebnic v souvislosti s měnícím se pojetím povahy učení žáků, které směřuje k aktivní participaci žáka při učení:

Se změnou chápání učení jako konstrukce poznání se mění také pojetí role učebnic: mají poskytovat žákům příležitosti konstruovat porozumění na základě různých zdrojů poznatků (např. verbálního i neverbálního textu). Učebnice se staly také stále více zdrojem různých aktivit pro žáky v souladu s konstruktivistickým pojetím aktivního učení. (Sikorová, 2008, s. 59)

Sikorová však též upozorňuje na nové tendence v koncepci učebnic v souvislosti se sociokulturním přístupem, dle kterého učebnice „enkulturují žáky do vědění i praktických činností v předmětových oblastech, a tím poskytují základ pro podporované učební zkušenosti a pro kooperativní činnost žáka“ (Horsley & Walker, 2005; cit. dle Sikorová, 2008, s. 59).

Do popředí tak vystupuje řada aspektů, které je třeba při tvorbě a výběru učebnic sledovat: kromě reprezentace určité vzdělávací koncepce je to též např. dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, vymezení obsahu vzdělávání a jeho metodické ztvárnění (srov. Maňák, 2007, s. 24). K tomu je nutné zvažovat význam různých funkcí a komponentů učebnice.

2.1.1 Funkce učebnice

Funkce učebnice, tedy role a předpokládaný účel učebnice, který má plnit v reálném edukačním procesu (srov. Průcha, 1998, s. 19), obecně dělíme na *didaktické* (z hlediska struktur cílů procesu výuky) a *organizační*. Mezi didaktické funkce patří funkce *informativní*, kdy se jedná o zprostředkování informací o učivu, funkce *formativní*, jejímž smyslem je, aby se osvojené systémy znalostí a dovedností staly vnitřními hodnotami žáků, a funkce *metodologická*, která má vést k osvojování metody poznání žáků. K funkcím organizačním pak patří *plánovací*, *motivační*, *řídící proces výuky* a *kontrolní a sebekontrolní* funkce (viz Veverková, 2002, s. 143).

Dále se v teorii učebnice nahlíží na funkce ve vztahu k subjektům, které učebnice využívají: V souvislosti s funkcemi učebnic pro žáky je učebnice „pramenem, z nichž se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy, postoje aj.)“ (Průcha, 1998, s. 19). V souvislosti s funkcemi učebnic pro učitele je učebnice „pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“ (Průcha, 1998, s. 19).

Funkce učebnice je však dle Průchy (1998, s. 20) třeba chápat jako „komplex, který se v konkrétní učebnici může realizovat v odlišné intenzitě a v odlišném rozsahu“. Záleží přitom na stupni školy, vyučovacím předmětu a dalších faktorech, zda a v jaké míře bude učebnice daných funkcí nabývat. Na tento komplex je také třeba pohlížet z hlediska komponentů učebnic, které přiblížíme v následující kapitole⁴.

2.1.2 Komponenty učebnice

Náš výzkum vychází z „teorie strukturních komponentů učebnice“, dle které je učebnice

hierarchicky členěným systémem, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce učebnice. Tyto komponenty je možno v učebnicích identifikovat, exaktně analyzovat a tak učebnici celkově vyhodnocovat. (Průcha, 1998, s. 21)

⁴ K dalšímu dělení funkcí učebnice viz např. Zujev (1986, s. 59–88) nebo Skalková (2007, s. 104).

Smysl analýzy strukturních komponentů učebnic lze spatřit v obohacování teorie učebnic a také v aplikaci získaných poznatků při tvorbě učebnic. V souladu s Průchou (1998, s. 25) se domníváme, že učebnice by měla být vytvářena nejen s ohledem na obsah vzdělávání, nýbrž také na způsob prezentace obsahu. Proto se od 60. let rozvíjí teoretické a experimentální práce zaměřené na procesy osvojování verbální a obrazové informace z písemných a jiných informačních zdrojů. Tato oblast využívá poznatků z různých disciplín (kognitivní psychologie, didaktiky, textové lingvistiky ad.). V této souvislosti je rozlišován text jako verbální textový komponent (v této práci jej označujeme zjednodušeně jako text), který je vyjádřen slovně (jazykovými prostředky) a text jako nonverbální (obrazový) komponent, který často doprovází text verbální (v této práci pro něj používáme označení vizuální prostředky; dále viz kapitola 3.2.1). Oba tyto komponenty skýtají nesmírný (společný) edukační potenciál, a je jim proto zajisté třeba věnovat výzkumnou pozornost, obzvláště v současné době, kdy vizuální kultura nabývá stále více na významu (viz Spousta, 2007).

2.2 Současný výzkum učebnic v České republice

Jak uvádí Knecht a Janík (2008, s. 10), etablojí se u nás dva hlavní oborové přístupy ve výzkumu učebnic: *kurikulární*, který „se zabývá zejména vztahem kurikula a učebnic, pohlíží na učebnice jako na kurikulární projekt, zkoumá učivo v učebnicích“, a *psychodidaktický*, který „klade důraz na transformace, artikulace, reprezentace obsahu učiva, zabývá se styly práce s učebnicemi ve výuce, vztahem mezi didaktickým textem a učením, příp. porozuměním učiva, zkoumá vlivy učebnic na učitele, žáky a rodiče atp.“ V souvislosti s kurikulárním přístupem se jedná především o výzkumy „orientované na produkt“, jejichž předmětem je např. návaznost učebnic na kurikulum (Dvořák, 2007; Ježková, 2008; Hradilová, 2008), didaktická vybavenost učebnic (Banýr, 2005; Jůvová, 2006; Janoušková, 2008) či vizuální komponenta učebnic (Hrabí, 2006; Novotný, 2007; Janko, 2012, dále viz Knecht & Janík, 2008, s. 9–10; kapitola 3.4.2). V souvislosti s psychodidaktickým přístupem hovoříme o výzkumech orientovaných na zpracování učebnic z pohledu autorů učebnic (viz Janík & Knecht, 2008) či na užívání učebnic ze strany žáků a učitelů, přičemž je např. zjišťováno, jak je učebnice užívána ve výuce (Höfer et al., 2005; Janík et al., 2007; Červenková, 2010; Sikorová, 2010), jakým způsobem učitelé zpracovávají ve výuce učivo prezentované v učebnici (Sikorová, 2005) či jak jsou učebnice hodnoceny učiteli i žáky (Hrabí, 2007a; Hudecová, 2001).

Ukazuje se, že hodnocení vlastností učebnic pomocí exaktních procedur, jako je obsahová analýza, měření obtížnosti textu učebnic a měření didaktické vybavenosti učebnic, mají v současném výzkumu učebnic stále své místo, nicméně je třeba rozšířit výzkumné pole o výzkumy, které by objasňovaly, jak určité vlastnosti učebnic reálně

fungují v procesech učení (srov. Průcha, 2008, s. 28–29). V této souvislosti vyvstávají požadavky na zlepšení současné situace výzkumu učebnic v českém prostředí především v metodologickém obohacení směrem k psychologickým disciplínám a ve využití poznatků ze starších, domácích i zahraničních výzkumů učebnic. Vzhledem k tomu, že je výzkum učebnic v zahraničí velmi obsáhlý, a také vzhledem k zaměření našeho výzkumu, zabýváme se v dalších kapitolách pouze zahraničními výzkumy zaměřenými na učebnice cizích jazyků (viz kapitola 2.3.2) a na posuzování vizuálních prostředků v učebnicích (viz kapitola 3.4.2).

2.3 Teorie učebnice cizích jazyků

Paralelně s obecnou teorií učebnice se v mezinárodním kontextu od 70. let 20. století postupně konstituují teorie učebnice cizích jazyků jako integrální složka lingvodidaktiky⁵. Předmětem zkoumání je především řešení problémů a otázek spojených s tvorbou učebnic cizích jazyků a s jejich analýzou a hodnocením (srov. Purm, 1996/1997, s. 112). V lingvodidaktické literatuře se cizojazyčná učebnice charakterizuje jako

model, v němž se odráží určitá koncepce cizojazyčné výuky, jako jádro výukového programu, jako zobecněný program součinnosti učitele a žáků, jako invariantní konspekt učebního kursu aj. (Jelínek, 1994/1995, s. 83)

Učebnice cizích jazyků⁶ se odlišují od učebnic jiných předmětů především svým obsahem, funkcemi, cílovým zaměřením, didakticko-metodickou koncepcí, rozmanitostí cílových skupin žáků, audiovizuálními a jinými doplňkovými materiály, způsobem prezentace učiva aj. Tyto charakteristiky se odvíjejí od základního cíle vyučování cizím jazykům, který spočívá ve „zformování komunikativní kompetence žáků či studentů, tj. dovednosti řešit příslušné komunikativní úkoly prostředky daného jazyka“⁷ (Purm, 1996/1997, s. 111).

Jedním z požadavků, které by měly dle Jelínka (1994/1995, s. 85) nové učebnice cizích jazyků splňovat, je to, že „v jejich koncepci by měly být bezprostředně zakotveny předpoklady pro variabilitu vyučovacích postupů“. Autor však upozorňuje na to, aby si učebnice i přes požadavek variability zachovaly soustavnost a uspořádanost. To se týká i pojetí metodické příručky, která učebnici doprovází a je nepostradatelnou

⁵ Lingvodidaktikou se rozumí obor didaktiky zabývající se vyučováním jazyků (viz Choděra, 2006; Choděra & Ries, 1999).

⁶ V souvislosti s cizojazyčnou výukou rozlišujeme výraz učebnice a učebnicový soubor. Učebnicí se v této práci rozumí učebnice pro žáka (v němčině často *Kursbuch*) jako součást učebnicového souboru, jenž dále tvoří pracovní sešit, příručka pro učitele a doplňkové materiály (audiokazety, CD, DVD, internetová podpora aj.).

⁷ Zde uvádíme citát v původním znění dle Purmy (1996/1997, s. 111), dále používáme v obdobném kontextu výraz *komunikační* (také pro označení metodického přístupu, aktivit apod.).

součástí učebního souboru. Těžiště metodické příručky by mělo spočívat v seznámení učitelů s hlavními rysy celkové koncepce učebního souboru a v explicitně naznačených variantách vyučovacích postupů, a to vždy s upozorněním na důležité okolnosti ovlivňující jejich vhodnost a efektivnost (Jelínek, 1994/1995, s. 85).

2.3.1 Vývojové tendence v koncepci učebnic cizích jazyků

Úvahy nad optimální cizojazyčnou učebnicí lze zaznamenat již u Komenského, jehož dílo *Orbis sensualium pictus* (1658, viz Komenský, 1991) je považováno za první učebnici cizích jazyků (zároveň se též jedná o obrázkovou knihu pro děti předškolního věku a slabikář k výuce čtení na základní škole). Představuje obrázkovou učebnici latiny, která byla později přeložena do dalších jazyků. Sloužila především k osvojování slovní zásoby (nejprve ve čtyřech jazycích). Obsahuje 150 dřevorezů s obrazovým výjevem určitého jevu, doplněným o slovní popis a slovníková hesla. Kniha měla poskytnout přehled o nejdůležitějších jevech ve světě (je pokusem o systematické znázornění abstraktních systémů, např. ctností), protože dle Komenského měla výuka jazyků přispět také k lepším věcným znalostem (srov. Reinfried, 1992, s. 32–47)⁸.

Věnujme však pozornost novodobé historii cizojazyčných učebnic se zřetelem k výuce němčiny jako cizího jazyka. Götze (1994, s. 29) hovoří o pěti generacích učebnic němčiny jako cizího jazyka (po 2. světové válce). První generace učebnic, která byla používána v 50. letech 20. století, se vyznačovala důrazem na znalosti gramatiky a písemný projev (vychází ještě z cílů a principů gramaticko-překladačové metody). Schopnost komunikovat v cílovém jazyce zde byla odsunuta do pozadí. Příkladem učebnice z tohoto období je *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* od Schulzové a Griesbacha (1955). V 60. letech se pod vlivem behaviorismu a lingvistického strukturalismu prosazovala audiolingvální (založená především na poslechu a mluvení) a audiovizuální metoda (využívající vizualizaci při učení). V této druhé generaci učebnic dominuje užívání cílového jazyka, které je spojováno s drilovými cvičeními zaměřenými na poslech a ústní reprodukci „vzorů komunikace“. Příkladem je audiolingvální učebnice *Vorwärts International* (Arnold et al., 1974), v které jsou gramatické fenomény prezentovány formou dialogů, nebo audiovizuální učebnice *Das Deutschbuch* (Puente et al., 1980), která je založena na kombinaci vizuálních prostředků a textu. Třetí generace je charakteristická důrazem na rozvíjení komunikační kompetence (viz Piepho, 1974) jakožto na hlavní cíl výuky cizího jazyka, přičemž mluvní akt je chápán jako součást sociálního jednání. Typickou učebnicí tohoto období je *Deutsch aktiv* (Neuner et al., 1987), která se soustřeďuje především na rozvoj volného ústního projevu a v které se už také objevují tendence interkulturního přístupu prosazujícího mj. srovnávání cílové a vlastní kultury. Čtvrtá generace (od druhé poloviny 80. let) se vyznačuje

⁸ Principem názornosti na příkladu díla Komenského se zabýváme dále v kapitole 3.1.

tvorbou tzv. regionálních učebnic, tzn. učebnic vytvořených pro výchozí zemi (region), kde mají být používány (srov. Sturm, 1990, s. 20). Proto jsou zpracovány z „cizí perspektivy“ a opírají se o teoretická východiska interkulturní germanistiky (viz Wierlacher, 1987). Příkladem takto (interkulturně) zaměřené učebnice je *Sichtwechsel* (Hog et al., 1984) a *Sprachbrücke* (Mebus et al., 1989/1990), které směřují k rozvíjení „komunikační kompetence v interkulturních situacích“ (Müller, 1994). Pátá generace představuje učebnice, které se soustředí na rozvoj všech čtyř řečových dovedností. Využívá poznatků psycholingvistiky, teorie osvojování druhého jazyka (cizího jazyka po mateřském), kognitivní psychologie ad., což se projevuje i tím, že jsou v učebnicích zahrnuty úlohy k reflexi učení se jazyku. Důraz je též kladen na interaktivní úlohy. Jednou z typických učebnic této generace je učebnice *Die Suche* (Eismann et al., 1993). Vymezení a odlišení této páté generace od současné koncepce učebnic je však dle Krumma (2010, s. 1216) sporné, protože současné učebnice nemají dle autora jednotnou metodickou koncepci, spíše se orientují dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále SERRJ). Šestou generaci lze tedy spíše charakterizovat z technického hlediska: vznikají elektronické učebnice, výukové programy na PC či internetová podpora učebnic⁹ jako doplněk klasických učebnic.

Závěrem této kapitoly lze v návaznosti na stručný přehled generací učebnic konstatovat, že učebnice cizích jazyků se mění spolu s vědeckým a technickým pokrokem. I když však v současnosti vznikají elektronické výukové materiály a využívají se další „nová média“, učebnice cizího jazyka stále zůstává „základním vyučovacím i studijním materiálem, konkretizací učebních osnov a ztělesněním teoretických a empirických poznatků z didaktiky cizích jazyků i věd příbuzných“ (Pýchová, 1993/1994, s. 104). Skutečnost, že učebnice má v cizojazyčné výuce stále své místo, lze i potvrdit výzkumnými zjištěními (srov. Janíková, 2007, s. 56).

Existuje však bezpočet požadavků na to, jak by měla cizojazyčná učebnice optimálně vypadat. Jako opora při výběru a hodnocení učebnic slouží katalogy kritérií, jejichž jednotlivé položky se s vývojem ve vědě a výzkumu také neustále rozšiřují. Některé z nich uvádíme v následující kapitole.

⁹ Jedná se o on-line projekty a úlohy k dalšímu procvičování a rozvíjení jazykové kompetence, vztahující se k tématu dané lekce učebnice. Jsou zpravidla umístěny na internetových adresách nakladatelství, která danou učebnici vydala (srov. Janíková, 2007, s. 62).

2.3.2 Vybrané výzkumy učebnic cizích jazyků

Výzkum učebnic cizích jazyků má své opodstatnění v souvislosti s aktuálními tématy didaktiky cizích jazyků, např. v oblasti *didaktiky mnohojazyčnosti*¹⁰ či *terciární didaktiky cizích jazyků*¹¹, kde je žádoucí posuzovat nové učebnice cizích jazyků z hlediska toho, jak podporují koncept mnohojazyčnosti (viz např. Taušová, 2011; Brychová, 2011). Jak však ukázala analýza studií z nejvýznamnějších časopisů¹² realizovaná Vlčkovou (2011), současná didaktika cizích jazyků ve světě se zabývá výzkumem kurikula a učebnic v menší míře (z celkového počtu 232 analyzovaných studií byly studie zaměřené na kurikulum a učebnice zastoupeny 8 %, převažovaly spíše studie zaměřené na metody výuky a evaluaci). Proto i námi předkládaný přehled výzkumů je méně obsáhlý vzhledem k nedostatku výzkumů souvisejících s řešenou problematikou.

V této kapitole se zaměřujeme na výzkumy posuzující učebnice cizích jazyků (především němčiny) ze tří hledisek: Nejprve zmiňujeme katalogy kritérií, které slouží jak výzkumníkům, tak i učitelům k hodnocení či výběru učebnic. Následně se věnujeme oblasti analýzy učebnic, která je blízká tématu našeho výzkumu, konkrétně analýze učebnic s ohledem na kurikulární a další závazné dokumenty a analýze učebnic z hlediska zastoupení vizuálních prostředků. Zaměříme se přitom především na učebnice němčiny jako cizího jazyka.

Hodnocení učebnic cizích jazyků pomocí katalogů kritérií

Hodnocení učebnic jako jedna ze svébytných oblastí výzkumu v didaktice cizích jazyků se v Německu začala podstatně vyvíjet na začátku 70. let 20. století a nabývala dále na významu v souvislosti s tvorbou katalogů kritérií pro hodnocení cizojazyčných učebnic. Navržené katalogy kritérií měly usnadnit výběr z narůstajícího počtu cizojazyčných učebnic na trhu¹³. V roce 1970 byl poprvé vydán *Mannheimský katalog* (*Mannheimer Gutachten*) z roku 1977/1979 (viz Engel et al., 1977/1979), který je velmi obsáhlý a z hlediska náročnosti pro učitele též složitý (srov. Nálepová, 2007, s. 79). Z dalších katalogů jmenujme dále pak *Stockholmský katalog* (*Stockholmer Kriterienkatalog*) z roku 1982 (viz Krumm, 1994), katalog *Deutsch für ausländische Arbeiter* (Barkowski et al., 1982), který se mj. věnuje také kulturně specifickým problémům recepce vizuálních prostředků, a katalog Meijera a Jenkinsové (1998, s. 18–26), který je zaměřen pouze na realie (dále viz kapitola 4.6). Z novějších katalogů

¹⁰ Didaktika mnohojazyčnosti vychází z teorie, že osvojování každého dalšího cizího jazyka by se mělo opírat o znalosti dříve osvojených jazyků, o dříve osvojené postupy a strategie učení (viz Marx & Hufeisen, 2005, 2010).

¹¹ Terciární didaktika cizích jazyků je zaměřena na výuku druhého cizího jazyka, např. němčiny po angličtině u žáka, jehož mateřským jazykem je čeština (Janíková, 2011, s. 100).

¹² Jednalo se o 16 impaktovaných časopisů. Studie byly publikovány v letech 2010–2011.

¹³ V kapitole se zaměřujeme na německé katalogy kritérií, nicméně je třeba zmínit, že problematika evaluace/výběru cizojazyčných učebnic je také zpracovaná např. v anglicky psané odborné literatuře – viz např. katalog Cunningswortha (1995), Brewstera, Ellise a Girarda (1992) a Skiersa (1991).

zmíníme Chudakův katalog kritérií pro hodnocení učebnic s ohledem na podporu autonomie žáka v procesu učení (Chudak, 2007). Tyto katalogy slouží k posuzování kvality cizojazyčných učebnic či jako pomůcka pro učitele při výběru vhodné učebnice do výuky (viz Kast & Neuner, 1994). Mezi posuzované oblasti se řadí kromě celkové koncepce učebnice, jejích textů, cvičení, příležitostí k rozvíjení řečových dovedností, jazykových prostředků ad. i učivo reálií a vizuální prostředky (určuje se, zda a jak jsou témata reálií prezentována, zda mají texty k dispozici vizuální podporu v podobě vizuálních prostředků apod.; dále viz Duszenko, 1994). Dle Duszenka (1994, s. 35) jsou však tyto systémy kritérií subjektivní a výběr učebnice závisí na řadě vnějších faktorů. Řešení autor spatřuje v otevřeném katalogu kritérií, které daný posuzovatel učebnice dle potřeby sám doplní nebo zkrátí.

Z výzkumů, které zohledňovaly uvedené katalogy kritérií a které jsou blízké tématu našeho výzkumu, uvedeme jako příklad výzkum již zmíněného Chudaka (2007), který se zabýval mj. reáliemi a vizuálními prostředky. Prostřednictvím obsahové analýzy hodnotil 5 učebnic němčiny pro dospělé, přičemž cílem jeho výzkumu bylo zjistit, zda a jak vybrané učebnice podporují autonomní učení žáka. Výzkumné otázky se týkaly také grafického zpracování učebnic, témat a příležitostí k rozvoji interkulturní kompetence. Autor zjistil, které tematické okruhy reálií se v učebnicích objevují a kterých německy mluvících zemí se prezentované obsahy týkají. Z výsledků vyplynulo, že všech 5 učebnic podporuje autonomii v procesu učení, avšak objevily se v nich i aspekty, které dle autora vyžadovaly zlepšení. Z hlediska vizuálních prostředků byly učebnice hodnoceny kladně kromě jedné učebnice. Učebnice obsahovaly také bohatý materiál k výuce reálií (diferenciace témat a úloh se však od učebnice k učebnici liší) a autor hodnotil všechny učebnice kladně i po stránce četnosti příležitostí k rozvoji interkulturní kompetence. V jeho hodnocení však postrádáme konkrétní výsledky, na jejichž základě byly hodnotící soudy vysloveny.

Ammer (1994, s. 31–41) se zabýval obsahem učebnic němčiny jako cizího jazyka před rokem 1990 z hlediska prezentace reálií Německa (nezohledňoval tedy přitom koncept *D-A-CH*¹⁴). Navrhl katalog pro posuzování tematických okruhů reálií, kde rozlišoval 6 kategorií: 1. *Spolková republika Německo – země a národ*; 2. *Stát a politika*; 3. *Hospodářství*; 4. *Společnost*; 5. *Umění a věda*; 6. *Každodenní život Němců*. Většina kategorií byla dále členěna do podkategorií. Katalog byl následně použit při kvantifikaci jednotlivých kategorií/podkategorií obsažených ve vybraných učebnicích němčiny (vypočítána byla absolutní četnost kategorií/podkategorií). Ammer došel na základě výsledků této kvantifikace k závěru, že obsah učebnic před a po roce 1990 je z hlediska zastoupení sledovaných témat značně odlišný. Důvodem byly vývojové změny v metodické koncepci výuky němčiny, reforma vzdělávání a sjednocení Německa v roce 1990. Záměrem autora však nebylo získaná zjištění podrobněji interpretovat.

¹⁴ Konceptem *D-A-CH* se zabýváme podrobněji v kapitole 4.6.

Analýza učebnic cizích jazyků s ohledem na kurikulární a další závazné dokumenty

Zejména z důvodu změn v obsahu kurikula (kurikulárních reforem) je též žádoucí posuzovat cizojazyčné učebnice s ohledem na požadavky stěžejních (kurikulárních) dokumentů, jako jsou rámcové vzdělávací programy a SERRJ. Cools a Sercu (2006) zkoumali dvě učebnice němčiny pro mladistvé¹⁵ z hlediska toho, jak poskytují příležitosti k rozvíjení komunikační kompetence v jednotlivých jejích úrovních stanovených v SERRJ (jednalo se pouze o úroveň A1–B1, přičemž předmětem analýzy byly typy textů, typy úloh, témata a strategie učení). Z výsledků kvantitativní analýzy vyplynulo, že obě učebnice odpovídají stanoveným deskriptorům v SERRJ, jsou zaměřené na komunikační aktivity a podporují též učení pomocí vizuálních prostředků. Učebnice se však liší ve spektru témat a úkolů k výuce reálií.

Podobně Ježková (2008) zkoumala soubor vybraných učebnic němčiny pro základní školy z hlediska toho, jak splňuje požadavky týkající se rozvíjení sociolingvistické kompetence, vyplývající z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV) a SERRJ. Cílem bylo rovněž zjistit, jakým způsobem analyzovaný soubor učebnic rozvíjí principy evropské dimenze ve vzdělávání (kurikulu)¹⁶ a jak prezentuje učivo reálií. V souvislosti s tím byly zkoumány také vizuální prostředky, u kterých bylo zjišťováno, zda a jak se vztahují k učivu o reáliích sledovaných zemí (Německa, Rakouska, Švýcarska, České republiky a dalších evropských zemí). Hlavní výzkumnou metodou byla obsahová analýza textu. Výsledky naznačily, že obsah analyzovaných učebnic neodpovídá zcela požadavkům na výuku reálií německy mluvících zemí (viz kapitola 4.6) a k rozvíjení sociolingvistické kompetence přispívá pouze částečně.

Z výzkumů učebnic jiných cizích jazyků zmíníme např. Suquetovou (2011), která zjišťovala, do jaké míry odpovídá jazykový obsah učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor *Další cizí jazyk* požadované výstupní úrovni A1 stanovené RVP ZV a vymezenou v deskriptorech profilů referenčních úrovní vycházejících z SERRJ (*Niveau A1 pour le français*). Ukázalo se, že v analyzovaných učebnicích převládá tendence přebírat vzory pramenící z dříve publikovaných učebnic a zavedené praxe i navzdory novým poznatkům z výzkumů osvojování francouzštiny jako cizího jazyka (Suquet, 2011, s. 110).

¹⁵ Vedle učebnice *Delfin* se jednalo také o učebnici *Genial*, která je zahrnuta v našem výzkumném souboru (viz kapitola 6.5.1).

¹⁶ Ježková pro účely svého výzkumu vychází z definice, dle které evropská dimenze v kurikulu „podporuje chápání Evropy jako sdíleného prostředí pro život, práci a učení. Zdůrazňuje význam znalostí a dovedností, prožitků a zkušeností, srovnávání, kritického hodnocení, interakce a dialogu ve vyučování a učení. Hlavní směry její realizace v obsahu školního vzdělávání jsou učení o Evropě, z Evropy a pro Evropu“ (Walterová & Ježková, 2000, s. 27).

Analýza vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků

Efektivnost učení se z cizojazyčných učebnic je zkoumána především na základě hodnocení obsažených textů (srov. Bredella, 1999, s. 37). Příkladem výzkumů, jejichž předmětem byly texty cizojazyčných učebnic, je z českého prostředí výzkum Nálepové (2007) analyzující autenticitu textu ve dvou učebnicích němčiny pro střední školy¹⁷ nebo Zajícové (1999) analyzující tři učebnice němčiny pro střední školy z hlediska toho, jak vyhovují prezentované texty potřebám žáků. Vizuálním prostředkům je však v analýze cizojazyčných učebnic věnována pozornost spíše okrajová. Z českého prostředí zmiňujeme výzkum Dömischové (2009), jež u pěti, dle dotazovaných učitelů nejpoužívanějších, učebnic němčiny na ZŠ zkoumala, ke kterým tematickým okruhům reálií se vztahují obsažené vizuální prostředky. Současně sledovala, jak jsou dané tematické okruhy reálií zastoupeny v učivu o jednotlivých německy mluvících zemích. Z výsledků vyplynulo, že některé tematické okruhy jako politika a stát se v učebnicích téměř vůbec neobjevují, a zastoupení tematických okruhů u jednotlivých německy mluvících zemí je nerovnoměrné.

Podrápská (2002) se ve svém výzkumu zabývala vizualizací gramatického učiva (neverbálním a tabelárním znázorněním tzv. gramatických textů) v učebnicích němčiny pro základní školy z období od 60. let 20. století do roku 2000. Zjistila, že pojmová a syntaktická obtížnost gramatických textů je o více než 50 % nižší u novějších učebnic než u učebnic z 60. let, kde je nižší četnost vizuálních prostředků a tiskových grafických prvků (různé písmo, zvýraznění slov apod.). Měření obtížnosti textů bylo provedeno dle Průchy (1988) a platnost výsledků byla také ověřena empirickou sondou v podobě didaktického testu pro žáky 6. třídy základní školy.

Ze zahraničních výzkumů zabývajících se vizuálními prostředky v cizojazyčné učebnici uvádíme např. výzkum Badstübner-Kizikové (2006), která analyzovala polské a německé učebnice němčiny jako cizího jazyka používané na polských základních a středních školách z hlediska toho, jak jsou v nich pomocí uměleckých vizuálních prostředků tematizovány země Německo, Rakousko a Švýcarsko. Výsledky poukázaly např. na silnou převahu obsahů týkajících se Německa (z toho nejvíce Berlína a Kolína) a na dominantní zastoupení umění konce 19. a první poloviny 20. století.

Yuen (2011) provedl obsahovou analýzu dvou učebnic angličtiny pro druhý stupeň základní školy v Hongkongu. Cílem bylo zjistit, jak jsou v textech a vizuálních prostředcích prezentovány cizí kultury. Mezi sledované tematické oblasti patřily produkty, činnosti, perspektivy (pojetí vlastní kultury, smýšlení o kultuře apod.) a osoby. Výsledky naznačily, že učebnice se zaměřují na prezentaci produktů a zastoupení cizích kultur je nevyvážené (převažují jednoznačně obsahy týkající se anglicky mluvících zemí).

¹⁷ Nálepová v učebnicích analyzovala též úlohy pro komunikačně zaměřenou výuku. Použila přitom taxonomii úloh dle Neunera (1979) a Tollingerové (1984). V německé učebnici se ukázalo, že jsou typy úloh rovnoměrně rozložené na rozdíl od české učebnice.

Alley (1994) analyzoval učebnice španělštiny pro začátečníky z období 60.–80. let 20. století. Sledoval procentuální zastoupení vizuálních prostředků v učebnicích, velikost vizuálních prostředků, jejich typy (fotografie, kresby, autentické materiály, schémata a diagramy, mapy a reprodukce uměleckého díla), zastoupení barevných a černobílých vizuálních prostředků, vztah vizuálních prostředků a textu. Výsledky poukázaly na narůstající tendenci v zahrnování vizuálních prostředků do učebnic, jež charakterizuje zmenšující se velikost vizuálních prostředků, převaha fotografií a souvislost vizuálních prostředků s textem.

Jak jsme již zmínili, analýza vizuálních prostředků je ve výzkumu učebnic cizích jazyků spíše okrajovým jevem. Bývá koncipována jako součást komplexnější analýzy cizojazyčné učebnice (viz např. Arkin, 2008; Mudroch, 2000; Ježková, 2008). V souladu se Sturmem (1990, s. 21) se domníváme, že detailnější empirické uchopení problematiky vizuálních prostředků jako podpory při učení se cizího jazyka chybí. Více pozornosti je věnováno vizuálním prostředkům v rámci výzkumů učebnic přírodovědných oborů, které představujeme v kapitole 3.4.2.

2.4 Shrnutí a závěry ke kapitole

V této kapitole jsme nejprve představili několik základních pojmů teorie učebnice (učebnice, její funkce a komponenty). Nastínili jsme, jakým aspektům učebnic se věnuje současný výzkum učebnic v České republice, poukázali jsme na skutečnost, že výzkum učebnic má u nás stále své opodstatnění a stále se vyvíjí, ale zároveň je v něm možné identifikovat bílá místa (především chybí výzkumy objasňující, jak určité vlastnosti učebnic reálně fungují v praxi). Dále jsme se věnovali teorii učebnice cizích jazyků, přičemž jsme mimo jiné charakterizovali vývojové tendence v koncepci učebnic cizích jazyků. V přehledu vybraných výzkumů učebnic cizích jazyků jsme se zaměřili na hodnocení učebnic cizích jazyků pomocí katalogů kritérií, na analýzy učebnic s ohledem na kurikulární a další závazné dokumenty a na analýzy vizuálních prostředků v cizojazyčných učebnicích. Upozornili jsme též na deficity ve výzkumu cizojazyčných učebnic, jelikož je možné jmenovat řadu katalogů kritérií pro posuzování cizojazyčných učebnic, a to i z hlediska reálií, avšak vizuálním prostředkům je jak v katalogích kritérií, tak i v samotném výzkumu cizojazyčných učebnic věnována pozornost okrajová. Proto problematiku vizuálních prostředků v učebnicích ilustrujeme na příkladech výzkumů z jiných oborů v následující kapitole, kde se věnujeme této problematice podrobněji.

3 Vizualní prostředky

V kapitole se zabýváme vizualními prostředky, které chápeme především jako druh didaktických prostředků¹⁸, jako prostředky názornosti. Nejprve se věnujeme didaktickému principu názornosti, představujeme koncept porozumění viděnému, vymezujeme pojem vizualní prostředky a nastiňujeme problematiku zpracování vizualních informací v širších souvislostech. Následně objasňujeme roli vizualních prostředků v kontextu učení, přičemž se na základě dosavadních empirických zjištění zabýváme otázkou optimalizace učení se z vizualních prostředků v učebnicích. V poslední části kapitoly se zaměřujeme na učení se z vizualních prostředků v učebnicích cizích jazyků.

3.1 Názornost jako didaktický princip a porozumění viděnému

Dle Průchy (1998, s. 102) vyjadřuje termín názornost to, že

některé informace s didaktickou funkcí jsou prezentovány vzdělávajícím se subjektům nikoliv verbálně, nýbrž neverbálními prostředky. V případě učebnic a jiných didaktických textů je názornost realizována řadou prostředků, které se souhrnně označují jako vizualní prostředky¹⁹.

Jedná se o jeden z nejdůležitějších didaktických principů, který by měl být uplatňován ve školní výuce. Princip názornosti je spojován především s dílem Komenského, který tuto problematiku představil např. ve svém spise *Velká didaktika* (viz např. Komenský, 1958) a prakticky ji uplatnil ve své ilustrované cizojazyčné učebnici *Orbis sensualium pictus* (1658; Komenský, 1991)²⁰. Dle Komenského musí znalost (*cognitio*) vždy nejprve vycházet ze smyslů, protože nic není v našem rozumu, co by se netýkalo smyslů (viz *Velká didaktika*, kapitola XX; cit. dle Maňák, 2003, s. 51). Komenský prosazoval též tezi selektivity: účinnost učení s vizualním prostředkem nezávisí na množství realistických detailů, nýbrž na tom, zda vizualní prostředek zprostředkovává relevantní podněty. Klade zároveň důraz na to, aby učitelé realitu předváděli smyslům jasně, různými způsoby a v upravené podobě. Ze strany žáka byla pak pro správné pozorování podle Komenského důležitá pozornost a svědomitost. To znamená, že se má pozorovatel vyvarovat nedbalého, povrchního pozorování.

¹⁸ Maňák (2003, s. 49) chápe didaktické prostředky jako „předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Prostředky v širokém smyslu zahrnují vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacích cílů.“ Lze je tradičně dělit dle smyslového kanálu, kterým jsou vnímány: hovoříme tak o vizualních, auditivních a audiovizualních médiích/prostředcích (srov. Schönfeldt, 2005, s. 155; Weidenmann, 1991, s. 10).

¹⁹ Podrobnějším vymezením termínu *vizualní prostředky* se zabýváme v následující kapitole.

²⁰ Toto dílo lze současně chápat jako encyklopedii představující výklady k různým tématům a jevům.

Komenského dílo *Orbis sensualium pictus* sloužilo po několik století jako předloha pro další pedagogy (především v zahraničí), kteří uplatňovali princip názornosti ve svých knihách pro děti a učebnicích cizích jazyků (v 18. století např. Deßler²¹, Basedow²², v 19. století Lederer²³, Meyniers²⁴; in Reinfried, 1992, s. 47–83), přičemž svého vrcholu dosáhla obrázková kniha v 18. století (viz Reinfried, 1992). Princip názornosti je však uplatňován v široké škále i dnes, kdy názornost nabývá na významu zvláště s rozšířením nových medií, jako je internet, multimédia, digitální učební materiály apod. Dle Maňáka (2003, s. 52) se v současnosti formuje nový přístup k principu názornosti, který spočívá v jednotě „konkrétního a abstraktního, empirického a teoretického“. Poznávací proces probíhá v nedílné součinnosti smyslové a myšlenkové aktivity člověka, a proto je třeba dialektické jednoty „smyslového vnímání, intenzivního myšlení a aktivní činnosti, a to na všech úrovních a ve všech fázích výchovně-vzdělávacího procesu, ovšem s respektováním stupně ontogenetického vývoje člověka“. Maňák tak hovoří o „dvou stupních názornosti“: o názornosti smyslové (konkrétní), která odráží skutečnost na úrovni jevů, a racionální (abstraktní), která „se projevuje na úrovni podstatných, obecných vlastností jevů; nesouvisí přímo s konkrétním reálným objektem, nýbrž vyjadřuje logické poznání, postihuje podstatu jevů“ (2003, s. 53). Oba stupně názornosti vytvářejí vzájemnou jednotu protikladů a nelze je od sebe izolovat²⁵.

Z výše uvedeného vyplývá, že uplatňování principu názornosti je v současné době spojeno s narůstáním nároků na poznávací procesy žáka. Ten se může ve výuce setkat s rozmanitými typy vizuálních prostředků, které vyžadují různé způsoby zpracování vizuálních informací (viz kapitola 3.3) a rozvinutou schopnost (dovednost) tzv. *porozumění viděnému*²⁶. To však nezahrnuje pouhé zrakové vnímání, ale je spíše chápáno jako součinnost kognitivních a emočních procesů (viz Leventhal & Scherer, 1987). Spočívá ve vnímání vizuálního prostředku pomocí vizuálních center mozku –

²¹ Dílo bylo pojato jako druhý díl k *Orbis pictus* a bylo zaměřené na umění a řemesla.

²² Jednalo se o čtyřdílnou obrázkovou encyklopedii nazvanou *Das Elementarwerk*.

²³ Dílo nazvané *Elementarbuch* bylo určeno výhradně pro výuku francouzštiny.

²⁴ Jednalo se o dílo nazvané *Neuer Orbis pictus*.

²⁵ Je třeba upozornit na to, že existují též názory, že didaktické principy (včetně principu názornosti) už nejsou v moderní didaktice aktuálním tématem, protože jsou v rozporu se současnými výzkumnými poznatky (Pupala, 2009, s. 217).

²⁶ V německé odborné literatuře se setkáváme s termínem *Sehverstehen*. Český termín *porozumění viděnému* nabízíme jako jednu z variant k ekvivalentu tohoto německého označení (nejedná se tedy o přesný překlad) vzhledem k tomu, že v české odborné literatuře není tento pojem ustálen. V širších (obecnějších) souvislostech se hovoří o *vizuální gramotnosti* (anglicky *visual literacy*), jež zahrnuje schopnost či dovednost porozumět a interpretovat vizuální sdělení, ale i schopnost či dovednost používat („vytvářet“) vlastní vizuální sdělení (srov. Hortin, 1980, s. 43). Je ji třeba rozvíjet v různých (i neязыkových) předmětech. Porozumění viděnému chápeme v této práci pouze jako receptivní dovednost, a to zejména v kontextu chápání jazykových a kulturních významů (dále viz kapitola 3.6). Odkazujeme dále na teoretické práce a empirické studie, které se zabývaly problematikou porozumění viděnému a vizuální gramotnosti v obecné rovině: např. na práci Franseckyho a Debese (1972), Ausburna a Ausburna (1978) či Perringa (1988).

částí mozku, které zpracovávají znaky a významové signály vizuálního prostředku. Výsledkem je vlastní interpretace vizuálního prostředku (srov. Schwerdtfeger, 1993, s. 28). Tato dovednost není vrozená, nýbrž musí být osvojena (Heyd, 1997, s. 106). Úroveň porozumění viděnému se odvíjí od věku, poznávacích struktur dítěte a zkušeností žáka. Rozvoj porozumění viděnému závisí také na způsobu, jímž je vývoj dítěte systematicky ovlivňován a na podnětnosti prostředí, v němž dítě žije (srov. Mareš, 1995, s. 319)²⁷. Proto považujeme za důležité, rozvíjet tuto schopnost (dovednost) i ve školní výuce. Předtím než se budeme dále zabývat vybranými psychologickými a didaktickými aspekty problematiky vizuálních prostředků, je třeba pojem *vizuální prostředky* blíže objasnit.

3.2 Objasnění pojmu vizuální prostředky

V souvislosti s názorností se v české odborné literatuře hovoří o *ilustracích* (Holešovský, 1977), o *didaktickém obraze* (Macek, 1984), *neverbálních informacích* (Wahla, 1983), *vizuálních* (Pýchová, 1990; Spousta, 2007), *vizuálních prostředcích* (Průcha, 1998, s. 102), *obrazovém materiálu* (Mareš, 2001), *školním obraze* (Maňák, 2003, s. 53), *vizuálních informacích* (Novotný, 2007), *nonverbálních prvcích* (Janko, 2010, 2011) ad. Nejednotnost terminologie se však týká také zahraničí, kde se např. v německy psané odborné literatuře užívá výrazů *Bild* či *Visualisierung*, v anglicky psané odborné literatuře potom *picture*, *visual*, *visual representation* či *image*. Výraz *Bild* nebo *picture* jako ekvivalent českého výrazu *obrázek* však považujeme za nepřesný a ambivalentní. Může být chápán jako realistické zobrazení nějakého jevu (např. fotografie, kresba) či jako ilustrace v knize, ale méně často je jeho význam spojován také se schémata, grafy a tabulkami. V této práci užíváme pojem *vizuální prostředky*, protože značí jak *vizualizaci* nějakého jevu, tak i *cíl*, ke kterému směřují²⁸. Jedná se o prostředky, které vizuálně (názorně) zobrazují nějaký jev a směřují k určitému výchovnému či vzdělávacímu cíli. Vhodnost zvoleného termínu lze zdůvodnit i z dalšího hlediska. Jelikož se hovoří o dvou dominujících typech reprezentací: vizualizaci²⁹ a verbalizaci (srov. Schönfeldt, 2005, s. 158), má i výraz vizuální prostředek svůj

²⁷ V obecné rovině se skepticky vyjadřuje k rozvíjení porozumění viděnému na školách Petterson (1993, s. 223–224), přičemž shrnuje současnou situaci v této oblasti na základě výzkumných zjištění různých autorů: žáci disponují nedostatečnými dovednostmi zpracování vizuálních informací, s vizuálními prostředky v učebnicích se zřídka pracuje „aktivně“ (jsou přehlíženy), což se týká zejména učitelů, kteří upřednostňují slovní výklad a méně využívají ve výuce vizuální opory (viz Petterson et al., 1993).

²⁸ Termín *vizuální prostředky* (německy *visuelle Medien*) jsme zvolili také z toho důvodu, že je v diskursu didaktiky cizího (německého) jazyka etablovaný a jeví se jako vhodný pro kontext našeho výzkumu (viz např. Reinfried, 2010, s. 277).

²⁹ Procesem vizualizace je myšleno obrazové ztvárnění nějakého jevu. Může se též jednat o doplnění či přenesení verbálních znaků do vizuální podoby (srov. Stary, 1997, s. 12).

protipól, tedy verbální prostředek neboli text (dále viz kapitola 3.2.1). Nejprve vymezíme pojem *vizuální prostředky* v širším kontextu a následně ilustrujeme význam zvoleného termínu na příkladu učebnic cizích jazyků.

Pro širší uchopení významu vizuálních prostředků jsme převzali definici Mareše (2001), na základě které chápeme vizuální prostředky jako

souhrnné označení pro širokou škálu obrazových materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie...), až po zobecňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušená kresba, mapa, schéma...). Jde o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky. (Mareš, 2001, s. 495)

V této souvislosti se jedná o didaktické prostředky, které mají široké využití: jako učební pomůcky žáků, pomůcky při výkladu učitele nebo komponenty učebnice. V této práci se zaměřujeme pouze na poslední zmiňované, tedy na vizuální prostředky v učebnicích jakožto na strukturní komponenty učebnice, tedy na didaktické prostředky statické³⁰.

V kontextu učebnic jsou vizuálními prostředky myšleny nevýkladové složky učebnice, které nahrazují, rozvíjejí nebo doplňují věcný obsah výkladových komponentů³¹ (srov. Bednařík, 1981; cit. dle Průcha, 1998, s. 23). Jelikož je text v širším významu chápán jako integrovaný znakový (informační) útvar, vyjádřený znaky různého typu (jak slovy, tak i obrazy), chápeme i vizuální prostředky jako prostředky textové, neboli jako nonverbální text, který doprovází text verbální (srov. Průcha, 1998, s. 24; Duszenko, 1994, s. 111)³².

V učebnicích cizích jazyků se v případě vizuálních prostředků jedná o didaktické a komunikační prostředky (Biechele, 1996, s. 746), které *zprostředkovávají* učivo názorným způsobem, především nonverbálně³³, směřují k určitému výukovému cíli (např. k prezentaci slovní zásoby nebo reálií cílové země) a objevují se tak v roli nositele nejrozličnějších informací (viz kapitola 3.5). K dalšímu objasnění pojmu vizuální prostředky uvádíme společné a odlišné znaky vizuálních prostředků a textu (kapitola 3.2.1).

³⁰ Je možné rozlišit pohyblivé (dynamické) a statické vizuální prostředky. Zatímco mezi pohyblivé vizuální prostředky jsou řazeny videozáznamy, filmové záběry, animace apod., statické vizuální prostředky jsou stabilní dvourozměrné didaktické prostředky, mezi něž patří kresby, fotografie, reprodukce uměleckého díla, diagramy apod. (srov. Pýchová, 1990, s. 671).

³¹ Mezi výkladové komponenty se řadí výkladový text, doplňující text (např. úvodní text) a vysvětlující text jako vysvětlivky a text k vizuálním prostředkům (viz Bednařík, 1981; cit. dle Průcha, 1998, s. 22).

³² Připomeňme, že výrazem text v této práci označujeme pro zjednodušení text verbální (viz také kapitola 2.1.2).

³³ Jak již bylo zmíněno, někteří autoři v souvislosti s učebnicemi hovoří namísto vizuálních prostředků o *nonverbálních prvcích* (srov. Janko, 2010). Termín *vizuální prostředky* jsme pro účely této práce zvolili z toho důvodu, že vizuální prostředky obsažené v učebnicích cizích jazyků mohou obsahovat i v menší míře prvky verbální (např. fotografie autentického předmětu, jako je pohlednice či známka; plány měst, komiks atd.).

3.2.1 Vizualní prostředky versus text

Základní charakteristikou textu je jeho obsahová a formální koherence (Ehlich, 2005, s. 51). Týká se situací, v kterých je třeba použít řeč, a může být písemný nebo mluvený (viz Ehlich, 2005, s. 51–60). Základní charakteristikou vizuálních prostředků je skutečnost, že jsou vnímány zrakem, podobají se zobrazovanému, jsou vnímatelné jedním pohledem a jsou nezávislé na řeči (srov. Weidenmann, 1988, s. 57). Výhody vizuálních prostředků spatřuje Weidenmann (1988, s. 69) především v tom, že mohou obzvláště dobře sdělovat viditelné a vyvolávat spontánní emoce (srov. též Ehlich, 2005, s. 57).

Dle Weidenmanna (1988, s. 68) můžeme určit také některé funkční podobnosti vizuálních prostředků a jazyka (textu). Vizuální prostředky mohou odpovédět na otázky *Kde?* a *Jak?* (týkají se určitého kontextu a jsou vytvářeny různými technikami). Stejně jako jazyk disponuje určitou strukturou (syntaxí), mají i vizuální prostředky svoji vnitřní strukturu, která je dána obrysy, barvami, stínováním apod. Vizuální prostředky mohou též něco zdůrazňovat (např. předmět, kterému přikládáme velký význam, umístíme do popředí; v jazyce slovo, které chceme zdůraznit, řekneme/napíšeme na prvním místě). Stejně jako slova (výpovědi), tak i vizuální prostředky vyvolávají u lidí určité asociace a pomocí symbolů a metafor vytvářejí konotace (znamenají něco jiného, než zobrazují). Společným rysem textu a vizuálních prostředků je také skutečnost, že u nich lze určovat míru autenticity. Stejně jako u textů lze rozlišit didaktické a autentické vizuální prostředky. Didaktické vizuální prostředky byly vytvořeny přímo za účelem jejich využití ve výuce (v učebnicích). Autentickými vizuálními prostředky se rozumí vizuální prostředky, které nevznikly za účelem výuky, nýbrž v reálném životě, jsou tedy originály (srov. Duszenko, 1994, s. 122–123; Nálepová, 2007, s. 81).

Weidenmann (1988, s. 69) též popisuje funkční rozdíly mezi vizuálními prostředky a jazykem (textem). Vizuální prostředek (máme na mysli statický, dvojrozměrný) se nemůže pohybovat a čas je na něm zastaven (např. strom, který se ve skutečnosti hýbe, je na vizuálním prostředku zachycen ohnutý). Proto u vizuálních prostředků není žádná analogie se slovesem, které může pohyb vyjádřit. Dále nelze na vizuálním prostředku zachytit „já“ autora a tvůrce vizuálního prostředku nemůže své dílo ani explicitně kontrolovat (autor nesměruje recipienta k tomu, jak vizuální informace zpracovat, jak při „čtení“ vizuálního prostředku postupovat, na rozdíl od textu, kde autor např. nejdříve popisuje osoby a pak děj). Vizuální prostředky nemohou také na rozdíl od textu něco negovat (ukazovat, že něco není).

K dalším rozdílům mezi vizuálním prostředkem a textem lze řadit skutečnost, že vizuální prostředek je konkrétní a slovo je abstraktní (Doelker, 2002, s. 52). Význam vizuálního prostředku je na rozdíl od slova většinou „otevřený“ (kromě např. piktogramů a symbolů, jejichž význam je dán konvencemi). Např. výraz zobrazené osoby může vyjadřovat různé emoce, zatímco v textu písmeno A (i když se objevuje v různých

kombinacích s jinými písmeny) je vždy chápáno jako písmeno A (srov. Weidenmann, 1991, s. 14). Dále je také podstatný rozdíl v tom, jak postupujeme při čtení vizuálního prostředku a textu, neboť postupy při čtení vizuálního prostředku jsou libovolné, u textu dané (např. zleva doprava; Ehlich, 2005, s. 56)³⁴.

3.3 Psychologický model zpracování vizuálních informací

Dosavadní poznatky k učení se z vizuálních prostředků nalezneme v různých vědeckých disciplínách: v pedagogice, v pedagogické psychologii (k roli vizuálních prostředků ovlivňující výkon žáků při učení), v psychologii vnímání (k elementárním procesům při poznávání vizuálních prostředků), psychologii umění (ke konvencím zobrazování, estetickému vlivu obrazu³⁵), v kognitivní psychologii (k procesu zpracování vizuálních informací) a v sémiotice a sémiologii (k analýze kódů vizuálních prostředků³⁶). V této kapitole se zaměříme na teoretická východiska k problematice učení se z vizuálních prostředků z pohledu psychologie. Zpracování vizuálních informací je zde chápáno jako velmi složitý proces, který se pokusíme stručně přiblížit: představíme konstruktivistický model zpracování vizuálních informací, popíšeme dva základní druhy zpracování informací, jeho fáze a způsoby ukládání vizuálních informací do paměti. V závěru naznačíme též propojenost verbálního a vizuálního systému v rámci teorie duálního kódování.

3.3.1 Konstruování mentálních modelů

Teorie konstruktivní (inteligentní) percepce dokazuje, že vnímající subjekt v podstatě konstruuje podnět, který přijal, a užívá při tom předchozí znalosti, kontextové a senzorické informace (srov. Sternberg, 2002, s. 162–164). Stejně jako při pozorování skutečnosti konstruuje recipient při prohlížení si vizuálního prostředku nějaký model. U vizuálního prostředku se model skládá ze vztahů mezi grafickými elementy, u skutečnosti ze vztahů mezi reálnými vjemy (srov. Eco, 1972, s. 206). Abychom porozuměli novým skutečnostem, musíme již disponovat určitými znalostmi. Tyto předchozí znalosti se v psychologii rozlišují jako *schémata*, *skripty* (scénáře) a *mentální modely*. Schématem je myšlen mentální rámec pro organizaci poznatků, vytvářející smyslu-

³⁴ Je však třeba zmínit, že informace z vizuálních prostředků a textu nevnímáme obvykle izolovaně. Dle *teorie duálního kódování* spolu oba systémy, jak verbální, tak vizuální, souvisí. Tuto teorii přibližujeme v kapitole 3.3.2 a vztahem vizuálních prostředků a textu se dále zabýváme v rámci charakteristiky funkcí vizuálních prostředků ve vztahu k textu v kapitole 3.4.1.

³⁵ Viz např. Gombrich (1984), Arnheim (1972).

³⁶ Viz např. Eco (1972).

plnou strukturu pojmů, jež mají vzájemný vztah (Sternberg, 2002, s. 296). Skript je spojován s představami o tom, jak postupovat v určitých situacích. Např. ke skriptu restaurace patří znalosti o tom, jak si objednat, jak stolovat, zaplatit apod. (Weidenmann, 1991, s. 28). Mentální model je potom vymezený jako

hypotetický konstrukt, který obsahuje většinou neostře ohraničenou množinu informací, jež jsou vztaženy k určitému předmětu či jevu okolního, ale i vnitřního světa a které byly získány buď přímým, nebo zprostředkovaným poznáním, a to nejen poznáním záměrně řízeným, ale poznáním živelně probíhajícím. (Sedláková, 2004, s. 58)³⁷

Subjekt zpracovává vizuální informace jako aktivní konstruktér významů, přičemž je tento proces založen na dynamice propojení subjektivních proměnných, jako jsou předchozí znalosti³⁸, vnímání kontextu, potřeby, zvyky atd. (viz Neisser, 1979). Zpracovávání vizuálních informací je pak chápáno jako činnost psychického systému v interakci s vizuálním prostředkem. Charakterizuje jej skutečnost, že není přímo objektivně pozorovatelné (znak netransparentnosti), má nestálý, neočekávaný průběh (znak nestálosti), subjekt může proces sám (např. metakognicí) ovlivnit a input zřídka determinuje proces zpracování, spíše spouští interagující procesy (Dörner, 1983, s. 15). Zpracování vizuálních informací není však čistě racionálně-kognitivní proces. Je též spojeno s nekognitivními procesy, jako jsou emoční a motivační procesy (Weidenmann, 1988, s. 48–50).

Dle Weidenmanna (1988, s. 26) se zpracování vizuálních informací³⁹ dále vyznačuje v souvislosti s vytvářením mentálních modelů několika základními fázemi. Vizuální prostředky jsou recipientem nejprve kódovány do mentálního formátu, dále jsou tyto mentální obsahy elaborovány na základě interakce s předchozími znalostmi a nakonec je konstruován koherentní a strukturovaný mentální produkt.

Mentální modely jsou vytvářeny jak recipientem při vnímání, tak autorem (tvůrcem) při tvorbě vizuálního prostředku. Zaměříme se na mentální modely recipienta a stručně představíme dva druhy mentálních modelů: *referenční* a *komunikační* (Weidenmann, 1988, s. 75). U re-ferenčního modelu čerpá kognitivní aparát ze zkušeností, které byly v první řadě získány smyslovým vnímáním při styku s reálným světem. Tudíž se interpretace vizuálních prostředků mohou na základě těchto zkušeností u každého lišit. U komunikačního modelu je vizuální prostředek vnímán jako produkt, který byl vytvořen tvůrcem s nějakým úmyslem. Recipient zde také čerpá ze zkuše-

³⁷ Mentální model lze chápat také jako propracovanější formu mentální reprezentace (viz Sedláková, 2004, s. 123–150). Vizuální vnímání představuje důležitý zdroj pro vytváření mentálních modelů. Představitost a vnímání spolu interagují. Pozorovatel si vytváří tzv. vnitřní obrazy.

³⁸ Tyto znalosti, které jsou třeba při „čtení“ vizuálního prostředku, lze dělit na deklarativní a procedurální. Předchozí deklarativní znalosti zahrnují např. znalosti týkající se typů vizuálních prostředků a jejich formy prezentace, sociokulturních souvislostí nebo symbolů a metafor. Procedurálními znalostmi jsou myšleny znalosti, jak postupovat při „čtení“ vizuálního prostředku (srov. Biechele, 1998, s. 32).

³⁹ Weidenmann (1988) se ve své práci zaměřuje především na zpracování vizuálních informací z tzv. realistických/reprezentujících vizuálních prostředků.

ností, které se týkají konvencí kódování⁴⁰, technik tvorby vizuálního prostředku nebo autora vizuálního prostředku a příslušné situace. Doplnující informace o vizuálním prostředku ovlivňují recipientův pohled na vizuální prostředek (např. jedná-li se o poslední dílo malíře před sebevraždou, pak vyhledáváme v jeho díle znaky deprese).

Od zmíněných druhů mentálních modelů recipienta se odvíjí dva „módy“ zpracování vizuálních informací: *ekologický* a *indikatorický*. U ekologického módu se jedná převážně o automatické zpracování vizuálních informací upřednostňující schémata a modely, které se vytvářely vnímáním i jednáním v průběhu vývoje ve styku se světem. Je to velmi složitý proces elaborace a strukturování vjemů, který je založen na znalostech o reálném světě. Indikatorický mód funguje jako rekonstrukce mentálního modelu tvůrce ztvárněného v jeho produktu. Je založen na znalostech o reálném světě, o tvorbě vizuálních prostředků, o autorovi a jeho době. Indikatorické zpracování vizuálních informací tedy vychází z ekologického a je převážně systematické. Jak však autor upozorňuje, empirické výzkumy se zabývají hlavně ekologickým módem a lze poukázat na deficity ve zkoumání indikatorického zpracování vizuálních informací (Weidenmann, 1988, s. 76–83).

Na proces zpracování vizuálních informací může mít vliv několik vzájemně interagujících proměnných jako je subjekt (recipient), kontext vizuálního prostředku, zobrazený předmět či význam a kód vizuálního prostředku (především u informací zprostředkovaných symboly musí být nejprve rozluštěn jejich kód). V této souvislosti lze rozlišit pět fází zpracování vizuálních informací. Weidenmann (1988, s. 97) hovoří nejprve o tzv. *předfázi*, kterou představuje momentální orientace subjektu (jeho kognitivní, emocionální, motivační stav). Na ni navazuje *iniciační fáze*, kdy se jedná o automatické zpracování informací (dominuje zde ekologický mód), dále *progresivní fáze*, kdy je vnímáno více aspektů vizuálního prostředku, aktivují se předchozí znalosti a jsou zahrnuty rozmanitější psychické procesy. Ve *stabilní fázi* nejsou již aktivována nová schémata a mentální model je ukládán v *ukládací fázi*. Stručné charakteristice procesu ukládání vizuálních informací se věnujeme v další kapitole.

3.3.2 Ukládání vizuálních informací

Po zpracování vizuálních informací následuje jejich ukládání. Přitom záleží na tom, jakým informacím přisuzujeme důležitost. Vizuální prostředek je při vnímání rozkládán na jednotlivé prvky, které jsou spojovány do určitých skupin dle různých priorit (nedůležité informace člověk pomíjí). Nejprve zůstávají vybrané informace v *okamžité paměti* (několik sekund). Část informací, které mají určité priority, je pak překódována a ukládána do krátkodobé paměti (na minuty až hodiny). Následně dojde

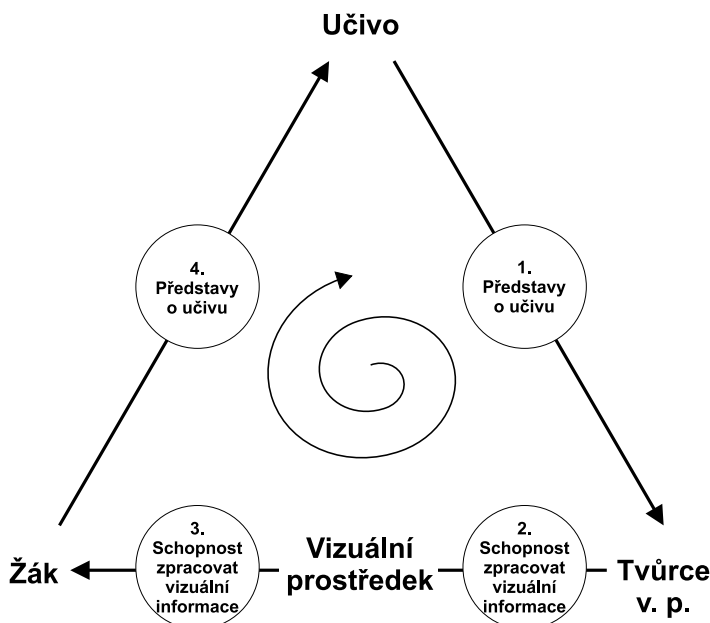
⁴⁰ Kódování znamená převod fyzikálního smyslového informačního vstupu do druhu reprezentace, kterou lze uchovat v paměti (Sternberg, 2002, s. 212). Při kódování vybíráme z kontinua skutečností jednotky, které jsou relevantní pro danou situaci.

k další selekci a důležité informace (informace, které recipient považuje za důležité, nebo jsou mu zdůrazňovány jako důležité jinou osobou) se ukládají do dlouhodobé paměti (na měsíce až roky). Již uložené informace jsou pak reorganizovány a mohou být pak vybavovány (i v jiné podobě než byly uloženy) (srov. Mareš, 1995, s. 319–321).

V kontextu učení však obvykle nevnímáme vizuální informace izolovaně, nýbrž současně s informacemi verbálními (Mareš, 1995, s. 320), proto se v této souvislosti hovoří o dvou typech paměti: *nonverbální* a *verbální*. Dle Paiviovy *teorie duálního kódování* (Paivio, 1986) existují dva paralelní systémy zpracování informací: verbální a vizuální. I když jsou tyto systémy na sobě nezávislé, jsou vzájemně propojeny a podílí se spolu na zpracování obsahu textu. Učíci se člověk analyzuje vizuální prostředek a výsledky předává do nonverbální paměti, kde se zpracovávají do nonverbálních pojmů. Současně s tím analyzuje také písmena a hlásky a výsledky předává do paměti verbální, kde se zpracovávají do verbálních pojmů. Tyto dva typy paměti spolu interagují a pojem má tedy nakonec oba aspekty: jak verbální, tak nonverbální (srov. Mareš, 1995, s. 320–321). Vztahu textu a vizuálních prostředků se věnujeme dále v následující kapitole (3.4.1).

3.4 Učení se z vizuálních prostředků v učebnicích

Zpracování vizuálních informací je základem pro učení se z vizuálních prostředků (Mareš, 1995, s. 319). Učení se z vizuálních prostředků je komplexní proces, který lze charakterizovat pomocí vztahů mezi různými proměnnými: mezi tvůrcem vizuálního prostředku, vizuálním prostředkem, žákem a předmětem učení (srov. obrázek 1). Dle Weidenmanna (1991, s. 23) tvůrce vizuálního prostředku zpracovává učivo na základě svých představ o tom, jak má učivo vypadat, do vizuální podoby, přičemž musí disponovat znalostmi k vytvoření vizuálního prostředku. Žák potom využije své schopnosti porozumět vizuálnímu sdělení a osvojuje si pomocí vizuálního prostředku příslušné znalosti (vytváří si vlastní představy o prezentovaném učivu). Tím Weidenmann (1991, s. 49) upozorňuje také na to, že při učení se z vizuálních prostředků je třeba indikatorické zpracování vizuálních informací, kdy má žák pochopit nejen obsah vizuálního prostředku, ale i pedagogický úmysl tvůrce vizuálního prostředku, tedy za jakým účelem a s jakou funkcí byl vizuální prostředek vytvořen. Toto pojetí učení se z vizuálních prostředků je však třeba rozšířit i o roli učitele, který proces učení řídí a kontroluje a má tedy také jistý vliv na žákovo zpracování vizuálních informací. V dalších kapitolách se proto zaměřujeme na vizuální prostředek, jakožto na společného jmenovatele tvůrce, žáka a učitele, a zabýváme se jeho charakteristikami, které sehrávají důležitou roli při procesu učení se z učebnic.



Obrázek 1. Učení se z vizuálních prostředků jako interakce proměnných učivo, tvůrce vizuálního prostředku (v. p.), vizuální prostředek, žák (upraveno podle Weidenmann, 1991, s. 23).

3.4.1 Funkce vizuálních prostředků v učebnicích

Jednou z nejdůležitějších charakteristik vizuálních prostředků při procesu učení jsou jejich funkce. V návaznosti na Mikka (2000, s. 279) je třeba podotknout, že se funkce vizuálního prostředku odvíjí od jeho typu, přičemž jeden vizuální prostředek může mít více funkcí. Záleží však na autorovi učebnice, které funkci přikládá největší význam (s. 283). V kontextu učebnic můžeme v obecné rovině rozlišit čtyři skupiny funkcí vizuálních prostředků: *pedagogicko-didaktické*, *psychologické*, *sociální* a *kulturní a estetické* (srov. Pýchová, 1990). Jednotlivé funkce spadající do těchto skupin stručně představíme.

V rovině pedagogicko-didaktické se dle Pýchové (1990, s. 672–673) jedná o funkci *explikativní* (při výkladu učiva), *demonstrativní* (při zprostředkované prezentaci určitých jevů nebo činností), *instruktivní* (při návodu k činnostem), *regulační* (při řízení činností), *informativní* (při zprostředkování nových informací), *systematizační* a *transformační* (při zprostředkování strukturovaných, modifikovaných informací),

facilitační a akcelerační (při zprostředkování podstatných znaků učiva, které usnadňují pochopení učiva a urychlují jeho osvojení), *fixační* (k upevňování znalostí, dovedností a návyků opakováním učiva) či *verifikační* (při testování a ověřování znalostí žáků).

Důležitou psychologickou funkcí vizuálních prostředků je pak dle Pýchové (1990, s. 673–674) funkce *zpešťující*, která činí výuku zajímavější a živější. Dále jsou dle autorky vizuální prostředky z psychologického hlediska např. užitečné v tom, že *rozvíjí představivost a fantazii žáků, rozvíjejí abstraktní myšlení* (především symboly), *podporují zapamatování, nutí žáky samostatně myslet* či *umožňují kognici* (poskytují informace o tvaru, velikosti, barvě, obsahu, umístění objektů, jejich vzájemných vztazích apod.). Z psychologického hlediska však můžeme funkce vizuálních prostředků rozlišovat dle Weidenmanna (1991, s. 31–36) také na základě toho, jakými znalostmi (mentálními modely) disponuje žák při prohlížení vizuálního prostředku. Autor tak hovoří o funkci *aktivizující* (žák aktivizuje své předchozí znalosti/již vytvořený mentální model), *konstrukční* (realizované v podobě kreslených návodů k určitým postupům, kdy si na základě předchozích znalostí recipient konstruuje nový mentální model), *zaměřující pozornost* (sloužící k diferenciaci či opravě již vytvořeného mentálního modelu), *nahrazující* (vizuální prostředek zde slouží jako náhrada za neexistující mentální model a slouží k získání znalostí v nějaké oblasti, ke které žák nedisponuje ještě žádnými znalostmi). K psychologickým funkcím lze řadit také funkce *afektivní a motivační*, kdy vizuální prostředky vzbuzují zájem a pozornost, vyvolávají různé pocity a aktivují postoje (Peeck, 1993, s. 60; viz také Levie & Lentz, 1982; Issing, 1983) a dále *kognitivní* funkce týkající se vztahu vizuálních prostředků a textu (Peeck, 1993, s. 60).

Konkrétně se ve vztahu k textu rozlišuje *dekorativní, reprezentující, organizující, interpretující a transformující* funkce vizuálních prostředků (Carney & Levin, 2002; Levin, 1981; Levin, Anglin, & Carney, 1987; Mareš, 1995). Vizuální prostředky v *dekorativní* funkci přímo nesouvisí s textem. Jsou v učebnici zařazeny z jiných důvodů, např. aby vyplnily prázdné místo, učinily text zajímavějším, odlehčily obtížný text výtvarným motivem. Vizuální prostředky v *reprezentující* funkci mohou vizuálně sdělovat to, co je vyjádřeno slovy v textu. Slouží k zdůraznění hlavních narativních událostí textu, vztahují se přímo k textu a konkretizují jeho obsah. Vizuální prostředky v *organizující* funkci mohou představovat rámeček textu, ukazuje souvislosti; často zobrazují nějaký postup, sled událostí či strukturu. V *interpretující* funkci mohou vizuální prostředky objasnit obtížné a složité pasáže textu a předcházet vzniku mylných představ nebo napravovat dříve vzniklé miskoncepce učiva. *Transformující* funkce má ovlivnit způsob, jímž si žák zpracovává a zapamatovává informace z textu. Vizuální prostředky tak často zdůrazňují podstatné body z textu, přibližují kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka k zapamatování obsahu textu či jednotlivých pojmů⁴¹.

⁴¹ Jak dokládají některé empirické studie, vizuální prostředky v těchto funkcích mají na učení různý účinek (viz kapitola 3.4.2).

Nejdůležitější sociální funkcí vizuálních prostředků je pak dle Pýchové (1990, s. 675) funkce *komunikační*⁴², protože její potenciální vliv na osobnost žáka je obrovský (poznávací, informativní, vzdělávací, výchovný ad.). Spolu s dalšími sociálními funkcemi jako je *orientační a regulační* (vizuální prostředky před něčím varují či něco zakazují, např. dopravní značky) či *propagační a stimulační* funkce (jedná se o reklamy a zobrazené reálné předměty), vizuální prostředky napomáhají socializaci osobnosti žáka, jeho existenci ve společnosti a interakci s ostatními členy společnosti a jsou také důležitým odrazem dění ve společnosti.

Cíl kulturní a estetické funkce vizuálních prostředků je mj. dle Pýchové (1990, s. 675) vytvoření schopností a potřeb žáka vnímat a chápat kulturu a krásu a „produkovat kulturní chování“. Patří k nim např. funkce *humanizační*, která vyvolává pozitivní lidské pocity a emoce a přispívá k formování některých lidských morálních kvalit (toleranci, schopnosti empatie apod.), dále funkce *prožitková* nebo *dekorativní* (ke zkrášlení učebního materiálu).

Předmětem výzkumu vizuálních prostředků jsou však v souvislosti s učením především funkce pedagogicko-didaktické a psychologické, proto jim též věnujeme větší pozornost. Funkce sociální reflektujeme dále v souvislosti s výukou cizích jazyků (viz kapitola 3.5.2). Nyní představíme některé charakteristiky a podmínky vizuálních prostředků, které mají dle výzkumných zjištění pozitivní účinek na učení.

3.4.2 Optimalizace vizuálních prostředků při učení

Efektivnost učení se z vizuálních prostředků není závislá pouze na individuální charakteristice a kompetencích recipienta, ale i na kontextu, v kterém se vizuální prostředek nachází, a také na oborovém zaměření učebnice⁴³ (srov. Imhof, Gertjets, & Jarodzka, 2009, s. 100). Nicméně lze vycházet z některých teoretických principů a výzkumných zjištění, která se vztahují na učení se z vizuálních prostředků obecně. Níže uvádíme vybraná doporučení k učení se z vizuálních prostředků v učebnicích, která považujeme za relevantní pro naši práci⁴⁴.

Jak jsme již naznačili v předešlé kapitole, především se hovoří o pozitivním účinku vizuálních prostředků v souvislosti s učením se z textu. Informace z vizuálních

⁴² Pýchová užívá výraz *komunikativní*. Jak jsme avizovali v úvodu publikace, používáme v souvislosti s označením přístupů, kompetencí, dovedností a funkcí výraz *komunikační*.

⁴³ Vizuální prostředky mají zpravidla větší efekt na učení u učebnic přírodovědných předmětů než humanitních (Mikk, 2000, s. 302). Proto se doporučuje, aby vizuální prostředky pokrývaly v přírodovědných učebnicích 26 % strany, v učebnicích humanitních oborů 12 % (Beilinson, 1986, s. 168). Jelikož mohou být mezi jednotlivými předměty rozdíly, proto je obecně dle Mikka (2000, s. 307) optimální pokrýt 10–50 % strany vizuálními prostředky v učebnicích pro různé obory a ročníky, přičemž více vizuálních prostředků je smysluplnější u žáků nižších ročníků základní školy.

⁴⁴ Komplexnější přehled viz Mikk (2000, s. 269–307).

prostředků jsou lépe osvojeny než informace slovní (viz Peeck, 1987; Levie, 1987), avšak efektivita učení je ještě více zvýšena, pokud jsou vizuální prostředky v kombinaci s textem⁴⁵. Vizuální prostředky pomáhají čtenáři porozumět textu, když ilustrují základní informace z textu, zobrazují nový a pro cíl učení důležitý obsah a když zobrazují strukturální vztahy zahrnuté v textu.

Naopak k usnadnění pochopení vizuálního prostředku přispívají instrukce či návody k tomu, jak si vizuální prostředek prohlížet a jak se z něj učit (Ehlich, 2005, s. 51–60). Měly by být zahrnuty v učebnici nebo příručce pro učitele (Mikk, 2000, s. 303). Rowntree (1991, s. 198) též doporučuje objasnit v textu učebnice účel příslušného vizuálního prostředku (srov. též Ehlich, 2005, s. 51–60). Kromě toho Huyette (1990; cit. dle Mikk, 2000, s. 290) navrhuje, aby informace o zobrazených objektech byly zahrnuty v metodické příručce pro učitele. Dle Weidenmanna (1989; cit. dle Mikk, 2000, s. 289) jsou též v učebnicích prospěšné otázky k danému vizuálnímu prostředku, protože upoutávají pozornost k hlavní informaci zprostředkované vizuálním prostředkem.

Diskuse se vedou také o tom, jaký typ vizuálního prostředku je při učení nejúčinnější. Dle Weidenmanna (1991, s. 71) záleží na tom, jak je pro žáka obtížné obsah vizuálního prostředku pochopit. To se odvíjí od předchozích znalostí žáka. Různé experimenty potvrzují efektivitu učení se ze stylizovaných kreseb, které ve zjednodušené podobě zobrazují realitu. To lze vysvětlit tím, že náš mozek potřebuje sám vytvořit jednoduché schéma. Příkladem je výzkum Dwyera (1978), který zjistil, že stylizovaná kresba byla při učení účinnější než fotografie (jednalo se o kresbu znázorňující skladbu srdce). Závěrem je možné v souladu s Weidenmannem (1991, s. 72) konstatovat, že didakticky „správný“ vizuální prostředek je ten, který je cíleně upravenou konstrukcí reality, ne její přímou kopií.

V následující kapitole se zabýváme podrobněji některými empirickými studiemi, které dokládají, že za určitých podmínek mají vizuální prostředky pozitivní účinek na učení, či v kterých jsou posuzovány vizuální prostředky z hlediska jejich typů a funkcí (o vybraná zjištění se opíráme v empirické části práce).

Vybrané výzkumy vizuálních prostředků zaměřené na typy a funkce vizuálních prostředků v učebnicích

Tzv. „vizuální výzkum“ (anglicky *visual research*) se zaměřuje na vizuální prostředky v několika směrech. Jedním z nich je právě zjišťování kvality vizuálních prostředků v učebních materiálech, přičemž se jedná o popis, analýzu a porovnávání vizuálních prostředků v učebnicích v proměnách času, v různých předmětech, v různých státech či v různých nakladatelstvích (viz Mareš, 2002). Od 70. let 20. století probíhá výzkum

⁴⁵ Např. bylo zjištěno, že vizuální prostředky v kombinaci s textem jsou při učení účinnější o 40 % než samotný text (viz Levie & Lentz, 1982).

učení se z vizuálních prostředků jako doplňku k výzkumům učení se z textu (viz Mareš, 1995). Ukazuje se, že vizuální prostředky mají za určitých podmínek pozitivní vliv na žákovu učení. Vybrané výzkumy nyní stručně přestavíme, přičemž se zaměříme na empirické studie analyzující typy a funkce vizuálních prostředků v učebnicích⁴⁶.

Einsiedler a Martschinkeová (1997) provedli obsahovou analýzu 77 německých učebnic vlastivědy pro první až čtvrtý ročník základní školy z období 70. a 80. let 20. století, přičemž v nich analyzovali vizuální prostředky z hlediska jejich strukturovanosti a propracovanosti⁴⁷. Zkoumali tyto typy vizuálních prostředků: 1. vysoce propracované a vysoce strukturované, 2. vysoce strukturované a málo propracované, 3. vysoce propracované a málo strukturované. Z výsledků vyplývá, že se ve zkoumaných učebnicích nejčastěji vyskytoval typ 3 (vysoce propracované, ale málo strukturované vizuální prostředky, tedy realistické vizuální prostředky jako fotografie nebo detailní kresby). Četnost typu 1 (vysoce propracovaného a zároveň vysoce strukturovaného typu vizuálního prostředku, jako je např. mapa doplněná realistickou kresbou), který podporuje kognitivní zpracovávání prezentovaných informací, byla nízká (srov. Janko, 2012). Nejmenší četnosti dosahoval typ 2, tedy vysoce strukturované a zároveň málo propracované vizuální prostředky (např. sloupcový diagram). Einsiedler a Martschinkeová proto apelují na autory učebnic, aby zahrnovali do učebnic i logické (strukturované) vizuální prostředky, které podporují kognitivní zpracovávání prezentovaných informací a pomáhají žákům k pochopení vztahů a integraci osvojených znalostí⁴⁸.

V souladu s Paiviovou teorií duálního kódování (viz Paivio, 1986) se řada autorů domnívá, že vizuální prostředky by měly v učebnici souviset s textem, který doprovází, aby bylo učení se z textu a vizuálního prostředku efektivní (viz Mikk, 2000)⁴⁹. V této souvislosti se funkcemi vizuálních prostředků při zprostředkovávání obsahu textu zabývali např. Levin, Anglin a Carney (1987)⁵⁰. Autoři provedli metaanalýzu 87 empirických studií z různých oborů, při níž zkoumali potenciál vizuálních prostředků

⁴⁶ Podrobnější přehled o výzkumných studiích zabývajících se typy, funkcemi, efektivitou a designem vizuálních prostředků v učebnicích můžeme nalézt např. v publikaci Mikka (2000, s. 269–307) a Janka (2012).

⁴⁷ Strukturovanost (*Strukturiertheit*) vizuálních prostředků je vlastnost důležitá pro integraci osvojovaných znalostí a týká se především logických vizuálních prostředků v organizující a interpretující funkci. Propracovanost (*Elaboriertheit*) vizuálních prostředků slouží k aktivování předešlých znalostí a napomáhá rozvíjet schopnost rozlišování jednotlivých prvků a vztahů při vytváření nových znalostí, týká se především vizuálních prostředků v reprezentující funkci (viz Levin, 1981).

⁴⁸ Realistické vizuální prostředky (např. fotografie) umožňují věrohodné a detailní zobrazení konkrétních objektů či jevů. Avšak především logické vizuální prostředky (vysoce propracované a vysoce strukturované) jsou vhodné k prezentování struktury vztahů, podporují hlubší porozumění podstatě reprezentovaného jevu a vytváření strukturovanějších mentálních modelů (Einsiedler & Martschinke, 1997, s. 16).

⁴⁹ Dle Lieberové (2012, s. 70) se jedná o základní princip tvorby učebnice (zejména pro výuku cizích jazyků a přírodovědných předmětů).

⁵⁰ Účinnost vizuálních prostředků ve funkcích podporujících učení z textu byla potvrzena i v dalších výzkumech v 90. letech 20. století (viz Carney & Levin, 2002).

podporovat zapamatování didaktické informace z textu (určeného různým cílovým skupinám žáků a studentů). Funkce vizuálních prostředků rozlišovali podle Levinovy taxonomie funkcí vizuálních prostředků ve vztahu k textu (Levin, 1981⁵¹). Posuzována byla dekorativní, reprezentující, organizující, interpretující a transformující funkce (viz kapitola 3.4.1). Výsledky analýzy ukázaly, že neefektivní jsou při učení se z textu vizuální prostředky s dekorativní funkcí, která nemá na učení se z textu žádný pozitivní účinek. Prokázalo se, že mírný účinek mají vizuální prostředky v reprezentující, středně velký účinek v organizující a interpretující a největší účinek v transformující funkci. I když se funkce lišily dle jednotlivých typů vizuálních prostředků, způsobů recepce textu (čtení, poslech) a cílových skupin čtenářů, obecně lze dle autorů vyvodit následující doporučení: Vizuální prostředky mají korespondovat s textem, protože jak bylo prokázáno, vizuální prostředky bez přímé souvislosti s textem nezlepšují učení se z textu, a mají být též posuzovány dle jejich typu, protože různé typy mohou zastávat odlišné funkce (dále viz Carney & Levin, 2002, 20–23).

Více empirických studií hodnotících vizuální prostředky v učebnicích nalézáme v přírodovědných oborech (podrobněji viz Pešková, 2010, 2011). Kuzu, Akbulut a Sahin (2007) vyvinuli výzkumný nástroj pro posuzování typů vizuálních prostředků v tureckých učebních materiálech technických oborů. Adaptovali obecné designové principy pro návrh vizuálních prostředků dle Levina a Mayera (1993). Zabývali se otázkou, jak mají být navrženy vizuální prostředky v učebnicích, aby bylo učení s nimi efektivní⁵². Na základě získaných dat byla stanovena stupnice, dle které se posuzuje, zda je vhodné učební materiál z hlediska vizuálních prostředků používat.

V českém prostředí považujeme za stěžejní starší práci Wahly (1983), který provedl obsahovou analýzu 30 učebnic zeměpisu pro základní školy pocházejících z pěti zemí (BLR, ČSSR, NDR, PLR, SSSR). Cílem obsahové analýzy bylo porovnat v učebnicích typy, četnost a frekvenci vizuálních prostředků. V popředí našeho zájmu je především autorův kategoriální systém sestávající ze šesti kategorií: *kartografické* (např. mapa, plán), *statistické* (např. kartogram, piktogram), *obrazové* (např. fotografie, obrázek), *schematické* (např. průřez, schéma), *geometrické* (např. přímky, geometrické obrazce) a *znakové* vizuální prostředky (např. kartografické značky). Výsledky naznačují, že nejméně se vizuální prostředky vyskytovaly v československých učebnicích. Wahla (1983) rovněž analyzoval historický vývoj používání vizuálních prostředků na vzorku 17 učebnic geografie z let 1900–1955. Zjistil, že po roce 1945 se zvyšuje četnost a rozmanitost vizuálních prostředků v učebnicích.

Kategoriální systém Wahly adaptovalo několik dalších výzkumníků: Hrabí (2006), která provedla obsahovou analýzu 22 učebnic přírodopisu, Novotný (2007), který analyzoval 5 učebnic dějepisu, a částečně též Janko (2012) zabývající se analýzou

⁵¹ O Levinovu klasifikaci funkcí se ve svých výzkumech opírá řada dalších autorů (např. Mayer, 2000).

⁵² Autoři formulovali tyto principy: vizuální prostředky mají být zaměřené na klíčové informace z textu, mají být výstižné, konkrétní, koherentní, srozumitelné, zapamatovatelné a mají být umístěny v blízkosti příslušného textu.

učebnic zeměpisu. Společný je pro tyto studie závěr, že ve zkoumaných učebnicích je nejčastějším typem vizuálních prostředků fotografie⁵³.

Z humanitních oborů zmíníme analýzu čtyř amerických učebnic historie Blissové (1990), která také poukazuje na různé vývojové tendence vizuálních prostředků ve zkoumaných učebnicích, a analýzu Tangové (1994), která objevila podobnosti vizuálních prostředků v učebnicích sociálních věd napříč různými jazyky a kulturami (z Hong Kongu, Japonska, Mexika). Tyto podobnosti se týkají dominantního zastoupení realistických vizuálních prostředků a tzv. znalostních struktur (funkcí)⁵⁴, které dané vizuální prostředky podporují: *deskripce* (popis jevů), *klasifikace* (definování, rozvíjení a aplikace nových poznatků) a *seřazování* (nové poznatky jsou řazeny za sebou v časovém sledu). Na základě zjištění vlastního výzkumu autorka rozděluje funkce vizuálních prostředků do kategorií, které jsou společné všem sledovaným kulturám: *dekorativní*, *podporující obsah textu*, *shrnující*, *usnadňující porozumění textu*, *zprostředkující nové nebo doplňující informace*.

Jak má vypadat ideální vizuální prostředek?

Jak vyplývá ze zjištění uvedených výzkumů, při optimalizaci vizuálního prostředku je třeba reflektovat řadu aspektů, aby bylo ekologické zpracování vizuálních informací pro žáka co nejjednodušejí dosažitelné. Existuje však řada (často i rozdílných) názorů, jak má v obecné rovině vypadat vizuální prostředek, aby byl při učení efektivní. V návaznosti na Weidenmanna (1988, s. 152–158) zmíníme dvě pojetí optimalizace učení se z vizuálních prostředků: precizní zpracování vizuálního prostředku a mnohoznačnost vizuálního prostředku. Cílem prvního přístupu je konstruovat vizuální prostředek co nejprecizněji, což má žákovi umožnit vizuální prostředek rychle a jednoduše zpracovat. Nevýhodou tohoto přístupu je však skutečnost, že žákovi jsou tak prezentovány stimuly v „hotové podobě“, žák je v pasivní roli. Tomu lze zamezit tím, že je žákovo vnímání kontrolováno učitelem (žák má co nejlépe pochopit učitelem jmenované relevantní informace z vizuálního prostředku). Druhý přístup vychází z principů estetické výchovy a vizuální komunikace a říká, že vizuální prostředek nemá být perfektní, nýbrž má poskytnout žákovi možnost najít vlastní odpovědi a řešení, aby se sám něčemu naučil. Proto je v tomto přístupu kritizováno nevědomé a povrchní vnímání vizuálních prostředků (kdy se žáci důkladně nezabývají vizuálními prostředky). Vizuální prostředek má být proto mnohoznačný, v rozporu se skutečností, aby vzbuzoval zvědavost a přinášel podněty k zamyšlení. K tomu se zástupcům tohoto přístupu jako obzvláště vhodné jeví umělecké vizuální prostředky.

⁵³ Odkazujeme též na výzkum Schönfeldtové (2005), která analyzovala dvě učebnice určené pro bilingvní výuku zeměpisu (němčina jako mateřský, angličtina jako cizí jazyk). V analyzovaných učebnicích převažovaly realistické vizuální prostředky (fotografie), které sloužily především k představení nového tématu (učiva).

⁵⁴ Tangová vychází z koncepční práce Mohana (1986) definujícího znalostní struktury, s kterými student pracuje při integrovaném vyučování cizího jazyka a nejazykového předmětu (anglicky označovaném *integrating language and content*).

Jako příslušnou druhému přístupu chápeme teorii již dříve zmíněných autorů Einsiedlera a Martschinkeové (1997, s. 17), kteří vyvracejí názor, že by se měly žákům předkládat jen „konkrétní“ vizuální prostředky, a upozorňují na to, že i žáci prvního stupně jsou schopni pochopit abstraktní pojmy a vztahy. Také Weidenmann (1988) se domnívá, že by vizuální prostředek neměl být přímým odrazem zobrazované reality, nýbrž upraveným (srov. Weidenmann, 1991, s. 72). Vysoký stupeň realističnosti vizuálních prostředků nemusí dle autora souviset s efektivitou učení, oproti tomu mohou strukturované vizuální prostředky efektivitu učení zvýšit. Důležité je však dle Weidenmanna (1991, s. 59) pravidlo, že „dobrý“ vizuální prostředek je v ideálním případě pochopen žákem, přispívá k rozšíření žakových znalostí v dané oblasti a informace prezentované vizuálním prostředkem jsou využity k dosažení výukového cíle.

Otázkou však zůstává, jaký vizuální prostředek vyhovuje většině žáků. Jelikož jsou mezi žáky individuální rozdíly, je dle Mikka (2000, s. 285–286) jednou z možností zahrnout do učebnic jak jednoduché, tak i propracovanější vizuální prostředky (pomineme-li další faktory ovlivňující učení se z vizuálních prostředků). Žáci, kteří mají v dané oblasti méně znalostí a zkušeností, budou profitovat z jednoduchých vizuálních prostředků a naopak zkušenější a lépe připravení studenti ze složitějších vizuálních prostředků. Zahrnutí dvou různých typů vizuálních prostředků (např. realistických a logických) zobrazujících stejný jev zároveň tak může být prospěšné učení i z toho hlediska, že podporuje různé způsoby myšlení žáků (van Leeuwen, 1992; cit. dle Mikk, 2000, s. 276)⁵⁵.

3.5 Učení se z vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků

Řada autorů se též zabývá otázkou, jak má vypadat vhodný vizuální prostředek pro výuku cizích jazyků⁵⁶. Např. Sturm (1994, s. 86–88) zdůrazňuje následující požadavky na vizuální prostředky v učebnicích cizích jazyků: Především má být zřejmá funkce vizuálního prostředku a účel jeho sdělení. Vizuální prostředky mají být také rozmanité z hlediska jejich typů a úloh, v kterých se objevují, a mají též v ideálním případě umožnit srovnání s reprezentacemi jiné (vlastní) kultury. Dobré vizuální prostředky pro výuku reálií by měly být dle Scherlinga a Schuckalla (1992, s. 108–113) relevantní – měly by recipienta oslovit. Měly by se vztahovat na takovou oblast reality, která je žákovi známa a blízká jeho kulturní a společenské zkušenosti.

⁵⁵ K dalším pracím pojednávajícím o tom, jak má vypadat ideální vizuální prostředek, odkazujeme také např. na Maška (1998), formulujícího obecná pravidla tvorby vizuálního prostředku, a Holešovského (1977), který se zabýval teorií ilustrací pro děti.

⁵⁶ Viz také práce z oblasti mediální didaktiky zaměřené na výuku cizích jazyků (např. Gienow & Hellwig, 1993).

Měly by být také otevřené, tzn. disponovat i nejednoznačnými informacemi. K další charakteristice vizuálních prostředků vymezujeme jejich typy a funkce v učebnicích cizích jazyků a jejich roli v kontextu (interkulturního) porozumění viděnému.

3.5.1 Typy vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků

U vizuálních prostředků používaných k didaktickým účelům se setkáváme s různými typy, od kterých se odvíjí odlišné způsoby kognitivního zpracování vizuálních informací. Klasifikace typů vizuálních prostředků v učebních materiálech se mezi autory liší⁵⁷. Společné všem je však rozdělení na vizuální prostředky, které se podobají zobrazované realitě, a vizuální prostředky, které jsou vytvářeny dle předem stanovených konvencí⁵⁸. V učebnicích cizích jazyků lze zpravidla dělit vizuální prostředky na *reprezentující/realistické* (*Abbilder*)⁵⁹, *analogické* a *logické/analytické* (srov. Sturm, 1990; Scherling & Schuckall, 1992; Macaire & Hosch, 1996; Biechele, 1996). Toto základní rozdělení považujeme však vzhledem ke specifičnosti učebnic cizích jazyků za nekompletní a nepřesné, proto jej pro účely našeho výzkumu rozšiřujeme v návaznosti na Wahlu (1983), Weidenmanna (1993) a Ballstaedta (1997) dále o *symbolické*, *kartografické* a *kombinované* vizuální prostředky⁶⁰. Jednotlivé typy vizuálních prostředků charakterizujeme se zřetelem k výuce cizích jazyků, přičemž se v definicích opíráme také o teoretické práce z jiných oborů⁶¹.

Realistické vizuální prostředky

Realistické vizuální prostředky jsou ztvárněné pomocí realistických barev a odstínů, z určitého úhlu nebo perspektivy, při jejich prohlížení předpokládáme vysokou míru podobnosti se skutečně existujícím objektem (srov. Weidenmann, 1991, s. 40). Dle Ballstaedta (1997, s. 199) reprezentují nějaký výřez reality, z určitého úhlu nebo per-

⁵⁷ Klasifikace typů vizuálních prostředků se mohou lišit dle oborového zaměření učebního materiálu. Např. charakteristikou vizuálních prostředků ve výuce zeměpisu se zabývali Findeisen, Kißner a Protze (1988), v českém prostředí např. Wahla (1983, viz kapitola 3.4.2), ve výuce dějepisu Sauer (2003).

⁵⁸ Např. Levie a Lentz (1982) rozdělují typy vizuálních prostředků na *reprezentující* (*representational*), zahrnující běžné kresby a fotografie zobrazující reálné skutečnosti, a *nereprezentující* (*nonrepresentational*), zahrnující mapy a diagramy popisující organizaci a strukturu klíčových konceptů dané oblasti. Jagodzinska (1993) rozlišuje *obrazové* (*pictorial*) vizuální prostředky, mezi něž patří např. portréty a fotografie, a *symbolické* (*symbolic*) vizuální prostředky, mezi něž patří abstraktní vyjádření reality (např. elektrický obvod) a metaforické vizuální prostředky (např. kříž jako symbol křesťanství). Issing (1983, s. 12) rozděluje didaktické vizuální prostředky na *realistické* (*Abbilder*), *logické* (*analytické*) a *analogické* (viz také Weidenmann, 1991, 1993).

⁵⁹ Weidenmann (1991, 1993; a další německy píšící autoři) používá termín *Abbilder*, pro který jsme nenalezli vhodný český ekvivalent. Zvolili jsme proto označení *realistické vizuální prostředky*, které významově koresponduje s německým termínem *Abbilder*.

⁶⁰ Např. Macaireová a Hosch řadí fotografie, piktogramy, kresby, koláže ad. do jedné kategorie (realistické vizuální prostředky). Vzhledem k jejich různé povaze navrhuje tyto typy přesněji rozlišit.

⁶¹ Pro účely našeho kategoriálního systému popsaného v kapitole 6.6 jsme z důvodu přesného odlišení kategorií (skupin) typů vizuálních prostředků pro výuku reálií museli níže popsanou klasifikaci dále upravit a upřesnit.

spektivy. Jejich výhodou je dle autora skutečnost, že zprostředkovávají informace rychleji než text. Mají motivační a stimulační funkci, zejména proto, že vyvolávají emocionální a estetické prožitky (Ballstaedt, 1997, s. 200). Protože mají realistické vizuální prostředky úzký vztah k realitě, kterou zobrazují, jsou vhodné především k výuce reálií (Macaire & Hosch, 1996, s. 71, 74). Příkladem je fotografie a malba (umělecký vizuální prostředek/reprodukce uměleckého díla)⁶².

Fotografie jakožto miniatury skutečnosti jsou ve výuce cizích jazyků často využívány díky svému didaktickému potenciálu: jako autentický zdroj informací k výuce reálií, jako „pohled“ do každodenního života či podnět k verbalizaci (k popisům, interpretacím, kreativnímu psaní apod.) a rozvoji fantazie (viz Holzbrecher, 2010, s. 29–38). Je tomu především z důvodu jejich „otevřenosti“, což znamená, že poskytují prostor ke spekulacím a kladení otázek typu *Kde?*, *Kdy?*, *Jak?*, *Proč?* (srov. Macaire & Hosch, 1996, s. 63). Jsou také objektivnější a věrohodnější než kresby (srov. Scherling & Schuckall, 1992, s. 31).

Reprodukcemi uměleckých děl jsou pak myšleny malby a grafická díla jako např. umělecké kresby, dřevořezy a litografie. Jako autentické produkty cizí kultury představují „most k objevení cizí kultury“ a patří tedy do interkulturně zaměřené výuky cizích jazyků (srov. Charpentier, 1996, s. 82). Především díky svým otevřeným významům jsou vhodné jako podnět k verbalizaci (interpretaci, vyprávění, popisu vztahu zobrazených osob apod.; srov. Charpentier, 1988, s. 7)⁶³.

Analogické vizuální prostředky

V případě analogických vizuálních prostředků se jedná o vizuální prostředky poskytující podobné vizuální informace jako výřez reality, již zprostředkovávají (srov. Weidenmann, 1993, s. 22). Issing (1993, s. 153) je dále charakterizuje jako vizuální prostředky vytvořené různými technikami, které jsou velmi podobné realistickým vizuálním prostředkům. Mají analogický, popř. metaforický význam, který vychází z hlavních rysů zobrazovaného. Slouží především k zdůraznění vztahů podobnosti se zobrazovaným, k uvedení příkladu nebo srovnání. Jedná se zejména o kresby doprovázející vizualizaci jazykových struktur či znázorňující nějaký proces (srov. Sturm, 1990, s. 28).

Kresba může realisticky zobrazovat nějaký objekt či jev. Přibližuje se realitě, ale nesusoustředí se na detaily a většinou nemá vyplněné pozadí (Ballstaedt, 1997, s. 203). Karikatura jako jeden z druhů kresby má potenciál emocionálně oslovit žáka (srov. Scher-

⁶² Řada autorů zahrnuje k realistickým vizuálním prostředkům i kresby a další vizuální prostředky (viz např. Ballstaedt, 1997; Weidenmann, 1991). Jelikož by mohlo docházet k vzájemnému překrývání významu realistických a analogických vizuálních prostředků, zařazujeme do realistických vizuálních prostředků pouze fotografie a reprodukce uměleckého díla. Blíže se věnujeme tomuto vymezení v rámci popisu našeho kategoriálního systému v empirické části práce (viz kapitola 6.6).

⁶³ K uměleckým vizuálním prostředkům dále viz např. Blell & Hellwig (1996), Charpentier (1997), Badstübner-Kizik (2007).

ling & Schuckall, 1992, s. 30). Slouží k parodiím a má humorný charakter (příkladem je karikatura politiků). Náčrt nebo skica je oproti kresbě velmi zjednodušená, vyznačuje se „nedokončeností“, zobrazuje osoby nebo objekty pomocí čar a obrysů. Slouží k orientaci jako opora paměti (srov. Scherling & Schuckall, 1992, s. 28). Komiks je potom samostatný obrázkový příběh, jehož jednotlivé sekvence doplněné textem nebo bez textu zobrazují chronologicky za sebou nějaký děj (Grünwald, 2005, s. 39). Typická je pro komiks řeč postav, která je naznačena v „bublínách“, žáci však mohou číst komiks, aniž by řeči rozuměli (srov. Scherling & Schuckall, 1992, s. 30).

Logické vizuální prostředky

Logické vizuální prostředky jsou systémy znaků, které získaly svůj význam prostřednictvím konvencí. Nemají přímé zastoupení v realitě. Zobrazují abstraktní struktury a jsou „čteny“ jinak než realistické, recipient si je vědom toho, že disponují svým vlastním jazykem (srov. Weidenmann, 1991, s. 77). Dle Macaireové a Hosche (1996, s. 72) jsou vedle fotografií také vhodnými vizuálními prostředky k zobrazení informací vztahujících se k realitě. Patří k nim schéma, diagram (graf) a tabulka.

Schématata zobrazují dle Ballstaedta (1997, s. 107) kvalitativní souvislosti mezi pojmy, kategoriemi a výroky ve dvojdimenzionálním uspořádání. Skládají se z různých jednotek (rámečků, elips, kruhů), které jsou mezi sebou obsahově propojené (např. přímkami, šipkami). Vykazují procesy a struktury myšlení, slouží k upevnění znalostí, mají shrnující funkci a umožňují též orientaci mezi pojmy. Příkladem jsou tzv. *organizační schémata* (zobrazující strukturu institucí a jejich oddělení, sítě vztahů mezi osobami nebo skupinami jako např. sociogramy), *vývojová schémata* (zobrazující nějaký postup) či *síťová schémata* (skládající se z pojmů, které jsou obsahově propojeny, např. pojmové a myšlenkové mapy)⁶⁴.

Tabulky prezentují dle Ballstaedta (1997, s. 137) numerické informace ve dvojdimenzionálně uspořádané formě neboli představují kvantitativní data v systematickém prostorovém uspořádání jako matice sloupců a řádků a přehledně nahrazují text. Při kognitivním zpracování informací zprostředkovaných tabulkou je dle autora (tamtéž) nutné pochopení popisků a proměnných vymezených ve sloupcích a řádcích. Postupy při „čtení“ tabulky nejsou tedy totožné jako při čtení souvislého textu (srov. též Findeisen, Kißner, & Protze, 1988).

Diagramy (grafy) zobrazují dle Ballstaedta (1997, s. 147) neviditelné kvantitativní souvislosti mezi proměnnými (znaky, vlastnostmi) prostřednictvím topologického a prostorového uspořádání (pomocí grafických prvků jako jsou body, čáry, plochy atd.). Diagramy plní tyto funkce: znázornění, „zhušťování“ informací tvůrcem a explorační souvislosti recipientem (viz Walcher, 1985). Diagramy lze dělit na koláčové

⁶⁴ Ballstaedt rozlišuje dále tabulková schémata (tabulky zobrazující kvalitativní souvislosti a seznamy) a časová schémata (zobrazující jevy seřazené na časové ose). K schématům a jejich využití ve výuce dále viz např. Moore a Scevak (1994), Jüngst (1992) nebo Jonassen a Hawk (1984).

(výšečkové), pruhové, sloupcové, křivkové (čárové), bodové (rozptylové), izotypové⁶⁵ ad. (dále viz Weidenmann, 1991, s. 77–82; Ballstaedt, 1997, s. 149–155; Spousta, 2007, s. 51–64).

Symbolické vizuální prostředky

Symbolickými vizuálními prostředky označujeme stylizované vizuální prostředky, které jsou vytvořené na základě konvencí. Ve zjednodušené formě zastupují nějaký známý koncept, mají reprezentující funkci. Při jejich prohlížení se aktivují předchozí znalosti o daném konceptu, mají tedy aktivizující funkci (srov. Weidenmanna, 1991, s. 31). Příkladem je piktogram – vizuální znak, který na první pohled něco sděluje (např. představuje nějakou činnost). Je vhodný pro použití v situacích, kde je dorozumívání se řečí obtížné, nahrazuje text. Může se v každé kultuře lišit. Slouží k rychlé orientaci ve všedním životě a regulaci chování ve veřejných prostorech, např. v rámci návodů k přístrojům, upozornění na nebezpečí (srov. Ballstaedt, 1997, s. 271⁶⁶; Scherling & Schuckall, 1992, s. 28).

Znak představuje ve zjednodušené formě nějaký známý koncept či pojem (srov. Scherling & Schuckall, 1992, s. 30). Nenese žádnou obsahovou ani formální podobnost s reprezentovaným objektem. Jeho forma je stanovena konvencí (srov. Pýchová, 1990, s. 672). Jedná se např. o státní vlajky.

Kartografické vizuální prostředky

Mapy jakožto vizuální prostředky náležící primárně výuce zeměpisu se využívají ve výuce cizích jazyků především v souvislosti s reáliemi. Definují se jako dvojdimenzionální reprezentace zemské plochy (Ballstaedt, 1997, s. 13). Jsou vysvětlené pomocí symbolů a příslušných legend, přičemž opticky objasňují vybrané geografické objekty a jejich rozmístění v prostoru, jejich stav, souvislosti a vztahy mezi sebou (Findeisen, Kißner, & Protze, 1988, s. 45)⁶⁷. Dle Wahly (1983) rozlišujeme u kartografických vizuálních prostředků také plán, který se v učebnicích cizích jazyků využívá např. k popisu cesty ve městě, k zobrazení rozmístění důležitých veřejných budov a památek, které slouží k orientaci na daném místě (srov. Findeisen, Kißner, & Protze, 1988, s. 50).

⁶⁵ Izotyp (*International system of typographic picture education*) – zvláštní vizuální prostředek k zobrazení frekvence. Jedná se o alternativu ke sloupcovému, pruhovému nebo koláčovému diagramu, kde piktogram zobrazuje určitou kvantitu nějaké proměnné (Ballstaedt, 1997, s. 154).

⁶⁶ Ballstaedt rozlišuje ikonické piktogramy (znak se podobá označovanému, např. palivový čerpací stojan na čerpací stanici), symbolické piktogramy (symboly reprezentující určité abstraktní pojmy založené na nějaké analogii nebo konvencí, např. dopravní značky) a hybridní piktogramy (jedná se o kombinaci ikonických a symbolických piktogramů).

⁶⁷ K charakteristice map dále viz např. Monmonier (1996).

Kombinované vizuální prostředky

Kombinovaný vizuální prostředek neboli koláž se může skládat z fotografií, kreseb či jiných typů vizuálních prostředků, které jsou obsahově a esteticky spojeny v jeden vizuální prostředek (srov. Scherling & Schuckall, 1992, s. 27; Weidenmann, 1993, s. 19–20).

Je samozřejmé, že práce s určitým typem vizuálního prostředku ve výuce cizích jazyků závisí na různých faktorech, jako je způsob vnímání vizuálního prostředku žákem a výukový cíl. Důležité je též rozlišovat jakou funkci daný vizuální prostředek nabývá (srov. Macaire & Hosch, 1996, s. 6), proto v další kapitole na přehled typů navazuje přehled základních funkcí vizuálních prostředků v cizojazyčných učebnicích.

3.5.2 Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků

V návaznosti na obecně platné funkce vizuálních prostředků v učebnicích uvedené v kapitole 3.4.1 se zaměříme na funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků. Vizuální prostředky jsou dle Macaireové a Hosche (1996, s. 8) považovány obecně za snadno pochopitelné prostředky komunikace a dorozumívání. Práce s vizuálními prostředky je podstatnou součástí komunikativně orientované výuky jazyků, jejímž cílem je dorozumívání mezi lidmi různých jazyků a kultur.

Meyer (1991, s. 31–35) rozlišuje tři základní druhy vizuálních prostředků, které lze využít ve výuce cizích jazyků: V prvním případě se jedná o vizuální prostředky, které jasně zobrazují určitý předmět, jež lze pojmenovat jedním slovem, a hodí se tedy do výuky začátečníků. Druhým případem jsou mnohoznačné vizuální prostředky, které lze interpretovat různými způsoby. Hodí se k rozvoji ústního či písemného projevu. V třetím případě se jedná o vizuální prostředky, které jsou též mnohoznačné a záhadné, také komické, zobrazují nějaký děj a umožňují tak vytváření souvislých textů. Jsou vhodné pro žáky s vyšší jazykovou úrovní. Z popisu těchto tří druhů vizuálních prostředků tedy vyplývá, že dle jazykové úrovně žáka (v daném cizím jazyce) lze rozlišit různé funkce vizuálních prostředků (pokud neuvažujeme o využití mateřského jazyka).

V kontextu výuky cizích jazyků můžeme hovořit o následujících didaktických funkcích vizuálních prostředků, které shrnujeme na základě klasifikací různých autorů (Sturm, 1991; Weidenmann, 1991; Reinfried, 1992; Biechele, 1996; Macaire & Hosch, 1996; Badstübner-Kizik, 2006; Janíková, 2010): Vizuální prostředky slouží k *oživení výuky* (k dekoraci učebnice, motivaci), k *sémantizaci* (k vizualizaci významu slova, obsahu textu, jazykové struktury), jako *podpora paměti* (mnemotechnická funkce), jako *podnět k rozvoji ústního a písemného projevu* (např. jako podnět k interpretaci, hraní rolí, srovnávání apod.), jako *produkt procesu chápání* (žáci kreslí, co rozuměli), k *organizaci textu* (k přiblížení kontextu, zobrazení důležitých detailů

obsahu textu), k *aktivizaci předchozích znalostí* (k tématu, k textu), k *objasnění zaměření učebních úloh* (prostřednictvím symbolů jako pero či CD pro naznačení různých úkonů), k *objasnění gramatiky* (především prostřednictvím tabulek a schémat), jako *podpora emoční dimenze učebního procesu* (např. k vyvolání pozitivní nálady), *podpora fantazie*, k *měření výkonu* (v testech) a jako *nositel informací* (především o cílové kultuře, tedy pro výuku reálií)⁶⁸.

Dle Biecheleové (1996, s. 753–755) mají vizuální prostředky v učebnicích němčiny jako cizího jazyka naplňovat v první řadě *komunikačně-kognitivní* funkci. Autorka chápe v této souvislosti vizuální prostředky jako „komunikační“ prostředky umožňující vytváření mentálních modelů. Na základě způsobu osvojování znalostí při procesu učení se z vizuálních prostředků pak dle Biecheleové (1996, s. 753–755) rozlišujeme následující funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků: *aktivizující, konstrukční a instrukční, aplikační a kontrolní*. Vizuální prostředky v *aktivizující* funkci slouží k motivaci žáků, k uvedení nového tématu a především k aktivizaci předešlých znalostí žáků. *Konstrukční a instrukční* funkce spočívá v řízení učebního procesu vizuálními prostředky (např. jako mnemotechnická pomůcka při učení, schematické zobrazení nějakého jevu, komiks). Vizuální prostředky v *aplikační a kontrolní* funkci realizují transfer znalostí. Jsou popisovány, interpretovány, analyzovány, přiřazovány apod. Dle Biecheleové je tato funkce obzvláště důležitá, avšak má v učebnicích nejmenší zastoupení.

Podobně se v souvislosti s funkcemi vizuálních prostředků Scherling a Schuckall (1992, s. 10–17) domnívají, že vizuální prostředky jsou obzvláště důležité na začátku probírání nového učiva (tedy v *aktivizující* funkci) a na konci, kdy jsou nové znalosti uplatněny v praxi (tedy v *aplikační a kontrolní* funkci). Zmiňovaní autoři též tvrdí, že např. piktogram může být sledován beze slov, kdežto vizuální prostředek prezentující nějakou situaci může vyvolat rozličné reakce a sloužit k různým aktivitám spojeným s rozvojem ústního projevu: pojmenování, popisu, spekulacím, srovnávání kultur, vyjádření vlastních názorů atd. Proto je pro výuku důležité vědět, které vlastnosti vizuálního prostředku vedou k tomu, aby byly pomocí vizuálních prostředků dosaženy určité výukové cíle. Zpravidla jsou tedy použitelné ve výuce všechny typy vizuálních prostředků, když jsou spojeny a adekvátním výukovým cílem. Zdařilé zpracování vizuálních informací je předpokladem osvojování znalostí pomocí vizuálních prostředků (Biechele, 1996, s. 753). Proto je nutné rozvíjet tzv. porozumění viděnému.

⁶⁸ Roli vizuálních prostředků ve výuce reálií se věnujeme také v kapitole 4.7.1.

3.6 Porozumění viděnému v kontextu výuky cizích jazyků

Nejen zpracování jazykových, ale i nejazykových (nonverbálních) informací tvoří základy pro jazykovou komunikaci realizovanou formou individuálních významů (srov. Gienow, 1993, s. 44). Jak mohou významové obsahy podporovat receptivní a produktivní stránku procesu učení se cizím jazykům zkoumá obor mediální didaktiky⁶⁹ od 80. let 20. století v didaktice angličtiny, později také v didaktice němčiny jako cizího jazyka (Badstübner-Kizik, 2006, s. 48). Zprostředkování různých významů a komplexní zpracování informací tak posouvá rozvíjení komunikační kompetence jako cíle výuky cizího jazyka do další dimenze cizojazyčné výuky, která není založená pouze na produkci či recepci řeči, nýbrž také na chápání vizuálních podnětů (srov. Gienow, 1993, s. 44). V této souvislosti představíme v návaznosti na kapitulu 3.1 koncept porozumění viděnému, které je některými autory (viz např. Schwerdtfeger, 1993; Heyd, 1997) označováno jako pátá řečová dovednost (po poslechu, mluvení, čtení a psaní). Jedná se o receptivní dovednost, kterou je třeba rozvíjet ve výuce cizích jazyků především vzhledem k jejímu úzkému vztahu s řečovou produkcí (srov. Schwerdtfeger, 1993, s. 24).

Ze skutečnosti, že tato dovednost není vrozená, vyplývá požadavek, zahrnout práci s vizuálními prostředky do výuky cizích jazyků, a to především proto, že vizuální prostředky disponují svým vlastním jazykem (zahrnující určitá pravidla a konvence), jenž musí být naučen (srov. Macaire & Hosch, 1996, s. 8). Vizuální prostředky mohou obsahovat skryté kulturní významy (týkající se např. řeči těla)⁷⁰, které je třeba odhalit zejména v souvislosti s výukou reálií. Roche (2005, s. 232) uvádí, že vizuální prostředky jako produkty kultury umožňují nahlédnout do způsobu myšlení jiných lidí a kultur. Když člověk neovládá tyto znakové kódy cizí kultury, komunikace v cizím jazyce může být značně znevýhodněna či narušena⁷¹. Vizuální prostředky reprezentují určitou perspektivu dané kultury, zahrnující kulturně vázané konvence, jimiž se řídí autor vizuálního prostředku (Biechele, 2006, s. 19). Recipienti potom vizuální prostředek interpretují na základě vlastních, kulturně formovaných představ a znalostí v závislosti na obsahu vizuálního prostředku a jeho formě provedení (ať už v cizím, nebo mateřském jazyce). V této souvislosti Biecheleová (1998) hovoří o interkulturním chápání vizuálního prostředku, přičemž přikládá význam předchozím znalostem recipienta. Vnímání vizuálního prostředku je tak podle ní v první řadě subjektivní a konstruktivní⁷².

⁶⁹ Jedná se především o oblast mediální didaktiky, která se zaměřuje na proces učení. Receptivní stránka procesu učení zahrnuje zpracování informací, produktivní stránka zahrnuje produkci řeči, především textu (Badstübner-Kizik, 2006, s. 48).

⁷⁰ Viz Lacy (1987), Schelske (1997).

⁷¹ Kulturně specifické problémy při dekódování popisuje např. Sturm (1990, s. 169).

⁷² Interkulturní chápání vizuálního prostředku nabývá na významu zejména tehdy, pokud recipient vizuálního prostředku pochází z odlišné kultury než jeho tvůrce/vizuální prostředek sám. Jsme si vědomi toho, že kultura ČR a německy mluvících zemí je podobná, a proto interkulturní chápání vizuálního prostředku nabývá na významu v kontextu české školy především v multikulturní třídě.

Rozvíjení porozumění viděnému ve výuce jazyků lze podpořit např. objevováním role vizuálních prostředků v každodenním životě lidí z vlastní a cizí kultury (jaké vizuální prostředky jsou důležité, známé, oblíbené ve vlastní a cizí kultuře a za jakých okolností), učením se chápat vizuální prostředky a jejich jazyk (způsoby ztvárnění, účel sdělení vizuálních prostředků, nonverbální řeč), osvojováním si specifických postupů při práci s vizuálním prostředkem doplněným textem (postupy při prohlížení si vizuálního prostředku, slovním popisu a interpretaci vizuálního prostředku; srov. Weidenmann, 1989, s. 145–147; Badstübner-Kizik, 2006, s. 63⁷³).

Podobně jak se rozlišuje jazyková úroveň u řečových dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní žáka učícího se cizímu jazyku, můžeme hovořit i o různé úrovni porozumění viděnému, která se odvíjí od věku, poznávacích struktur dítěte a zkušeností žáka. Z toho také vyplývá úkol pro autory učebnic cizích jazyků, zohlednit různé úrovně porozumění viděnému při zpracování vizuálních prostředků v učebnicích. Vzhledem však k tomu, že konceptu porozumění viděnému není v didaktice cizích jazyků (především z hlediska jeho empiricko-výzkumného uchopení) věnována velká pozornost, dovolíme si o hlubší reflexi autorů cizojazyčných učebnic nad zpracováním vizuálních prostředků pochybovat (srov. Biechele, 1996⁷⁴ a empirická část této práce).

3.7 Shrnutí a závěry ke kapitole

V této kapitole jsme představili naše pojetí vizuálních prostředků, které chápeme jako didaktické prostředky názornosti. Naznačili jsme komplexnost procesu zpracování vizuálních informací, jenž zahrnuje jak automatické, tak systematické postupy, a na něž navazuje ukládání vizuálních informací do paměti v závislosti na selekci informací. V kontextu učení se z vizuálních prostředků v učebnicích jsme popsali základní funkce vizuálních prostředků, přičemž z výčtu klasifikačních funkcí a přehledu empirických studií vyplývá, že největší pozornost je ve výzkumu věnována funkcím vizuálních prostředků v souvislosti s textem, který doprovází. Dle řady autorů je proto důležité, aby byly vizuální prostředky obsahově propojené s textem. Text by měl verbalizovat obsah vizuálního prostředku a naopak vizuální prostředek znázorňovat obsah textu. Z důvodu efektivnosti učení by měly být také v ideálním případě v učebnici (popř. metodické příručce) k dispozici doplňující informace k vizuálnímu prostředku,

⁷³ Strategiemi a způsoby „tréninku“ vizuální gramotnosti v obecné rovině (na různých stupních škol) se zabývali např. Martinello (1985), Garoian (1989), Lloyd-Kolkin a Tyner (1990).

⁷⁴ Biecheleová (1996, s. 751) upozorňuje na základě povrchní analýzy německých učebnic němčiny jako cizího jazyka pro dospělé (*Deutsch Konkret, Deutsch Aktiv Neu*) na to, že v učebnicích němčiny nejsou různé úrovně vizuálního myšlení zohledněny: objevují se v nich stejné vizuální prostředky bez ohledu na věk či cílovou skupinu žáků (zejména z hlediska technické kvality, velikosti a funkcí vizuálních prostředků se posuzované učebnice neliší od učebnic němčiny jako cizího jazyka pro děti).

tzn. měly by být zahrnuty popisky vizuálních prostředků, instrukce či strategie k úloze s vizuálním prostředkem, cíl úlohy a účel daného vizuálního prostředku.

Co se týká vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků, rozpracovali jsme klasifikaci jejich typů, které rozdělujeme do těchto skupin: realistické, analogické, logické, symbolické, kartografické a kombinované. Jednotlivé typy se liší způsobem zpracování ze strany tvůrce i ze strany žáka a lze je využít ve výuce cizích jazyků k různým účelům. Z přehledu funkcí vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků pak vyplývá řada výhod vizuálních prostředků při učení, jako je zvýšení motivace, podpora paměti, vytváření mentálních modelů, vytváření asociací a rozvíjení myšlení (jak verbálního, tak vizuálního), a to především v případě, kdy se jedná o vizuální prostředek, který je mnohoznačný. Tyto výhody lze reflektovat také ve srovnání s textem, jelikož vizuální prostředky jsou „čteny“ rychleji než text, jsou také „otevřenější“ než text, čímž poskytují více prostoru k hrám, interpretacím a diskuzím. V neposlední řadě nelze opomenout důležitou roli vizuálních prostředků ve výuce reálií, kdy vizuální prostředky mohou poskytovat přesnější představy o cílové kultuře a podněty k reflexi nad vlastní a cizí kulturou. Je však třeba podotknout, že ačkoli k funkcím vizuálních prostředků existuje řada teoretických prací, teorie na druhou stranu disponuje bílými místy k problematice porozumění viděnému, a to především v interkulturním kontextu a v možnostech jeho tréninku. Hovoříme-li o interkulturním chápání vizuálního prostředku, zbývá přiblížit interkulturní dimenzi cizojazyčné výuky, včetně pojetí reálií a jejich roli v současné cizojazyčné výuce⁷⁵. Tomuto tématu se věnujeme v následující (čtvrté) kapitole.

⁷⁵ Problematikou vizualizace gramatiky, slovní zásoby a dalšího učiva cizojazyčné výuky se vzhledem k tématu naší práce dále nezabýváme.

4 Realie ve výuce cizích jazyků

Před tím, než se budeme věnovat hlouběji problematice reálií a jejich prezentace ve výuce cizích jazyků (němčiny), je nutné představit současné tendence v didaktice cizích jazyků a současnou koncepci výuky němčiny, která převažuje na základních školách⁷⁶. Náš výzkum se týká především jazykového kurikula, proto věnujeme tuto kapitolu shrnutí základních principů moderní cizojazyčné výuky a nových tendencí ve vývoji jazykového kurikula v českém kontextu. Zaměřujeme se přitom na interkulturní⁷⁷ složku obsahu jazykového vzdělávání, kterou se zabýváme v našem výzkumu. Cílem kapitoly je uvést širší souvislosti výuky cizích jazyků, představit současné postavení němčiny v českém kurikulu a nastínit roli výuky reálií a interkulturního učení v současné výuce cizích jazyků.

4.1 Současné tendence v didaktice cizích jazyků

Od 70. let dvacátého století se v didaktice cizích jazyků prosazuje tzv. *komunikační přístup*⁷⁸, který byl Radou Evropy prohlášen za vhodný ke všeobecnému užívání v cizojazyčné výuce. Podstatnou charakteristickou vlastností tohoto metodického přístupu je systematické směřování výuky ke komunikaci, a to jak v produkci, tak v recepci (Choděra, 2006, s. 118). K zásadám tohoto přístupu patří i skutečnost, že jazykový systém je vždy spjat se sociokulturním prostředím,

z něhož jako dorozumívací prostředek vyrůstal, jímž se obohacoval a ježž vždy reflektoval. Nerespektování této zásady vede k deformacím, narušujícím proces komunikace a jeho spjatost s jejím multikulturním a interkulturním významem. (Choděra, 2006, s. 130)

Důraz je v komunikačním přístupu kladen také na užívání autentického jazykového materiálu a prosazuje se rovněž vyrovnané zastoupení všech čtyř řečových dovedností (tj. čtení, psaní, poslechu a mluvení)⁷⁹. Hlavním cílem tohoto přístupu je rozvíjení

⁷⁶ Zaměřujeme se na výuku němčiny jako druhého cizího jazyka na druhém stupni ZŠ, jelikož se v našem výzkumu zabýváme analýzou učebnic němčiny určených pro tento stupeň vzdělávání.

⁷⁷ Upozorňujeme, že v odborné literatuře je možné se setkat na místo termínu *interkulturní* také s termínem *interkulturalní*. V naší práci dáváme přednost termínu *interkulturní*, který je v odborné literatuře častěji používán (k podrobnějšímu objasnění této terminologie viz Zerzová, 2012, s. 12–17).

⁷⁸ Komunikačním přístupem se nerozumí pouze jedna metoda, ale jedná se spíše o soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů, jejichž společným cílem je rozvíjení komunikační kompetence (srov. Hanušová, 2006, s. 5).

⁷⁹ Jak jsme uvedli v kapitole 3.5.3, kromě těchto čtyř řečových dovedností se především v německy psané odborné literatuře objevuje také termín pátá řečová dovednost neboli *Sehverstehen*, která souvisí s recepcí vizuálních prostředků ve výuce cizího jazyka (viz Schwerdtfeger, 2003; Heyd, 1991).

*komunikační kompetence*⁸⁰, do které Hymes (1991) zahrnuje jak lingvistickou kompetenci (související s osvojováním jazykových prostředků), tak i schopnost používat jazyk (v podobě řečových dovedností).

Na základě četných diskusí o výhodách a nevýhodách tohoto přístupu se spíše než o komunikačním přístupu hovoří dnes např. o *post-komunikační éře* (Harmer, 1994) nebo o *didaktickém pluralismu* (Mothejzík, 1995; dále viz např. Šebestová, 2011, s. 15). Současná výuka cizích jazyků je tak založena na různorodosti a komplexnosti, kdy by si měli žáci osvojovat dovednosti jak sociolingvistické, tak interkulturní (Nečasová, 2007, s. 10). Z hlediska plnění výchovně-vzdělávacího cíle hovoří Choděra (2006, s. 181) v souvislosti s inovačními trendy v didaktice cizích jazyků také o posilování humanizačních prvků výuky spjatých s interkulturní a multikulturní senzitivitou a tolerancí. Koncept komunikační kompetence je tedy rozšířen o interkulturní složku, spojovanou především s výukou reálií, a je postupně nahrazován konceptem interkulturní komunikační kompetence (IKK; viz Zerzová, 2012; dále viz kapitola 4.4). Z tohoto současného pojetí vycházíme i v našem výzkumu, přičemž sledujeme vybrané aspekty výuky reálií, a to v kontextu rozvíjení schopnosti používat cizí jazyk (v podobě řečových dovedností) a efektivně participovat při interkulturní komunikaci (s využitím potřebných znalostí a příp. dovedností). Chápeme tak výuku reálií jako úzce propojenou s rozvíjením IKK a zaměřujeme se na zprostředkování sociokulturních obsahů o cílové zemi v učebnicích. Cílem cizojazyčné výuky je z našeho pohledu schopnost efektivní interkulturní komunikace, ke které mohou přispět získané znalosti, dovednosti a zkušenosti s cizí (a vlastní) kulturou.

4.1.1 Výuka němčiny jako druhého cizího jazyka a koncept mnohojazyčnosti

V širší rovině se týká naše práce výuky němčiny jako cizího jazyka⁸¹. Vzhledem ke skutečnosti, že se v současnosti na českých základních školách vyučuje němčina většinou jako druhý cizí jazyk po angličtině jako prvním cizím jazyku, zaměřujeme se na koncepci výuky němčiny jako druhého cizího jazyka.

Termínem druhý cizí jazyk se označuje jazyk, který se vyučuje ve školách vedle již vyučovaného prvního cizího jazyka. V RVP ZV se v souvislosti s výukou druhého cizího

⁸⁰ Komunikační kompetenci Choděra (2006, s. 55) definuje takto: „jde o text nejen ve shodě se systémem a normou, nýbrž i územ platným pro dané komunikativní situace; týká se sekundární dovednosti vyšší úrovně, kde se navzájem dotýkají prostředky verbální a nonverbální komunikace, faktory interkulturní diferenciacie, sociokulturní, extralingvistické a paralingvistické faktory typické pro dané jazykové společenství“.

⁸¹ Termínem *němčina jako cizí jazyk* (v němčině zkráceně *DaF*) se rozumí němčina jako jazyk nemateřský, který je osvojován jako prostředek k dorozumívání mezi příslušníky různých národů (viz např. Sorger, 2010).

jazyka setkáváme s pojmem *další cizí jazyk*. *Další cizí jazyk* je součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a je dle RVP ZV do roku 2011/2012 vymezen jako „doplňující vzdělávací obor s disponibilní časovou dotací 6 hodin na 2. stupni“. Doplňující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Je možné je využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah (RVP ZV, 2005, s. 79). *Další cizí jazyk* se vyučuje v rozsahu 3 hodiny týdně (od 8. ročníku ZŠ) nebo 2 hodiny týdně (od 7. ročníku ZŠ), případně v jiných hodinových dotacích tak, jak je uvedeno ve školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) jednotlivých škol (srov. Fišarová & Zbranková, 2007b, s. 8).

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze SERRJ, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v *Cizím jazyce* směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v *Dalším cizím jazyce* směřuje k dosažení úrovně A1 (viz SERRJ, 2002). Žáci si mají v *Dalším cizím jazyce* osvojit základní pravidla komunikace v běžných každodenních situacích, jednoduchá sdělení, určité tematické okruhy, slovní zásobu a tvoření slov, základní gramatické struktury a typy vět a základy lexikálního principu pravopisu slov (srov. RVP ZV, s. 79; dále viz kapitola 4.6.1).

Význam výuky němčiny jako druhého cizího jazyka lze chápat v souvislosti s výukou tzv. osobního adoptivního jazyka, který je definován v cílech evropské jazykové politiky: „Na základě cíle mateřština plus dva cizí jazyky by si měl každý občan vybrat jeden jazyk pro mezinárodní komunikaci a kromě toho by měl mít možnost učit se takzvaný osobní adoptivní jazyk“ (Evropská komise, 2009, s. 8). Předpokládá se, že preferovaným jazykem pro mezinárodní komunikaci bude angličtina a osobní adoptivní jazyk si občané Evropské unie vyberou z vlastních, ať už osobních, či profesních důvodů. Osobní adoptivní jazyk by měl být součástí školního kurikula a učení se tomuto jazyku by mělo zahrnovat také jak poznávání země, kde se daným jazykem hovoří, tak poznávání kultury, literatury, společnosti a dějin spojených s tímto jazykem a jeho mluvčími (Evropská komise, 2008, s. 10).

Koncept mnohojazyčnosti je dnes také aktuálním tématem ve vědě a výzkumu týkajícího se výuky cizích jazyků (viz např. Hufeisen & Neuner, 2003; Meißner, 2007). V této souvislosti se odborníci zabývají např. otázkou, jak vyučovat němčině jako druhému cizímu jazyku po angličtině (*Deutsch nach Englisch*, zkráceně *DaF nE*). Cílem takto zaměřené výuky je propojit osvojování obou jazyků tak, aby docházelo k pozitivnímu transferu mezi oběma jazyky (srov. Neuner et al., 2009, s. 6).

4.2 Základní pojmy související s problematikou výuky reálií

Po stručném nastínění současné koncepce výuky cizích jazyků, resp. němčiny, se nyní zaměříme na vybrané pojmy související s problematikou výuky reálií. Výuka cizímu jazyku a interkulturalita jsou úzce propojeny a tvoří podle Krumma (2002, s. 45) podstatný základ naší evropské společnosti. Zvláště v dnešní době globalizace, migrace a narůstajících požadavků na jazykovou kompetenci evropských občanů je důležité jak samotné osvojování jazyků, tak i rozvíjení schopností, dovedností a kompetencí spojených s tolerancí, senzibilizací a empatií. Proto se v lingvodidaktické literatuře často objevují pojmy jako interkulturní učení, interkulturní kompetence, interkulturní komunikační kompetence (IKK), interkulturní vědomí, interkulturní komunikace ad. Všechny tyto pojmy spojujeme více či méně s výukou reálií⁸², v jejímž významu je možné zaznamenat jistý posun od pouhého zprostředkování faktických znalostí k rozvíjení oněch schopností, dovedností a kompetencí směřujících k efektivní komunikaci v cizojazyčném prostředí. Než přistoupíme k samotnému objasnění pojmu reálie, považujeme za nezbytné nejprve upozornit na skutečnost, že jazyk a kultura spolu úzce souvisí, nastínit různá pojetí kultury a přiblížit další příbuzné pojmy.

4.2.1 Jazyk a kultura

Dle Schaffa (1963, s. 295) je jazyk „aktivním činitelem při utváření našeho obrazu světa, který je v důsledku toho různý v závislosti na systému jazyka, který užíváme“. Ze sociologického hlediska je jazyk chápán jako součást kultury, která spolu s politickou existencí a vědomím příslušnosti k určitému národu identifikuje určitý národ (Průcha, 2001, s. 21). V tomto ohledu má jazyk a kultura k sobě velmi blízko. Chceme-li adekvátně objasňovat procesy interkulturní komunikace, nemůžeme přehlížet těsné vztahy mezi jazykem, kulturou a myšlením. Dle *hypotézy Sapira a Whorfa*⁸³ (Průcha, 2010a, s. 22–23) je „myšlení lidí, jejich vnímání a chápání okolního světa určováno charakterem toho jazyka, kterým mluví. Rozdíly mezi jazyky se tudíž odrážejí i v rozdílné interpretaci světa, včetně vnímání jiných lidí, u mluvčích jednotlivých jazyků.“ Jazyk ovlivňuje naše uvažování o sociálních problémech a procesech a determinuje lidské vědomí.

⁸² Jsme si vědomi toho, že zvolený výraz *výuka reálií* může být vzhledem k jeho možným konotacím zavádějící a nelze jej zaměňovat s tak komplexními koncepty jako je IKK, nicméně se nám jeví jako vhodný pro používání v tomto textu za účelem zjednodušení.

⁸³ Jedná se o tzv. *teorii jazykového relativismu*, která je rozvíjena na pomezí lingvistiky a kulturní antropologie (srov. Průcha, 2010a, s. 22). Kritici této teorie se domnívají, že myšlení nelze zjednodušit pouze na jazyk, že v porozumění světu hrají roli i nejazykové prostředky (viz např. Murphy, 1998).

O úzkém vztahu jazyka a kultury tedy není pochyb. Co všechno lze však zahrnout pod pojem kultura? Nalezneme řadu definic kultury, které se liší svým specifickým zaměřením dle dané disciplíny. Za účelem uvedení do problematiky představíme několik vybraných definic pojmu kultura a dalších příbuzných pojmů, které jsou relevantní pro téma této práce.

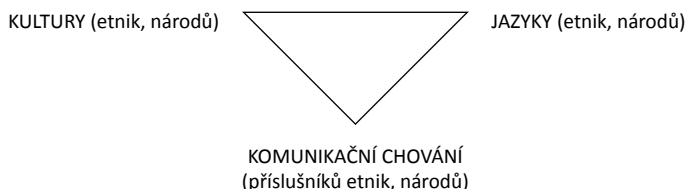
Nejprve vymezíme pojem kultura dle Průchy (2010b), který rozlišuje širší a užší pojetí kultury:

Podle širšího pojetí zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace – tedy jednak materiální výsledky (artefakty) lidské činnosti, jako jsou např. obydlí, nástroje, oděvy, plodiny, průmysl, dopravní a telekomunikační systémy a další, jednak duchovní výtvořiny lidí, jako je umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo aj. Podle užšího pojetí (uplatňovaného hlavně v kulturní antropologii) je pojem kultura vztahován spíše k projevům chování lidí – tedy kulturou určitého společenství se míní jeho zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovaná tabu. (Průcha, 2010b, s. 45)

V anglicky psané lingvodidaktické literatuře se podobně rozlišuje koncept tzv. *Big-C Culture* (Kultury s velkým K) a *small-c culture* (kultury s malým k). Význam kultury s názvem *Big-C Culture* (*achievement culture*) je spojen s výsledky lidské činnosti jako je literatura, umění, historie, instituce apod., kdežto *small-c culture* (*behaviour culture*) označuje psychologické rysy, které definují skupinu lidí, jejich každodenní smýšlení, jednání a postoje. Porozumění *small-c culture* tak může spíše vést k rozvíjení dovedností, potřebných pro efektivní interkulturní komunikaci (viz Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998, dále kapitola 4.5 v této práci).

Z hlediska interkulturní psychologie jsou kultury chápány jako zakládající element interkulturní komunikace: „jako produkty minulého chování lidí a jako usměrňovatelé budoucího chování lidí. Tudíž lidé jsou na jedné straně spolutvůrci kultury své společnosti a na druhé straně jsou zároveň touto kulturou řízeni ve svém chování“ (Berry et al., 2002, s. 229). Kulturu lze v této souvislosti chápat také jako „mentální programování“. Je to „vzorec myšlení a chování, který se naučí každý jednotlivec v tom prostředí, v němž vyrůstá“ (srov. Hofstede & Hofstede, 2006, s. 14). Mluvíme-li o určitém prostředí, jedná se o jev kolektivní, který odlišuje příslušníky jedné skupiny lidí od jiných. V tomto smyslu má i každý národ svou vlastní národní kulturu. Každý člověk, jenž se setká s příslušníkem jiného než vlastního národa, vnímá jeho odlišnosti, jimiž může být odlišný jazyk, způsob chování, myšlení, oblékání apod. Můžeme tak říci, že se lidé liší kromě národní kultury i svou národní mentalitou a kulturní, příp. národní identitou (viz Průcha, 2010b, s. 120–132).

Kulturu lze tedy chápat jak z pozice jednotlivce, tak i z pozice kolektivu. Přitom uvědomování si vlastní kultury a vnímání cizí kultury hraje důležitou roli při interkulturní komunikaci, kde je třeba vzájemně si porozumět jak po stránce jazykové, tak mezilidské. Tuto kapitolu lze tedy shrnout konstatováním, že pro objasňování specifčnosti fungování interkulturní komunikace (a jejích příp. problémů) jsou pak podstatné tři základní fenomény, které jsou ve vzájemném vztahu: kultury, jazyky a komunikační chování (obrázek 2). Problematikou interkulturní komunikace se zabýváme dále v následující kapitole.



Obrázek 2. Základní fenomény pro objasňování interkulturní komunikace: kultury, jazyky a komunikační chování. Převzato z Průcha (2010a, s. 24).

4.2.2 Interkulturní komunikace

Namísto pojmu *komunikace v cizím jazyce* je některými autory preferován jako vhodnější ekvivalent pojem *interkulturní komunikace*⁸⁴ (viz např. Byram, 1997a). Dle Průchy (2010a, s. 13) znamená interkulturní komunikace proces verbálního a neverbálního sdělování probíhající v různých sociálních situacích, kdy jej můžeme vnímat, pozorovat a prožívat. Probíhá spontánně, většinou bez záměrného úsilí komunikujících partnerů k optimalizaci jeho průběhu a efektů. Neboli jedná se o

termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů. (Průcha 2010a, s. 16)

Obecně lze říci, že mezi komponenty schopnosti komunikovat patří kulturně specifické znalosti a všeobecné znalosti o kultuře a komunikaci (Knapp-Potthoff, 1997, s. 199). V případě interkulturní komunikace je však spektrum potřebných znalostí širší. Interkulturní komunikace předpokládá znalost jazykových a nejazykových prostředků, čili znalosti verbálních a neverbálních znaků komunikace (oční kontakt, dotyky, fyzický postoj, proxemika ad.) a též znalosti kulturního prostředí (reálií) partnera (srov. Nečasová, 2007, s. 66–67). Pokud není některý z těchto aspektů interkulturní komunikace pochopen nebo znám, dochází k nedorozumění mezi partnery, příp. až ke *kulturnímu šoku* (viz např. Hofstede & Hofstede, 2005, s. 324).

Otázkou však zůstává, jak jsou na interkulturní komunikaci připraveni mluvčí, resp. žáci a studenti cizího jazyka. Nečasová (2007) naznačuje na základě výsledků vlastního výzkumu, že připravenost adolescentů ze středních škol je na interkulturní komunikaci nedostatečná. Z odpovědí z dotazníků, které vyplnili respondenti ve věku

⁸⁴ Synonymem interkulturní komunikace je v české vědecké terminologii „komunikace mezi kulturami“ nebo mezikulturní komunikace. Spíše se však pro označování procesu používá pojem interkulturní komunikace (jako ekvivalent anglického výrazu *intercultural communication*), která zahrnuje komunikaci mezi lidmi z různých kultur. Mezikulturní komunikace (anglicky *cross-cultural communication*) pak naznačuje spíše srovnání komunikačních zvyklostí napříč kulturami (srov. Gudykunst, 2002; dále viz Zerzová, 2012).

od 15–19 let, vyplývá, že hodnocení národů německy mluvících zemí i vlastního národa zahrnuje řadu předsudků a stereotypů, a to často podvědomě (k výzkumu Nečasové také viz kapitola 4.8). Proto je třeba věnovat této problematice ve výuce více pozornosti, o interkulturních tématech s žáky/studenty hovořit a interkulturní komunikaci „cvičit“.

4.2.3 Stereotypy

Jak ve výuce, tak i v běžném životě se při interkulturní komunikaci objevují různé bariéry, které mohou interkulturní komunikaci narušit. Příkladem takové bariéry jsou stereotypy, které mohou být trvalé, přenášené z generace na generaci a rozvíjené už od raného věku. Týkají se např. typického chování nějakého národa a mívají až negativní význam. Úkolem interkulturního učení ve výuce cizích jazyků je vytváření těchto stereotypů předcházet, eliminovat je nebo o nich alespoň diskutovat.

Stereotypy jsou chápány jako „mínění o třídách individuů, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitě způsoby vnímání, a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí“ (Nakonečný, 1997, s. 223)⁸⁵. Rozlišují se *heterostereotypy*, které určité jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám, a *autostereotypy*, které zaujímají k sobě samým (srov. Průcha, 2010b, s. 67). Můžeme tak hovořit i o *národních stereotypech* k příslušníkům vlastního národa či jiných národů, kdy se vyjadřujeme k typickým vlastnostem určitého národa (např. Němci jsou přesní a pořádní).

V odborné diskusi o stereotypech ve výuce cizích jazyků jsou patrné dva proudy (Haase, 2010, s. 176). Dle jednoho je žádoucí vyhýbat se stereotypům (viz např. Huhn, 1978), dle druhého by se jim mělo věnovat komplexněji, vysvětlovat je, diskutovat o nich, aby si žáci uvědomovali existenci stereotypů (viz např. Bausinger, 1988; Lünger, 1991; Nünning, 1999). Podle Nünninga (1999, s. 348) mají stereotypy dokonce orientační funkci, která přispívá k pochopení cizí kultury. Umožňují orientaci v každodenním životě, protože slouží k redukci komplexnosti cizích skutečností (srov. Althaus, 2001, s. 1175). Je však třeba upozornit na to, že stereotypy nemají nic společného se skutečností, ale pouze něco vypovídají o těch, kterých se týkají (Bredella, 1999, s. 106).

Mají být tedy stereotypy kvůli svému choulostivému charakteru tematizovány ve výuce cizích jazyků, resp. v cizojazyčných učebnicích? Jsme si vědomi nejednoty

⁸⁵ Stereotypy jsou některými autory považovány za součást předsudků (viz Průcha, 2010b, s. 67). Předsudky lze definovat jako „předpojatost, názorová strnulost; emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 464).

názorů na tuto problematiku, nicméně se ve shodě s Byramem (1993)⁸⁶ domníváme, že by tato témata měla být součástí výuky cizích jazyků za předpokladu, že budou prezentována dostatečně citlivě a s pomocí interkulturně kompetentního učitele, který disponuje znalostmi a dovednostmi potřebnými při interkulturní komunikaci.

4.2.4 Interkulturní učení

S cílem rozvíjet u žáků jejich schopnost interkulturní komunikace souvisí důležitá pedagogická a společensko-politická funkce výuky cizích jazyků (Krumm, 2002, s. 45). Ve výuce cizích jazyků, konkrétně především v souvislosti s výukou reálií, lze poukázat na odlišnosti a specifika různých kultur. Každodenní vlastní svět žáka je zde konfrontován se světem země, jejímuž jazyku se žák učí. V této souvislosti upozorňuje řada autorů na význam chápání vlastní (*Eigenverstehen*) a cizí kultury (*Fremdverstehen*) (viz např. Krumm, 2003, s. 141; Müller-Jacquier, 2001, s. 1230) a zprostředkování kulturně kontrastivních (interkulturních) témat jako důležité součásti výuky reálií (srov. např. Heyd, 1997, s. 34–74; Raasch, 1997; *ABCD-Thesen*, 1990). V současné době je proto kladen důraz na zahrnutí interkulturního učení⁸⁷ do výuky cizích jazyků (srov. Wierlacher & Bogner, 2003, s. 96–101). Bischofová, Kesslingová a Krechel (1999) vysvětlují interkulturní učení na jedné straně jako otevření se cizí kultuře a na druhé straně jako uvědomování si toho, že je naše vnímání ovlivňováno vlastní kulturou. Jedním z principů interkulturního učení je ten, že žáci na základě exemplárních témat poznávají vlastní i cizí kulturu, přičemž využívají své schopnosti vnímání a empatie (Pauldrach, 1992, s. 4–15). Žáci mohou společně s učitelem prodiskutovat témata, která se vztahují jak ke globálním problémům, tak i k reáliím dané země, a zároveň poznávat nové skutečnosti o vlastní zemi a zemích cizích národů. Tím se žáci seznamují s významem interkulturní komunikace a připravují se na ni do budoucna.

Interkulturní učení je charakteristickým rysem interkulturně zaměřené výuky cizích jazyků, kterou charakterizují dle Wildenové (2008, s. 19; viz také Gogolin, 2003, s. 99; Krumm, 2003, s. 119) dvě hlavní skupiny přístupů: přístupy orientované na reálie (*landeskundliche Ansätze*) a přístupy orientované na procesy (*prozessorientierte Ansätze*). Přístupy orientované na reálie zahrnují jak tradiční přístupy výuky reálií, jejichž cílem je osvojování znalostí o kultuře dané země, tak i nové přístupy, které zdůrazňují diferenciaci společnosti, tzn. že kultura jedné země není homogenní.

⁸⁶ Stereotypy jsou součástí Byramova minimálního seznamu témat pro výuku reálií a rozvíjení IKK (viz Byram, 1993, s. 34–35), kterému se věnujeme dále v kapitole 4.5.

⁸⁷ Interkulturní učení lze pojímat i obecně mimo kontext výuky cizích jazyků: Např. Nový a Schroll-Machlová (2005, s. 62) uvádí, že „interkulturní učení probíhá vždy v okamžiku, kdy je jedinec nucen vypořádat se nějakou formou s kulturně cizím prostředím, protože toto vypořádání dříve či později vede k takovým zkušenostem, které jsou označovány jako zážitek disonance mezi vlastními a cizími kulturními elementy.“

Přístupy orientované na proces chápou pojem kultura jako proces s vlastní dynamikou a různorodostí kulturních systémů.

Jak je z předešlých textů patrné, interkulturalita je důležitou součástí cizojazyčné výuky. Protože však nebyly reálie vždy chápány v souvislosti s interkulturním učením či z pohledu interkulturní výuky cizích jazyků, představíme v následující kapitole různá pojetí reálií a vymezíme tento pojem tak, jak jej chápeme dnes.

4.3 Různá pojetí výuky reálií

Jak uvádí Nečasová (2007, s. 11), zásadním faktorem ovlivňujícím pojetí reálií je společensko-politická situace země a doby, v níž se žák cizí jazyk učí a také společensko-politická situace země, jejíž jazyk se žák učí. To se pak odráží ve vzdělání učitelů, v tvorbě učebních materiálů a obsahu výuky reálií stanoveného v kurikulárních dokumentech. Pro přehled uvedeme tři základní přístupy v pojetí výuky reálií: *kognitivní (faktografický)*, *komunikační* a *interkulturní* (viz Weimann & Hosch, 1991).

V kognitivním přístupu se ve výuce reálií jedná především o systematickou prezentaci faktů a poznatků o cílové zemi, které vycházely z různých oborů (zeměpisu, dějepisu, politologie, sociologie ad.). V komunikačním přístupu je cílem rozvíjet komunikační kompetenci a předmětem výuky reálií byla tedy konverzační témata o každodenním životě obyvatel cílové kultury (bydlení, volný čas, práce apod.). Interkulturní přístup klade důraz na rozvoj komunikační a interkulturní kompetence, přičemž v centru pozornosti je vnímání cizí a vlastní kultury a strategií, které mají podpořit vzájemné porozumění při interkulturní komunikaci (srov. Pauldrach, 1992, s. 6–8).

Na pojetí reálií nahlížíme také z hlediska jejich integrace ve výuce. Zatímco v kognitivním přístupu byly reálie chápány jako samostatný obor, v komunikačním a interkulturním přístupu jsou už reálie pojímány jako integrovaná součást výuky cizích jazyků (tzn. propojená s rozvíjením řečových dovedností a osvojováním jazykových prostředků). Nečasová (2007, s. 84, viz také Pauldrach, 1992, s. 12) hovoří o *integrativním* a *kontrastivním* pojetí reálií. Integrativní reálie jsou součástí výuky cizích jazyků a jedná se tak o širší pojetí pojmu reálie. Předmětem tzv. kontrastivních reálií je srovnávání, především kontrastů a rozdílů. Na rozdíl od interkulturního přístupu nejsou však zaměřeny na cíl úspěšné interkulturní komunikace. Toto pojetí podléhá četným kritikám (viz např. Pauldrach, 1992). Problém, který může nastat při srovnávání vlastní a cizí kultury, je hodnocení „lepší“ a „horší“. Proto Pauldrach (1992, s. 172) navrhuje, aby interkulturní srovnávání nesloužilo jako metoda k získání znalostí, nýbrž aby spíše představovalo cíl – pochopení dvou kultur.

Pojetí výuky reálií prošlo řadou změn i z hlediska jejich označení. Především v německy mluvících zemích nebylo označení reálií zprvu jednoznačné. Od 1880 se užíval výraz *Realienkunde*, dále pak na začátku 20. století *Kulturkunde* a od 60. let 20. století se nejčastěji používá výraz *Landeskunde*⁸⁸. V českém prostředí je používání výrazu *reálie* ustálenější, nicméně je nutné podotknout, že význam tohoto pojmu je v současnosti chápán v širších souvislostech (jak nastiňujeme dále v této kapitole).

V tradičním pojetí, tedy spíše ve faktograficky zaměřené cizojazyčné výuce jsou reálie chápány jako

poznatky týkající se zeměpisu dané oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejích hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů. Obsahují tedy fakta (skutečnosti, reálie) charakterizující příslušnou jazykovou oblast v naší současnosti s přihlédnutím k její minulosti i jejím aktuálním vývojovým tendencím. Tato fakta jsou zároveň klíčem k pochopení mnohých jevů jazykových (po stránce výrazové a významové spadajících do sféry lingvoreálií. (Hendrich, 1988, s. 115)

Lingvoreáliemi⁸⁹ se pak rozumí „poznatky úzce související s významem slov, slovních spojení, frazeologie i větších jazykových útvarů, a to zvláště těch slov či útvarů, které odrážejí mimojazykovou skutečnost příznačnou pro danou cizojazyčnou oblast“ (Hendrich, 1988, s. 115).

Dle Choděry (1999, s. 55–56) jsou lingvoreálie reálie, které jsou těsně spjaté s jazykem, tedy ve smyslu jednoty označujícího a označovaného, zatímco u reálií je toto spojení volné. Dále Choděra uvádí:

Lingvoreálie – na rozdíl od reálií – obsahují vždy nexus, tj. porovnávají cizí jazyk s mateřským. Jsou předmětem lingvistiky, zatímco reálie příslušných speciálních věd, např. histografie, geografie atd. Opora o lingvistiku je závazná ve všech situacích cizojazyčného vyučování – učení, opora o speciální odborné vědy typu geografie apod. je fakultativní. Lingvoreálie míří k naplnění jazykového cíle, reálie – cíle vzdělávacího resp. výchovného. (Choděra, 1999, s. 55–56)

Reálie směřují k poznávání kultury a historie jiného národa, k posilování interkulturní a multikulturní senzibilizace a tolerance žáků. Lingvoreálie zase přispívají k poznávání různorodosti jazyků (Choděra, 2006, s. 89). Obě tyto složky výuky, jak výuka reálií, tak lingvoreálií, sledují polyfunkční cíle, zahrnující složku komunikační, vzdělávací, výchovnou i motivační. Jak Hendrich (1988, s. 116) uvádí, cílem výuky reálií je tedy nejen vštípit žákům věcné znalosti, ale zároveň rozvíjet na této tematice jejich znalosti jazykových prostředků (slovní zásobu, gramatiku, výslovnost aj.), jakož i řečové dovednosti.

V současnosti se však opouští od pouhého předávání poznatků ve výuce reálií a důraz je kladen více na zahrnování takových obsahů, které by směřovaly k přípravě na interkulturní komunikaci. Z perspektivy blízké zmíněnému komunikačnímu přístupu

⁸⁸ Krumm (1992, s. 16–17) toto označení ještě upřesňuje jako *Leutekunde*, protože se domnívá, že představy lidí o nějaké zemi jsou většinou představy o lidech.

⁸⁹ Krumm (1992, s. 18) označuje v této souvislosti reálie vztahující se k jazyku jako *sprachbezogene Landeskunde*, kdy jednotlivá slova mohou nést kulturní význam.

výuky reálií jsou tak předmětem reálií všechny aspekty společenského života země, jejímuž jazyku se ve výuce cizích jazyků učí (srov. Buttjes, 1991, s. 112). Jedná se o

... zprostředkování znalostí o přirozených podmínkách a životě obyvatel země cílového jazyka, jejích politických, hospodářských a kulturních fenoménech, které žák potřebuje k tomu, aby se mohl při osobním setkání s jinou kulturou domluvit adekvátním způsobem. (Heyd, 1990, s. 47)

Nečasová (2007, s. 86) se přiklání spíše k interkulturnímu pojetí výuky reálií a rozšiřuje původní Hendrichovu definici o požadavek rozvíjet interkulturní komunikaci:

Obsahem vyučování reálií je osvojování jednak poznatků týkajících se kultury (v nejširším pojetí) národů příslušné cizí země a jednak dovedností potřebných v procesu interkulturní komunikace, a to na základě srovnávání cílové kultury s vlastní i dalšími kulturami s cílem formovat u žáků interkulturní kompetenci.

Nečasová (2007, s. 92) dále zdůrazňuje vzájemné propojení všech složek výuky cizího jazyka (rozvíjení řečových dovedností, osvojování jazykových prostředků a výuky reálií) i všech třech zmíněných přístupů výuky reálií (kognitivní, komunikační a interkulturní).

V souladu s Nečasovou se domníváme, že uvedené tři přístupy výuky reálií se navzájem prolínají a chápeme tak výuku reálií jednak jako zprostředkování znalostí o všech aspektech kultury a obyvatel cílové země, které je třeba konfrontovat se znalostmi o vlastní kultuře a znalostmi o světě vůbec (*Weltwissen*), ale i jako zprostředkování znalostí a rozvíjení dovedností potřebných k efektivní interkulturní komunikaci. Vedle toho rozšiřujeme rozvíjení interkulturní kompetence jako cíle interkulturně zaměřené výuky cizích jazyků o rozvíjení interkulturní komunikační kompetence (viz následující kapitola).

4.4 Interkulturní komunikační kompetence

S interkulturní výukou cizích jazyků jsou spojeny jak didaktické cíle výuky cizích jazyků, tak i obecné vzdělávací cíle, které zahrnují především cíle činnostně zaměřené výuky (srov. Wilden, 2008, s. 21). V této souvislosti se hovoří o požadavku rozvíjení schopností a kompetencí, jako je schopnost interkulturní komunikace (*interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* viz Oksaar, 2003; *interkulturelle Sprachhandlungsfähigkeit* viz Krumm, 2003) nebo interkulturní komunikační kompetence (*intercultural communicative competence* viz Byram, 1997b), na kterou se zaměříme v této kapitole.

V modelu Byrama má IKK 5 dimenzí (Byram, 1997b, s. 31): postoje (*attitudes*), znalosti⁹⁰ (*knowledge*), dovednosti interpretace a nacházení spojitostí (*skills of interpreting and relating*), dovednosti objevování a interakce (*skills of discovery and interac-*

⁹⁰ Se znalostmi spojuje Byram (1997b; cit. dle Wilden, 2008, s. 21–22) kognitivní cíl interkulturní výuky cizích jazyků, který vychází především z faktograficky zaměřené výuky reálií.

tion) a kritické kulturní uvědomění/politické vzdělání (*critical cultural awareness/political education*)⁹¹. Byram pro každou dimenzi stanovuje cíle, které mají žáci v interkulturní výuce cizích jazyků dosáhnout. Výraz *native speaker* nahrazuje výrazem *intercultural speaker*, který disponuje těmito pěti dimenzemi a jeví se tak jako ideální cílový produkt výuky cizích jazyků (viz Byram 1997b, s. 32)⁹².

Označení IKK je rozšířením výrazu interkulturní kompetence, kterou Průcha (2010a, s. 46) definuje jako

způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifičností partnerů. [...] Interkulturní kompetence se má získat prostřednictvím školního vzdělávání, zejména v rámci vyučování cizím jazykům a multikulturní výchovy. (Průcha, 2010a, s. 46)

Koncept IKK chápeme však komplexněji a v kontextu výuky cizích jazyků, a proto dáváme přednost užívání tohoto pojmu⁹³. Jak dokládá řada odborných prací, jedná se o složitý koncept, zahrnující mnoho dílčích kompetencí. Většina modelů IKK vymezuje kognitivní, konativní/behaviorální a afektivní schopnosti, kterými by měli účastníci interkulturní komunikace disponovat. Kromě zmíněného Byrama (1997b) je to také např. model Fantiniho (2000) či Deardorffové (2004). Pro tyto jednotlivé roviny IKK (kognitivní, konativní/behaviorální a afektivní) jsou formulovány konkrétní cíle ve formě znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Z českého prostředí zmiňujeme didaktizovaný model IKK dle Zerkové (2012), který byl vypracován za účelem analýzy procesu výuky angličtiny⁹⁴. Obsahuje znalosti *Big-C culture* (obecné a specifické), znalosti *small-c culture* (obecné a specifické), postoje a hodnoty (obecné a specifické) a dovednosti/chování (obecné a specifické)⁹⁵.

Rozvíjení IKK s výukou reálií úzce souvisí, proto jsme tento koncept zohlednili i v naší práci. Prostřednictvím exemplárních témat reálií mají žáci také možnost rozvíjet svou IKK, nutnou pro efektivní komunikaci s příslušníky cílové země. Jaká témata by měla výuka reálií zahrnovat, představujeme v následující kapitole.

⁹¹ K popisu těchto dimenzí viz Zerková (2012, s. 201–203).

⁹² Byram (1997b, s. 32) upozorňuje též na to, že cílem rozvíjení IKK je v první řadě aktivní používání cílového jazyka, případně pak mateřského jazyka.

⁹³ Termín *interkulturní kompetence* chápeme obecněji, v souvislostech i mimo cizojazyčnou výuku.

⁹⁴ K dalším modelům a vymezení IKK z českého prostředí viz např. Rosinová (2008), Kostková (2011).

⁹⁵ Jak výzkum Zerkové (2012) ukázal, obsahy *Big-C Culture* tvoří ve výuce angličtiny na 2. stupni ZŠ přibližně dvakrát více času než obsahy *small-c culture* (přestože porozumění *small-c culture* může spíše vést k rozvíjení dovedností potřebných pro efektivní interkulturní komunikaci), přičemž se jedná převážně o kulturně specifické znalosti. Menší pozornost je věnována ve výuce postojům, hodnotám, dovednostem a chování (jak obecným, tak specifickým).

4.5 Témata k výuce reálií a rozvíjení interkulturní komunikační kompetence

Ve shodě s Penningem (1995, s. 630) se domníváme, že vymezení a pokrytí všech témat reálií ve výuce je nemožné. Spíše než jako jednotlivé celky je dle Penninga nutné vnímat témata reálií jako síť navzájem propojených témat. Výchozí má být pro nás tematické jádro, z kterého můžeme odvodit další příbuzná témata. Penning tak stanovuje 8 základních tematických okruhů pro výuku reálií, sestavených pro zahraniční studenty navštěvující přípravný kurz němčiny ke studiu na německé vysoké škole, proto jsou tato témata orientovaná na Německo: *Země a lidé* (např. geografické jevy, města a regiony, vývoj německého jazyka), *Všední den, společenský život* (např. sociální kontakty a vztahy, práce a volný čas, životní styl, role ženy, svátky a zvyky, cizinci v Německu), *Masmédia a veřejné mínění* (např. vliv médií, tisk), *Vzdělávání a věda* (škola a profesní vzdělávání, německé vysoké školy, studium a studentský život), *Hospodářství a technika* (např. svět práce, sociální jistota, doprava, životní prostředí, energie), *Stát a politika* (např. politické strany a volby, vládní systém, Německo v EU), *Dějiny* (např. identita Němců, známé osobnosti z německých dějin, dějiny Berlína), *Kultura* (literatura a divadlo současnosti, filmy z Německa, muzea, život a dílo známých osobností Německa).

Podobně navrhl Byram (1993, s. 34–35) „minimální seznam“ tematických okruhů o cílové cizí zemi a její kultuře, který má sloužit jako opora při tvorbě učebnic cizího jazyka v sekundárním vzdělávání. Vymezil tak doporučené minimum témat, která se mají objevovat v učebnicích cizích jazyků a mají přispět k rozvíjení interkulturní komunikační kompetence. Jedná se o tyto tematické okruhy: *Sociální identita a sociální skupiny*; *Sociální interakce, mínění a chování*; *Sociální a politické instituce*; *Socializace a koloběh života*; *Národní historie*; *Národní geografie*; *Stereotypy a národní identita*. Dle Byrama (1993, s. 58) je však obtížné stanovit základní soubor sociokulturních témat, který by byl vhodný pro všechny skupiny žáků/studentů. Proto lze předpokládat, že se bude soubor témat v učebnicích různých ročníků a pokročilostí lišit.

V souvislosti s reáliemi se hovoří také o tzv. *universáliích*. Tím jsou myšlena obecná témata a každodenní situace (bydlení, jídlo, navazování kontaktů, práce ad.), které se objevují ve všech kulturách. Tématem výuky cizích jazyků jsou pak universalie v cílovém jazyce, přičemž se mají žáci učit, jak adekvátně komunikovat v každodenních situacích cílové země. Jedná se především o tato témata: *Základní existenční otázky* (narození, smrt, bytí ve světě), *Vlastní identita* (Já, osobní charakteristika), *Sociální identita v privátní sféře* (My, např. rodina), *Sociální identita ve veřejné sféře* (My a oni), *Partnerské vztahy*, *Bydlení*, *Výchova*, *Zaopatření* (oblékání a stravování), *Mobilita* (doprava), *Komunikace* (používání systému znaků a médií), *Péče o zdraví*, *Hodnotová orientace a normy* (etické principy, víra), *Pojetí času* (minulost, přítomnost, budoucnost), *Duchovní dimenze* (sebereflexe, fantazie, emoce) (viz Neuner & Hunfeld, 1993, s. 113).

Jak jsme již nastínili v kapitole 4.2.1, pojem kultura bývá rozlišován ve významu *Big-C* a *small-c culture*. V této souvislosti lze i rozlišit témata reálií. Pod obsahy *Big-C Culture* můžeme zahrnout např. znalosti z oblasti historie, literatury, umění, politiky ad., tedy spíše faktografické znalosti, pod obsahy *small-c culture* pak spíše každodenní život lidí, jejich smýšlení a jednání, které je kulturně podmíněné. I když se tyto koncepty jeví v dichotomickém vztahu, je třeba upozornit na to, že se ve skutečnosti jedná o kontinuum (srov. Zerzová, 2012, s. 58) a že se některá témata tedy mohou překrývat.

Výchy uvedených témat naznačují, že reálie zahrnují poznatky z mnoha vědeckých disciplín, čímž jsou kladeny také větší nároky na znalosti učitelů, a zároveň výběr témat pro výuku reálií (zahrnutí do učebních materiálů) předpokládá promyšlený proces, který ovlivňuje řada faktorů: typ kurzu, předpoklady žáků (úroveň jazyka, věk, motivace ad.) a předpoklady učitele (stupeň vzdělávání, další vzdělávání, zájem o problematiku ad.). V neposlední řadě by měla být témata reálií volena v souladu s principy a cíli výuky reálií. V další kapitole zmiňujeme především ty cíle a principy, o které se opíráme v našem výzkumu.

4.6 Cíle a principy výuky reálií

Zvláště s nástupem interkulturního přístupu a s vydáním tzv. *Tezí ABCD* (ABCD-*Thesen*, 1990, viz dále) se v didaktice němčiny jako cizího jazyka zdůrazňuje namísto pouhého zprostředkování informací jako cíle moderní výuky reálií spíše kulturní senzibilizace a rozvíjení schopností, strategií a dovedností potřebných při setkání s cizími kulturami (srov. Zeuner, 2001, s. 45).

Na tyto cíle lze nahlížet jako na všeobecné vzdělávací cíle, které dle Krumma (2002, s. 45) vedle jazykových cílů neodmyslitelně patří do interkulturní výuky cizích jazyků. Do všeobecných vzdělávacích cílů autor řadí kromě jiného toleranci, schopnost empatie a výchovu k dorozumění se mezi národy. Dalším cílem je pak i překonání stereotypů a předsudků.

Hackl, Langer a Simon-Pelanda (1998, s. 5–6) pak shrnují cíle moderní výuky reálií prostřednictvím kombinace tří cílových dimenzí: kognitivní, afektivní a konativní. Tomu odpovídají tyto oblasti cílů: sociokulturní senzibilizace a změna perspektiv, zprostředkování strategií k samostatnému osvojování znalostí, metody a postupy k integraci předchozích znalostí (o světě), věmů a nových znalostí. Nelze opomenout ani chápání vlastní a cizí kultury, které vedle faktických znalostí zdůrazňuje Müller-Jacquier (2001, s. 1230) jako rovnocenný cíl interkulturní výuky reálií.

Dále je kladen důraz na tyto principy výuky reálií: Co se týká témat, výuka reálií by měla být „plurinacionální a regionální“, tzn. neměla by se soustředit pouze

na Německo, ale na všechny německy mluvící země (viz níže koncept *D-A-CH(L)*), neměla by usilovat o úplnost informací, ale spíše o exemplární učení, měla by spojovat historii s přítomností (*Geschichte im Gegenwartigen*), měla by se zakládat na autentičnosti a rozmanitosti zdrojů a zahrnovat kulturně kontrastivní témata se zaměřením na každodenní projevy kultury. Výuka by měla být dále činnostně orientovaná a zaměřená na žáka (s ohledem na jeho věk, výchozí kulturu, zkušenosti, specifické oblasti zájmu ad.), přičemž je zde žák chápán jako aktivní aktér (aktivita by měly podněcovat žáka k objevování skutečností). Princip integrace je zdůrazňován v souvislosti s propojením učení se jazyku a kultuře a též v souvislosti s propojením učiva s dalšími disciplínami (literatura, geografie, politologie, dějiny umění, ekonomie, sociologie ad.) (srov. Hakl, Langer, & Simon-Pelanda, 1990; Heyd, 1997; Badstübner-Kizik & Radziszewska, 1998; Janíková, 2010).

Jedněmi ze stěžejních zdrojů k teoretickým východiskům cílů a principů výuky reálií konkrétně pro němčinu jako cizího jazyka jsou dále *Teze ABCD (ABCD-Thesen)* a koncept *D-A-CH(L)*, které nyní stručně charakterizujeme.

ABCD-Thesen a koncept D-A-CH(L)

Učivo reálií zohledňující všechny německy mluvící země nebylo před 80. léty a během 80. let 20. století v učebnicích němčiny zahrnuto (srov. Fischer, Frischherz, & Noke, 2010, s. 1499). Jednalo se o jednu ze skutečností, která vedla k všeobecné nespokojenosti didaktiků němčiny se situací výuky reálií. Proto se v říjnu 1988 setkali experti spolků učitelů němčiny z Rakouska (A), Spolkové republiky Německo (B), Švýcarska (C) a Německé demokratické republiky (D) s cílem hledat možnosti kooperace v dalším vzdělávání učitelů, koncipovat nadnárodní materiály pro výuku reálií a formulovat její výukové principy. Podle začátku písmen zúčastněných zemí byly tyto principy pojmenovány jako *ABCD-Thesen (Teze ABCD)* a vydány v roce 1990 (viz Hackl et al., 1998, s. 5–12). Zahrnují 22 tezí popisujících všeobecné a didakticko-metodické principy k výuce reálií a tvorbě učebnic němčiny jako cizího jazyka.

Dle *Tezí ABCD* nemá být primární úlohou reálií zprostředkování faktografických informací a číselných údajů, ale senzibilizace a rozvoj schopností, strategií a dovedností při setkání s cizí kulturou (Teze 4, srov. Fischer, Frischherz, & Noke, 2010, s. 1500). K dalším principům deklarovaných v *Tezích ABCD*, kterým bychom chtěli věnovat pozornost, patří princip aktivního učení se ve výuce reálií. Je zde zdůrazňováno, že je třeba vzbuzovat u žáků zvědavost a chuť k objevování a podporovat aktivní střetávání se s cizími kulturami. Co se týká témat reálií, jako důležitá součást výuky reálií je chápáno zprostředkování kulturně kontrastivních (interkulturních) témat. Také je zde např. zdůrazňován význam historických témat, protože umožňují odkrýt spojitosti mezi minulostí, přítomností a budoucností.

Podle *Tezí ABCD* je vyvráceno zprostředkování informací jen o jedné německé mluvící zemi, nýbrž je podporován tzv. koncept *D-A-CH* (1993)⁹⁶, dle kterého mají být v učebnicích němčiny jako cizího jazyka zastoupeny všechny německy mluvící země (Německo, Rakousko, Švýcarsko). Rozšířenou variantou je od roku 1998 koncept *D-A-CH-(L)*, který zahrnuje i Lucembursko a Lichtenštejnsko (viz Fischer, Frischherz, & Noke, 2010, s. 1500).

Jak je patrné z výčtu principů výuky reálií, který jsme uvedli výše, princip rozmanitosti a různorodosti ve výuce reálií přetrvává dodnes. Vzhledem k jazykovým odlišnostem německy mluvících zemí se rozvíjí také diskuse o didakticko-metodickém uchopení němčiny jako „pluricentrického“, resp. „plurinacionálního“ jazyka, k jehož hlavním „střediskům používání“ se řadí Německo, Rakousko a Švýcarsko a k „polovičním střediskům používání“ pak Lucembursko, Lichtenštejnsko, východní Belgie a jižní Tyrolsko (srov. de Cillia, 2005, s. 51)⁹⁷. Dle Krumma (1998, s. 526) je důležitou úlohou výuky reálií rozvíjet schopnost se s touto rozmanitostí vypořádat. To vyžaduje rozvíjet schopnosti interpretace a „třénovat“ vnímání cizích skutečností, protože vnímání a chápání jsou kulturně podmíněné procesy (s. 529). V návaznosti na *Teze ABCD* zdůrazňuje „trínacionální“ a kontrastivní výuku reálií, která by prezentovala společné a odlišné regionální a národní aspekty německy hovořícího prostoru.⁹⁸ Výběr témat však nemá být libovolný, nýbrž s ohledem na konkrétní cílovou skupinu žáků.

Kritéria pro posuzování obsahů reálií v učebnicích

Zejména z hlediska obsahů učebnic lze poukázat na kritéria, která považují při tvorbě a výběru učebnic za důležitá autoři tzv. katalogů kritérií. V kapitole 2.3.2 jsme uvedli některé příklady takových katalogů, nyní se zaměříme na dva z nich, které věnují výuce reálií více pozornosti a které lze též považovat za východiska k určení cílů a principů výuky reálií.

Stockholmský katalog sestavený Krummem (1994) zahrnuje část *Obsahy – reálie a lingvoreálie*. Obsahy vztahující se k reáliím by měly být věcně správné a vyvážené, měly by být pojaty problémově a zábavnou formou, měly by odpovídat věku žáků, aby se žáci mohli identifikovat s prezentovanými osobami, a být různorodé. Měly by se také týkat každodenního života, a to všech německy mluvících zemí. V učebnicích by se měla dále objevovat zeměpisná témata doplněná mapami a fotografiemi a témata osvětlující politické, hospodářské a společenské vztahy, a to také mezi vlastní a německy mluvící zemí. Dle Krumma jsou důležité i poznatky z historie, především ty informace, které se týkají vztahů mezi vlastní a cílovou zemí. Jedním z kritérií

⁹⁶ Označení *D-A-CH* vzniklo ze zkratk SPZ daných německy mluvících zemí (Německa, Rakouska, Švýcarska).

⁹⁷ Mezi variantami pluricentrického jazyka panují asymetrické vztahy. Clyne (2005, s. 297) hovoří o D(ominantních) národech a O(statních) národních variantách (D)ominant) a (O)ther varieties). V našem případě se jedná o němčinu jako dominantní variantu.

⁹⁸ Jak však ukazuje např. analýza učebnic němčiny jako cizího jazyka Hägiové (2005), pluricentrický přístup není v současných učebnicích pravidlem, projevuje se pouze částečně.

je i prezentace vlastní země, což se jeví jako problematické, jedná-li se o učebnici vydanou v zemi cílového jazyka (dále viz Krumm, 1994, s. 100).

Katalog Meijera a Jenkinsové (1998, s. 18–26) je na rozdíl od *Stockholmského katalogu* zaměřen pouze na realie. Mezi kritéria k posuzování učebnic se zde řadí funkčnost obsahů, čímž je myšleno zahrnování obecně důležitých témat z každodenního života jako nakupování a volný čas a u vyšších jazykových úrovní pak zahrnování informací souvisejících s postoji, názory a hodnotami představitelů cílového a mateřského jazyka. Učebnice by měla však obsahovat témata, která jsou blízká žákům (jejich věku a zkušenostem). Při prezentaci témat je zdůrazňován i princip *D-A-CH*, přičemž by měly být tyto německy mluvící země prezentovány z různých perspektiv, aby bylo možné poukázat na jejich vzájemné rozdíly. Obsahy by měly být dále autentické a reprezentativní (aktuální). Autoři též zdůrazňují rozmanitost textů (jak informativních, tak i krásné literatury). Vizuální prostředky by měly vystupovat v roli motivační, poskytující návody, vysvětlující a podněcující. Důraz je kladen též na zahrnování interkulturně zaměřených úloh, které podněcují ke srovnávání. Učebnice má dále poskytovat příležitosti k učení orientovaného na žáka, podněty k projektové práci a k práci s novými médii.

4.6.1 Učivo a cíle výuky reálií formulované v SERRJ a RVP ZV

Kromě výše uvedených cílů a principů výuky reálií je třeba též sledovat, jak je výuka reálií pojata ve stěžejních dokumentech pro výuku cizích jazyků jako SERRJ a RVP ZV, český kurikulární dokument závazný pro výuku na ZŠ. Navazujeme na kapitolu 4.1.1 a shrnujeme stanovené učivo a cíle relevantní pro výuku reálií, které jsou deklarovány v dokumentech zásadních pro výuku němčiny na 2. stupni ZŠ.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SERRJ (2002) vymezuje *komunikační jazykové kompetence*⁹⁹ a *obecné kompetence* jako cílové kompetence užívání jazyka a učení se jazyku. Komunikační jazykové kompetence definuje jako kompetence, „které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků“ (s. 9), a rozděluje je dále na *lingvistické*, *sociolingvistické* a *pragmatické*. Ty dále tvoří znalosti, dovednosti a praktické znalosti. Pozornost zde věnujeme sociolingvistickým kompetencím, které se vztahují k sociokulturním podmínkám užívání jazyka, především ke společenským konvencím (např. zdvořilostním pravidlům), a pragmatickým kompetencím, které se týkají funkčního využití jazykových prostředků (vytváření jazykových funkcí a aktů promluvy), přičemž je zde

⁹⁹ V SERRJ je používán výraz *komunikační*. Jak jsme uvedli v úvodu práce, dáváme přednost používání pojmu *komunikační*. Kromě toho upozorňujeme též na to, že SERRJ operuje s pojmem *interkulturní* na místo *interkulturní* (viz dále).

kladen důraz na vliv interakce a různých kulturních prostředí, ve kterých se takové schopnosti vytvářejí. Obecné kompetence jsou v SERRJ definovány jako kompetence, „které nejsou specificky jazykové, ale kterých se užívá při nejrůznějších úkonech, včetně jazykových činností“ (s. 9). Patří mezi ně *deklarativní znalosti, dovednosti a praktické znalosti, existenciální kompetence a schopnost učit se*. Deklarativními znalostmi se rozumí znalosti plynoucí ze zkušeností (empirické znalosti) a z formálně organizovaného učení (akademické znalosti). Dělí se dále na znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti a interkulturální způsobilost. Znalostmi okolního světa jsou myšleny faktografické znalosti týkající se především cílové země, např. jejích geografických, demografických, ekonomických a politických charakteristik a rysů, které se týkají jejího životního prostředí, a znalosti, které se podobají pojetí zmíněných universálií (viz. kapitola 4.5), jako jsou časo-prostorové vztahy, kategorie živý/neživý apod. Sociokulturní znalosti jsou pak definovány jako

znalosti určité společnosti a kultury jednoho či více společenství, které daným jazykem hovoří, jsou součástí znalostí okolního světa. Z hlediska studenta, který se učí jazyku, je nesmírně důležité, aby se jim věnovala zvláštní pozornost právě proto, že je velice pravděpodobné, že na rozdíl od ostatních druhů znalostí tyto znalosti netvoří součást předchozích zkušeností studenta, a proto mohou být zásluhou působení stereotypů zdeformovány. (SERRJ, 2002, s. 104)

Zahrnují znalosti společnosti a kultury cílové země vztahující se ke každodennímu životu, životním podmínkám, mezilidským vztahům, hodnotám, víře a postojům, řeči těla, společenským konvencím, rituálům a obyčejům).

Interkulturální způsobilost definuje SERRJ také v rovině kognitivní, čili jako znalosti. Hovoří se zde o uvědomování si vlastní a cílové kultury, jejich podobností a odlišností a osvojování potřebných znalostí, afektivní a konativní rovina interkulturální způsobilosti však není zmíněna:

Znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství“ vytváří interkulturální způsobilost. Je však zapotřebí zmínit, že interkulturální způsobilost zahrnuje regionální a sociální různorodost obou světů. Dále je tato uvědomělost obohacována uvědomováním si také těch kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem studenta. Toto širší pojetí uvědomělosti pomáhá oba světy kontextově začlenit. Kromě objektivních znalostí zahrnuje interkulturální způsobilost uvědomování si toho, jak je každé společenství pojímáno jinými společenstvími, což často nabývá podoby národních stereotypů. (SERRJ, 2002, s. 105–106)

Dovednostem a praktickým znalostem se pak SERRJ věnuje v další části, kde rozlišuje *praktické dovednosti a praktické znalosti* (společenské dovednosti jako schopnost chovat se podle určitých konvencí a dodržovat předepsané normy, každodenní dovednosti profesní dovednosti a dovednosti pro volný čas) a *interkulturální dovednosti a praktické znalosti*, které zahrnují schopnost dát do vzájemné souvislosti výchozí a cílovou kulturu; vnímavost ke kultuře a schopnost identifikovat a užívat různé strategie, potřebné ke kontaktu s představiteli jiných kultur; schopnost plnit roli kulturního zprostředkovatele mezi svou vlastní a cizí kulturou a schopnost efektivně řešit nedorozumění interkulturálního charakteru a konfliktní situace; schopnost vypořádat se se stereotypními vztahy (s. 106–107). Další ze složek deklarativních znalostí před-

stavují *existenciální kompetence*, které se mohou projevit v interkulturní interakci v rovině vztahů, motivace, hodnot, přesvědčení (náboženské, etické a morální), osobnostních faktorech ad. (s. 107–108). Poslední složkou je pak schopnost učit se, která zahrnuje jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické dovednosti, studijní a heuristické dovednosti.

Jak je z definic jednotlivých složek kompetencí zřejmé, složky jednotlivých kompetencí se mohou překrývat. Nad rámec tohoto rozdělení kompetencí je pak v souvislostech „globálních kategorií“ a všeobecného vzdělávacího cíle kladen důraz na rozvíjení tzv. *vícejazyčné a polykulturní kompetence*¹⁰⁰. Rozvíjení obecných, jazykově nespecifických kompetencí v jazykových kurzech pak přisuzuje např. úloze specifických kurzů a učebnic, jež se zabývají lingvoreáliemi příslušné jazykové oblasti (*Landeskunde, civilization* atd.) v mateřském nebo cizím jazyce. SERRJ se také zabývá možnostmi v oblasti plánování kurikula v různých typech školských systémů, v kterých je zařazena výuka dvou moderních jazyků jiných než jazyka vyučovacího. Z těchto návrhů vychází v oblasti vzdělávání v cizích jazycích také současné rámcové vzdělávací programy (viz následující kapitola).

Jak uvádí Zerzová (2012, s. 42), v SERRJ je z hlediska interkulturní výuky možné zaznamenat jisté deficity. Patří mezi ně přílišný důraz na kognitivní složku IKK a přílišná oddělenost jednotlivých konceptů. Autorka též upozorňuje na problematické rozlišení interkulturní způsobilosti a polykulturní kompetence, které chápe úzce propojené a navrhuje je spojit pod termín interkulturní komunikační kompetence (viz Zerzová, 2012, s. 42).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V RVP ZV věnujeme pozornost vzdělávacímu oboru *Cizí jazyk*, kde k cílovým zaměřením vzdělávací oblasti (které mají vést k rozvíjení klíčových kompetencí) patří „zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace“ (s. 19). Seznámení se s reáliemi implikují tematické okruhy již na 1. stupni. Na 2. stupni mezi očekávané výstupy receptivních řečových dovedností patří mj. porozumění obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, očekávané výstupy interaktivních řečových dovedností pak tvoří domluvení se jednoduchým způsobem v běžných každodenních situacích. Učivo pak mj. představují jednoduchá sdělení (oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, poděkování, prosba, blahopřání, žádost o pomoc, společenský program ad.)

¹⁰⁰ SERRJ uvádí: „Vícejazyčná a polykulturní kompetence znamená schopnost užívat jazyky ke komunikaci a účastnit se interkulturní interakce, v jejímž rámci je jedinec, který je pojímán jako sociální činitel, ovládá několik jazyků na různé úrovni a má zkušenosti s několika kulturami. Tato skutečnost není vnímána jako skládání nebo spřahování jednotlivých kompetencí, ale spíše jako existence složené nebo dokonce mnohostranné kompetence, ze které může uživatel čerpat“ (s. 170).

a tyto tematické okruhy: domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky (s. 19). Jedná se tak o témata převážně z běžného života, která představují komunikační přístup výuky reálií (obsahy *small-c culture*) a částečně i o obsahy faktografické (obsahy *Big-C culture*), které se vztahují k sociokulturnímu prostředí jazykových oblastí. Vzdělávací obor *Další cizí jazyk* je zařazen do *Doplňujících vzdělávacích oborů*, kde jsou požadavky na očekávané výstupy sníženy. Žáci si mají osvojit pravidla komunikace v běžných každodenních situacích a naučit se jednoduchá sdělení jako je adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost. Mezi tematické okruhy potom patří domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje (s. 79). Jedná se tak opět spíše o znalosti vztahující se ke každodennímu životu, v menší míře znalosti faktické.

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze SERRJ, postrádáme zde však podrobnější vymezení cílů cizojazyčné výuky (výuky reálií) v rovině afektivní a konativní (resp. v podobě dovedností a postojů). Je proto třeba spojovat cíle výuky cizích jazyků s cíli klíčových kompetencí a průřezových témat¹⁰¹, které nabízejí potenciál pro dosažení cílů rozvíjení IKK (srov. Zerzová, 2012, s. 48).

Jak je z RVP ZV zřejmé, poznávání reálií je zahrnuto od počáteční etapy výuky cizího jazyka, přičemž je především kladen důraz na osvojování potřebných znalostí. Stanovená témata reálií korespondují především s komunikačním přístupem výuky reálií, lze zde však upozornit na deficit v zahrnování interkulturních témat, jelikož s interkulturním pojetím učiva reálií nelze nalézt explicitní souvislost.

4.7 Metody ve výuce reálií

Od cílů, principů a stanoveného učiva výuky reálií se odvíjí též požadavky na znalosti, dovednosti a kompetence učitele neboli zvyšují se nároky na odbornou přípravu učitele, a to především v afektivní, strategické, kognitivní a metodické oblasti. V této kapitole se zaměříme na metodickou oblast výuky reálií, kde podáme stručný přehled možných metod.

¹⁰¹ Blízkou vazbu na výuku reálií má především průřezové téma *Multikulturní výchova*, kde lze najít souvislosti s výukou reálií v oblasti znalostí (o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti), oblasti dovedností a schopností (poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin), v oblasti postojů a hodnot (tolerance a respektování odlišných sociokulturních skupin, uvědomování si vlastní identity), které se pak odrážejí ve stanovených tematických okruzích (zejména v rovině poznávání vlastní a cizí kultury, jejich vzájemných odlišností a vztahů).

Důraz je v současnosti kladen na činnostně orientovanou výuku, kdy žák vystupuje jako aktivní aktér ve výuce, jak zdůrazňoval již Komenský. Nečasová (2007, s. 194) navrhla systém metod pro výuku reálií z několika hledisek: z hlediska rozsahu, z hlediska způsobu zařazení reálií do procesu výuky cizího jazyka a z hlediska obsahu reálií. Z hlediska rozsahu rozlišuje v návaznosti na Hoffmanna a Langenfelda (1997) tzv. *mikrometody* (metody velkých forem), které zahrnují jednu nebo více vyučovacích hodin (jedná se např. o projektové metody a dramatizaci), a *makrometody*, které jsou určeny pro jednu vyučovací hodinu nebo její část. Zde se jedná nejčastěji o práci s textem a s vizuálními prostředky, dále pak např. o brainstorming a brainwriting, učení na stanovištích, argumentaci, hraní rolí apod. Z hlediska způsobu zařazení reálií do procesu výuky cizího jazyka je možné poukázat na *integrované* a *izolované* metody. Integrované vycházejí z integrovaného pojetí reálií, tedy že učivo reálií je propojeno s osvojováním jazykových prostředků a rozvíjením řečových dovedností v různých úlohách a cvičeních. Příkladem je procvičování stupňování přídavných jmen za pomoci geografických názvů. V rámci rozvíjení písemného projevu se jedná např. o práci s vizuálními prostředky, kdy mají žáci k vizuálnímu prostředku dopsat název, napsat k zobrazeným osobám dialog, napsat příběh apod. V izolovaných metodách jsou reálie základním prostředkem pro komunikaci o této problematice. Vhodnou metodou je zde např. diskuse na základě srovnávání vlastní a cílové kultury (dále viz Nečasová, 2007, s. 196). Z hlediska obsahu reálií se jedná o metody lišící se přístupem k reáliím, mezi něž řadíme metody ke kognitivnímu, komunikačnímu a interkulturnímu přístupu výuky reálií.

Dále bychom chtěli upozornit na to, že důležitým nositelem informací o kultuře, resp. reálií, v cizojazyčné výuce není pouze text, ale i vizuální prostředek. Nastíněním některých aspektů práce s vizuálními prostředky ve výuce reálií se věnujeme v následující kapitole.

4.7.1 Vizuální prostředky ve výuce reálií

Jak již bylo uvedeno, je důležité rozvíjet a trénovat schopnosti vnímání cizí kultury. Vnímání je subjektivní proces, což znamená, že nevnímáme skutečnost takovou, jaká je, nýbrž naši interpretaci této skutečnosti. V souvislosti s rozvíjením schopnosti chápání vlastní a cizí kultury spočívá úloha interkulturní výuky cizích jazyků v podpoře automatizace procesu vnímání (srov. Bachmann et al., 1995, s. 11–12). Za tímto účelem se nám jeví jako vhodná práce s vizuálními prostředky pro výuku reálií. Je tak třeba upozornit na nutnost rozvíjení dovednosti chápat vizuální informace (porozumění viděnému), již zmíněné páté řečové dovednosti (viz kapitola 3.5.3).

Jak uvádí Fritton (1985, s. 33), také u vizuálních prostředků hraje kulturní pozadí a sociální prostředí důležitou roli. Nejen za slovy, ale i za vizuálními prostředky se skrývají jisté významy. Protože je vnímání vizuálních prostředků kulturně podmí-

něno, je třeba též upozornit na to, že mohou vyvolat rozličné reakce. Naše reakce se mohou lišit v závislosti na tom, jaké máme zkušenosti s cílovou kulturou. Proto jak již bylo zmíněno, rozlišování vlastní kultury od jiné kultury je důležitou úlohou interkulturní výuky reálií.

K důležitým aspektům, které by měli učitelé zvážit při práci s vizuálními prostředky ve výuce reálií, patří dle Macaireové a Hosche (1996, s. 19) estetika (co se žákům líbí), předchozí znalosti (které informace jsou nezbytné doplnit, aby žáci porozuměli vizuálním prostředkům), srovnání (čím se liší cílová kultura od vlastní kultury), výběr (s ohledem na cílovou skupinu) a recepce (jak žáci reagují na zvolené vizuální prostředky). Jako nejvhodnější pro výuku reálií se jeví dle autorů vizuální prostředky, které aktivizují předchozí znalosti žáků, které jsou autentické, reprezentativní (pravdivé), s aktuální tematikou a které vzbuzují zájem poznávat danou kulturu (Macaire & Hosch, 1996, s. 67–69). Dle Reinfrieda (1998, s. 137) se pak mají vizuální prostředky pro výuku reálií objevovat v tzv. *epistemické funkci* (při receptivním zpracování informací, zejména prostřednictvím realistických fotografií, o dané zemi a její každodenní kultuře) a v *interaktivní funkci*, kdy vizuální prostředky slouží jako podnět k interpretacím a diskuzi.

Jelikož jsou vizuální prostředky pro výuku reálií nejčastěji využívány v učebnicích, je třeba si klást též otázku, jakou mají vizuální prostředky pro výuku reálií roli v cizojazyčných učebnicích. Nahlédneme-li opět do historie cizojazyčných učebnic, role vizuálních prostředků pro výuku reálií v nich začínala narůstat na významu až s nástupem komunikačního přístupu, kdy se rozšířilo spektrum typů a funkcí vizuálních prostředků v cizojazyčných učebnicích a vizuální prostředky byly též využívány jako prostředky k účelům výuky reálií. Prezentovaný obraz Německa byl zde také v porovnání s předchozími převládajícími metodami (gramaticko-překládovou, audiovizuální/audioligvální) diferencovanější. V interkulturním přístupu jsou pak vizuální prostředky rozšířeny o interkulturní perspektivu, kde je cílem vnímat cílovou kulturu očima vlastní kultury (srov. Macaire & Hosch, 1996, s. 31–51)¹⁰². V souvislosti s novou generací učebnic Macaierová a Hosch (1996, s. 51) připisují v oblasti výuky reálií význam úlohám zaměřeným na objevování reálií a zahrnutí předchozích znalostí žáka, uvědomování si společných znaků vlastní a nové kultury. Autoři také apelují na tvůrce učebnic, aby další generace učebnic zohlednila zjištění psycholingvistiky (zohlednění různých stylů učení) a výzkumů myšlení (způsoby přijímání a zpracování informací). K tomu je však třeba rozšířit výzkumné pole o problematiku zmíněného porozumění viděnému.

¹⁰² K charakteristice jednotlivých generací učebnic němčiny jako cizího jazyka viz také kapitola 2.3.

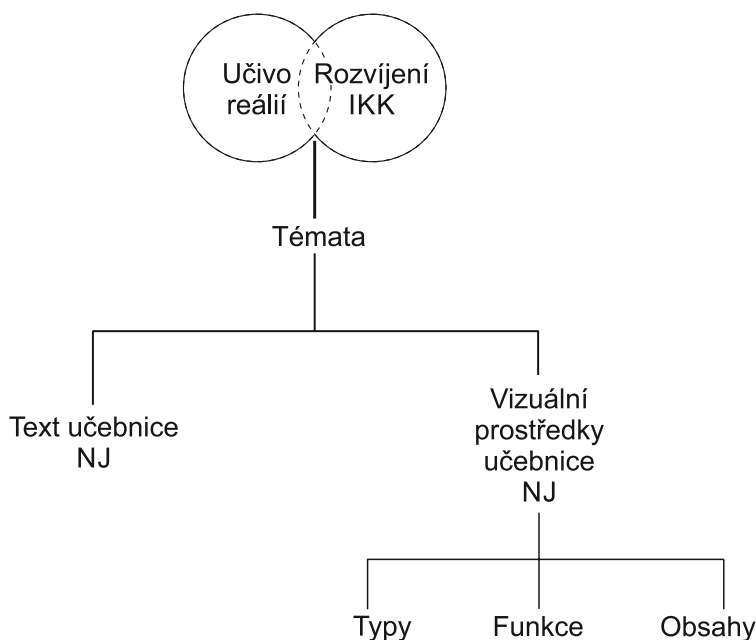
4.8 Shrnutí a závěry ke kapitole

V této kapitole jsme představili širší kontext výuky reálií, přičemž jsme nastínili současné tendence v cizojazyčné výuce, resp. němčiny jako cizího jazyka. Vymezili jsme některé stěžejní pojmy jako např. kultura, reálie, IKK, které se v práci dále objevují. Upozornili jsme na skutečnost, že jazyk a kultura jsou vzájemně propojeny, a je tedy důležité je propojovat i v rámci cizojazyčné výuky. Současné pojetí reálií chápeme jako kombinaci uvedených přístupů k výuce reáliím: kognitivního, komunikačního a interkulturního. Jedná se tak o obecné a specifické znalosti o všech aspektech kultury (cílové země), které je třeba konfrontovat se znalostmi o vlastní kultuře, ale i o znalosti a dovednosti potřebné k efektivní interkulturní komunikaci, k dosažení IKK. Uvedli jsme dále cíle, principy a učivo reálií, které jsou zásadní pro současnou koncepci výuky reálií, čímž jsme také chtěli poukázat na zvyšující se požadavky na obsah jazykového kurikula a úlohu učitele ve výuce reálií.

Závěrem této kapitoly si klademe otázku, jak se současné pojetí reálií odráží v reálné výuce cizích jazyků. Např. výzkum Nečasové (2007), zaměřený na výuku reálií na středních školách, a Zertzové (2012), zaměřený na výuku reálií na základních školách, poukázal na to, že reálie mají v současné cizojazyčné výuce stále své místo, ale je třeba upozornit na rozpor mezi teorií a praxí. I když jsou si učitelé v mnohých případech vědomi širšího významu reálií (spíše však v případě učitelů ZŠ), lze dle výsledků obou výzkumů zaznamenat výskyt převažující tendence tradičního (kognitivního) pojetí reálií ve výuce cizích jazyků na úkor interkulturních reálií či konativní a afektivní složky IKK. Proto také skutečnosti zjištěné v praxi odpovídají stanoveným požadavkům a cílům výuky reálií jen částečně. Jedním z možných důvodů může být způsob zpracování reálií ve výukových materiálech, které učitelé ve své výuce používají. Výsledky obou zmíněných výzkumů ukázaly, že k nejčastěji používaným materiálům pro výuku reálií patří učebnice, včetně textů a vizuálních prostředků. Nečasová (2007) upozornila v této souvislosti na některé deficity učebnic z pohledu učitelů, nicméně v jejím výzkumu postrádáme hlubší prozkoumání role vizuálních prostředků. Na uvedená zjištění tedy navazujeme a rozšiřujeme zkoumanou problematiku výuky reálií vlastním výzkumem v empirické části práce, kde se zaměříme na vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny.

5 Shrnutí východisek k vlastnímu výzkumu

V této kapitole se pokusíme shrnout myšlenková východiska řešení problematiky, která jsou zásadní pro její empiricko-výzkumné uchopení v empirické části práce. Vycházíme z pojetí, že výuka reálií již není chápána pouze jako předávání faktografických poznatků o cílové zemi, nýbrž se týká všech aspektů společenského života cílové země a dovedností potřebných při interkulturní komunikaci. Vedle toho je v interkulturně zaměřené výuce cizích jazyků žádoucí rozvíjet také IKK, která s výukou reálií těsně souvisí. Učivo reálií zahrnuje určitá (exemplární) témata, která podporují rozvíjení IKK. Tato témata jsou dále prezentována v učebnicích německého jazyka (NJ) prostřednictvím textu nebo vizuálních prostředků. V této práci se zaměřujeme na vizuální prostředky v učebnicích němčiny jakožto strukturní komponenty učebnice, u kterých posuzujeme, jakými typy a funkcemi disponují a jaké obsahy (témata) vztahující se k učivu reálií a rozvíjení IKK prezentují¹⁰³. Jednotlivé vztahy mezi klíčovými pojmy ilustrujeme na následujícím schématu (obrázek 3).



Obrázek 3. Schéma klíčových pojmů: vizuální prostředky pro výuku reálií na příkladu učebnice němčiny.

¹⁰³ Pro zjednodušení používáme v práci výraz *vizuální prostředky pro výuku reálií*, jímž jsou myšleny vizuální prostředky vztahující se k učivu reálií i k tématům k rozvíjení IKK.

V naší práci se zaměřujeme na typy, obsahy a funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií, které se vyskytují v učebnicích němčiny. Přitom posuzujeme, zda odpovídají vybraným teoretickým a výzkumným poznatkům (viz bod 1, 4 a 5 v tabulce 2) a principům výuky reálií (viz bod 2 a 3 v tabulce 2), které jsme představili v předešlých kapitolách teoretické části práce a nyní je shrnujeme pro účely našeho výzkumu v tabulce 2.

Tabulka 2

Shrnutí vybraných poznatků a principů týkajících se vizuálních prostředků pro výuku reálií

-
- (1) V učebnicích by se měly objevovat rozmanité typy vizuálních prostředků, aby vyhovovaly co nejvíce různým typům žáků a aktivizovaly různé myšlenkové operace žáků.
 - (2) Výuka reálií by neměla zahrnovat pouze zprostředkování faktických znalostí o cílové zemi (zeměpisných, dějepisných aj.), ale i mj. zprostředkování znalostí o každodenním životě a znalostí k rozvoji uvědomění si vlastní a cizí kultury a k vytváření hodnot a postojů.
 - (3) V učebnicích němčiny jako cizího jazyka mají být zastoupeny všechny německy mluvící země.
 - (4) Vizuální prostředky mají souviset s textem, aby bylo učení z textu a vizuálního prostředku efektivní.
 - (5) Vizuální prostředky jsou při procesu učení se cizímu jazyku obzvláště důležité v aktivizující, aplikační a kontrolní funkci.
-

Ad 1 se týká typů vizuálních prostředků. Jak jsme uvedli v kapitole 3.4, typy vizuálních prostředků mají při učení určité výhody či nevýhody a vyžadují též různé kognitivní zpracování. *Realistické* vizuální prostředky (fotografie) umožňují věrohodné a detailní zobrazení konkrétních objektů nebo jevů. Avšak především *logické* vizuální prostředky (vysoce propracované a vysoce strukturované) jsou vhodné k prezentování struktury vztahů (Einsiedler & Martschinke, 1997, s. 16; srov. Schnotz, 1994, s. 130). Einsiedler a Martschinkeová vyvracejí teorii, že by se měly žákům předkládat jen „konkrétní“ vizuální prostředky, a doporučují zahrnovat do učebnic i *logické* (strukturované) vizuální prostředky, které podporují hlubší porozumění podstatě reprezentovaného jevu a vytváření strukturovanějších mentálních modelů. Jelikož jsou však mezi žáky individuální odlišnosti (např. mezi jejich styly učení), je žádoucí, aby byly v učebnicích obsaženy rozmanité typy vizuálních prostředků (srov. Mikk, 2000, s. 276–286).

Ad 2 souvisí s obsahy a funkcemi vizuálních prostředků pro výuku reálií. Vycházíme z *Tezí ABCD* (1990), dle kterých není primární úlohou výuky reálií zprostředkování faktografických informací a číselných údajů, ale senzibilizace a rozvoj schopností, strategií a dovedností při setkání s cizí kulturou, a v souladu s Nečasovou (2007) chápeme současné pojetí výuky reálií jako kombinaci jejích tří základních přístupů: kognitivního (faktografického), komunikačního a interkulturního. V kognitivním přístupu se ve výuce reálií jedná především o systematickou prezentaci faktů a poznatků o cílové zemi, v komunikačním přístupu je cílem rozvíjet komunikační kompetenci a předmětem výuky reálií jsou tedy konverzační témata o každodenním životě oby-

vatel cílové kultury a interkulturní přístup klade důraz na rozvoj komunikační a interkulturní kompetence, přičemž v centru pozornosti je vnímání cizí a vlastní kultury a strategií, které mají podpořit vzájemné porozumění při interkulturní komunikaci. Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií mohou být podobně reflektovány také v souvislosti s konceptem *Big-C Culture* a *small-c culture*. Jak uvádí Bennett (1998), znalost a porozumění *Big-C Culture* (podobající se kognitivnímu pojetí reálií) může přispět k rozvoji znalostí o dané kultuře, což ovšem neznamená, že rozvíjí dovednosti potřebné pro komunikaci s osobami z dané kultury. Koncept *small-c culture* (blízký komunikačnímu a interkulturnímu pojetí) zahrnuje znalosti o aspektech každodenního života jedinců dané kultury, na které navazuje rozvíjení schopností a postojů spadajících do afektivní a konativní/behaviorální oblasti IKK (srov. Zerzová, 2012, s. 57–58). Učebnice cizích jazyků by tak měla zahrnovat určitá exemplární témata, která k výše popsané výuce reálií přispívají. Lze přitom vycházet např. z Byramova doporučeného minima témat (1993, s. 34–35), která se mají objevovat v učebnicích cizích jazyků a mají přispět k rozvíjení IKK. Patří mezi ně témata blízká zmíněnému konceptu *Big-C Culture* a *small-c culture*, protože zahrnují jak poznatky o cílové zemi, tak se zaměřují i na postoje a hodnoty spojené s určitou národní identitou.

Se zřetelem na zmíněné principy výuky reálií lze též říci, že funkce vizuálního prostředku pro výuku reálií by neměla obnášet jen zprostředkování faktografických informací, nýbrž vizuální prostředek by měl také zobrazovat sociální situace a jevy a připravovat tak na sociální kontakt v cizojazyčném prostředí. V návaznosti na Pýchovou (1990) tak upozorňujeme zejména na funkci *komunikační*, *orientační* a *regulační*. Klasifikaci funkcí dle Pýchové (1990) pak rozšiřujeme v kontextu výuky reálií o funkci *faktografickou* a *interkulturní*, korespondující se zmíněným kognitivním a interkulturním pojetím reálií. Dále bychom chtěli upozornit na *stereotypizující* funkci, která se od ostatních funkcí vizuálních prostředků odlišuje svým „negativním nábojem“, protože může vést k prohlubování stereotypů o cizí kultuře. Přesto se v návaznosti na kapitolu 4.2.3 domníváme, že i stereotypy patří do jisté míry do výuky reálií, když jsou v hodinách analyzovány.

Ad 3 vychází z konceptu *D-A-CH* z roku 1993, dle kterého mají být v učebnicích němčiny jako cizího jazyka zastoupeny všechny německy mluvící země (Německo, Rakousko, Švýcarsko). Rozšířenou variantou je koncept *D-A-CH-(L)*, který zahrnuje i Lucembursko a Lichtenštejnsko (L). V našem případě sledujeme, jak jsou tyto země zastoupeny formou vizuálních prostředků.

Ad 4 se týká funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu (tedy funkcí vizuálních prostředků obecnějšího charakteru). V souladu s Paiviovou teorií duálního kódování (Paivio, 1986) by měly vizuální prostředky souviset s textem, aby bylo učení se z textu a vizuálního prostředku více efektivní (viz Mikk, 2000, s. 289). V této souvislosti se dle výzkumných zjištění shrnutých Levinem, Anglinem a Carneyem (1987) ukázaly jako nejméně vhodné vizuální prostředky v *dekorativní* funkci, která nemá na učení z textu žádný pozitivní účinek. Prokázalo se, že mírný účinek

mají vizuální prostředky ve funkci *reprezentující*, středně velký účinek v *organizující* a *interpretující* a největší účinek ve funkci *transformující* (viz kapitola 3.4.2).

Z hlediska procesu učení se z vizuálních prostředků ve výuce cizích jazyků uvádíme v ad 5, že obzvláště důležité jsou vizuální prostředky v *aktivizující*, *aplikační* a *kontrolní* funkci. Vycházíme z práce Biecheleové (1996, s. 753–755), dle které má být při učení se z vizuálních prostředků ve výuce němčiny jako cizího jazyka naplněna *aktivizující*, *konstrukční* a *instrukční*, *aplikační* a *kontrolní* funkce vizuálních prostředků (viz kapitola 3.5.2). Vizuální prostředky v *aplikační* a *kontrolní* funkci realizují transfer znalostí, a jsou proto dle autorky ve výuce obzvláště důležité. Tuto skutečnost potvrzují také Scherling a Schuckall (1992, s. 10–17), kteří kromě *aplikační* a *kontrolní* funkce zdůrazňují význam vizuálních prostředků v *aktivizující* funkci, tedy na začátku probírání nového učiva.

6 Metodologie výzkumu

6.1 Výzkumný problém

Po představení konceptů v teoretické části práce bychom chtěli poukázat na to, jak důležitá je role vizuálních prostředků prezentujících učivo reálií v učebnicích cizích jazyků. Učení se z vizuálních prostředků vyvolává u žáků jejich dosavadní zkušenosti a znalosti, které lze využít při interkulturně zaměřené výuce reálií. Přitom záleží, jak žáci zpracovávají a následně si uchovávají nově získané vizuální informace. Vizuální prostředky pro výuku reálií přibližují žákovi prostředí a způsob života lidí z cílové země a disponují tak nesmírným potenciálem při konfrontaci žákových dosavadních znalostí a nově získaných podnětů. Abychom se však mohli zabývat rolí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích podrobněji, je dle našeho názoru nezbytné nejprve tyto vizuální prostředky popsat či charakterizovat. Jak jsme však též v teoretické části naznačili, je možné zaznamenat v této souvislosti „bílá místa“ v oblasti pedagogické teorie, metodologie i praxe. Např. je třeba zodpovědět otázku, jaké vlastnosti by měl mít kvalitní vizuální prostředek pro výuku reálií v učebnicích, aby bylo učení s ním co nejefektivnější (viz kapitola 3.4.2). Domníváme se, že k základním charakteristikám vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích patří jejich typy, obsahy a funkce, proto se na ně v našem výzkumu zaměřujeme a nahlížíme na ně ze dvou hledisek: jak odpovídají současným teoretickým a výzkumným poznatkům a principům výuky reálií a jak fungují z pohledu učitele v praxi. V centru naší pozornosti je tedy didaktické využití vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích (němčiny).

6.2 Cíle výzkumu

V této práci byly stanoveny dva hlavní cíle. První se týká deskripce vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny:

1. Cílem je zjistit, jaké typy, obsahy a funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií se vyskytují v učebnicích němčiny. Dílčím cílem je
 - a) vytvořit kategoriální systém pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny,
 - b) porovnat učebnice němčiny z hlediska výskytu typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií.

Druhý cíl navazuje na první a vztahuje se blíže k pedagogické praxi:

2. Cílem je zjistit

- a) jakou funkci učitelé připisují vizuálním prostředkům pro výuku reálií v učebnicích němčiny,
- b) za jakým účelem učitelé ve výuce využívají vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny,
- c) jak učitelé hodnotí vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny z hlediska jejich množství, typů, obsahů, funkcí a metodických pokynů pro práci s nimi.

6.3 Výzkumné otázky a hypotézy

K prvnímu cíli výzkumu se vztahují následující výzkumné otázky, které jsme rozdělili do několika skupin.

Nejprve se jedná o výzkumné otázky explorativního charakteru:

- a) *Jaké typy vizuálních prostředků pro výuku reálií jsou obsaženy v učebnicích němčiny?*
- b) *K jakým obsahům reálií se vztahují vizuální prostředky v učebnicích němčiny?*
- c) *Jaké funkce mají vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k procesu učení a 3. ve vztahu k obsahu?*

Dále jsme formulovali výzkumné otázky komparativního charakteru, které se vztahují k druhému dílčímu cíli výzkumu:

- d) *Liší se četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství?*
- e) *Liší se četnosti výskytu jednotlivých obsahů prezentovaných vizuálními prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství 1. ze sociokulturního hlediska, 2. z geografického hlediska?*
- f) *Liší se četnosti výskytu jednotlivých funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k procesu učení, 3. ve vztahu k obsahu?*

K výzkumným otázkám d), e) a f) byly zároveň formulovány následující nulové a alternativní hypotézy:

H_{10} Četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků pro výuku reálií se v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství neliší.

H_{1A} Četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků pro výuku reálií se v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství liší.

H_{20} Četnosti výskytu jednotlivých obsahů prezentovaných vizuálními prostředky pro výuku reálií se v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství neliší 1. ze sociokulturního hlediska, 2. z geografického hlediska.

H_{2A} Četnosti výskytu jednotlivých obsahů prezentovaných vizuálními prostředky pro výuku reálií se v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství liší 1. ze sociokulturního hlediska, 2. z geografického hlediska.

H_{30} Četnosti výskytu jednotlivých funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií se v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství neliší 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k procesu učení, 3. ve vztahu k obsahu.

H_{3A} Četnosti výskytu jednotlivých funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií se v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství liší 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k procesu učení, 3. ve vztahu k obsahu.

Následující výzkumná otázka je relačního charakteru:

g) Existuje mezi typy a funkcemi vizuálních prostředků pro výuku reálií obsažených v učebnicích němčiny závislost?

K výzkumné otázce g) se vztahuje tato nulová a alternativní hypotéza:

H_{40} Četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v jednotlivých funkcích vizuálních prostředků pro výuku reálií se v celém výzkumném souboru neliší.

H_{4A} Četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v jednotlivých funkcích vizuálních prostředků pro výuku reálií se v celém výzkumném souboru liší.

K druhému cíli výzkumu se vztahují tyto výzkumné otázky:

- a) Jakou funkci učitelé připisují vizuálním prostředkům pro výuku reálií v učebnicích němčiny?
- b) Za jakým účelem učitelé využívají ve výuce vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny?
- c) Jak učitelé hodnotí vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny z hlediska jejich množství, typů, obsahů, funkcí a metodických pokynů pro práci s nimi?

6.4 Výzkumný design

Náš výzkum je koncipován jako deskriptivní. Zahrnuje dvě fáze (dvě výzkumná šetření): kvantitativní a kvalitativní (tabulka 3, obrázek 4). První fáze výzkumu sleduje první cíl výzkumu a je zaměřena na deskripci vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny s ohledem na vybrané teoretické a výzkumné poznatky řešené problematiky. Dílčím krokem této fáze je nejprve tvorba výzkumného nástroje, tedy kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny, dále pak ověření a modifikace tohoto nástroje. Finální verze výzkumného nástroje je použita pro účely kvantitativní (obsahové) analýzy¹⁰⁴ učebnic němčiny (podrobněji k této metodě viz Neuendorf, 2002). Získané výsledky analýzy jsou interpretovány a analyzované učebnice jsou porovnány mezi sebou.

Druhá fáze sledující druhý cíl výzkumu má rozšířit zjištění z první fáze výzkumu o praktický vzhled do problematiky z perspektivy učitelů. Přípravným krokem je formulace otázek a stanovení postupů k realizaci polostrukturovaných rozhovorů a pilotáž rozhovoru s jedním učitelem. Po úpravách připravených otázek jsou provedeny rozhovory s učiteli, které jsou následně transkribovány a kódovány, kvalitativně vyhodnoceny a interpretovány.

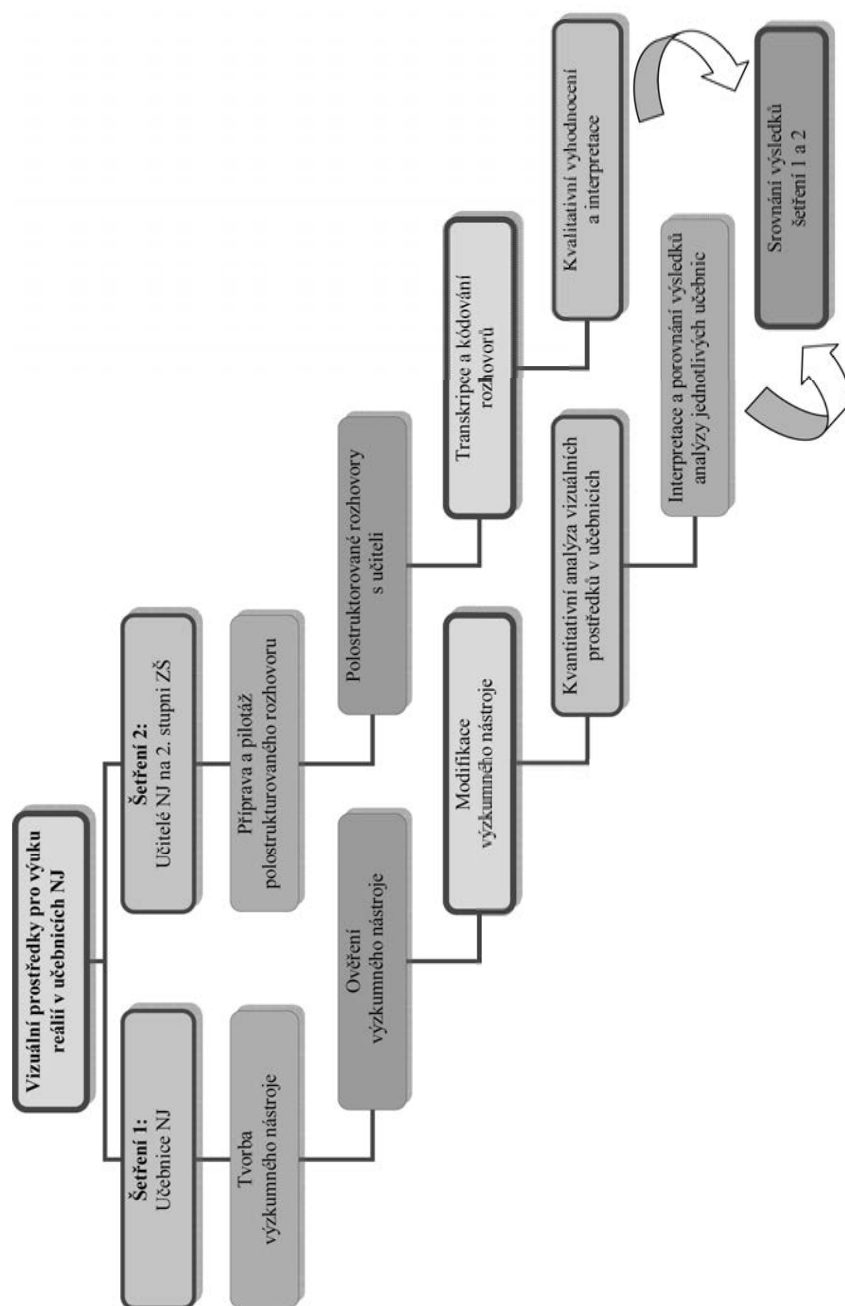
Závěrem výsledkové části práce je potom srovnání výsledků obou fází výzkumu. Pro přehled uvádíme v tabulce 3 cíle, zvolené přístupy, metody a výzkumné vzorky k oběma výzkumným šetřením. Jednotlivé fáze výzkumu jsou znázorněny na obrázku 4.

¹⁰⁴ Vycházíme ze základních charakteristik kvantitativní a kvalitativní analýzy dle Mayringa (2003, s. 16), který za kvantitativní analýzu považuje takovou analýzu, kdy jsou při sběru nebo zpracování dat použity matematické operace. Pro naši analýzu v prvním výzkumném šetření tak používáme označení kvantitativní, přestože některé postupy jako tvorba kategoriálního systému jsou blízké kvalitativní (obsahové) analýze (viz Mayring & Gläser-Zikuda, 2008).

Tabulka 3

Přehled výzkumných šetření a jejich charakteristika

Šetření	Cíl	Přístup	Metody	Vzorek
Šetření 1	Zjistit, jaké typy, obsahy a funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií se vyskytují v učebnicích němčiny. Dílčím cílem je a) vytvořit kategoriální systém pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny, b) porovnat učebnice němčiny z hlediska výskytu typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií.	Kvantitativní	Kvantitativní analýza	4 učebnice NJ jako 2. cizího jazyka opatřené schvalovací doložkou MŠMT ČR
Šetření 2	Zjistit a) jakou funkci učitelé připisují vizuálním prostředkům pro výuku reálií v učebnicích němčiny, b) za jakým účelem učitelé ve výuce využívají vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny, c) jak učitelé hodnotí vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny z hlediska jejich množství, typů, obsahů, funkcí a metodických pokynů pro práci s nimi.	Kvalitativní	Polostrukturovaný rozhovor	6 učitelů NJ z 2. stupně ZŠ



Obrázek 4. Výzkumný design.

6.5 Výzkumný vzorek

6.5.1 Výzkumný vzorek pro kvantitativní fázi výzkumu

Výběr výzkumného vzorku pro kvantitativní fázi výzkumu

K analýze jsme vybrali učebnici (tj. učebnici pro žáka, německy *Kursbuch*), která je stále nejpoužívanějším komponentem učebnicového souboru (přestože se na trhu objevují i elektronické učebnice). Ostatními komponenty se zabýváme dále pouze v rámci popisu výzkumného vzorku, protože se věnují výuce reálií v malé míře.

Základní soubor tvoří učebnice němčiny pro druhý stupeň ZŠ, určené pro výuku němčiny jako druhého (dalšího) cizího jazyka. Jako výchozí kritérium pro záměrný výběr učebnic bylo stanoveno, že učebnice mají schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) pro rok 2010/2011, jsou určeny pro výuku němčiny jako druhého/dalšího cizího jazyka (2. c. j.) na 2. stupni základní školy a mají k dispozici druhý díl. Učebnice, které splňovaly jmenovaná kritéria, uvádíme v tabulce 4.

Tabulka 4

Základní soubor učebnic němčiny splňující výchozí kritéria

Název učebnice	Nakladatelství	Cílová úroveň	Koncepce výuky NJ	Doložka MŠMT do	Země původu	Rok vydání
Deutsch mit Max 2 Prima 2	Fraus	A1	2. c. j.	26.7.2013	ČR	2007
		A1	2. c. j.	4.2.2014	ČR	2008
Macht mit! 2	Polyglot	A1	2. c. j.	22.2.2016	ČR	2010
Planet 2	Hueber	A2	1./2. c. j.	13.3.2013	Německo	2007/2005
Pingpong neu 2		A2	1./2. c. j.	18.9.2015	Německo	2001
Wir 2	Klett	A2	2. c. j.	12.7.2016	Německo	2005
Genial 2	Langenscheidt	A2	2. c. j.	17.8.2012	Německo	2002

Dále byla stanovena tato kritéria výběru¹⁰⁵:

- Učebnice jsou používány na českých základních školách¹⁰⁶.
- Učebnice byly vydány v různých českých a německých nakladatelstvích.
- Učebnice mají různý rok vydání.

¹⁰⁵ Vybrali jsme učebnice dle různých kritérií, aby byl výzkumný vzorek co nejrozmanitější. Kritérium b je zároveň zohledněno při porovnání učebnic v rámci interpretace výsledků analýzy. Zabýváme se otázkou, zda existují rozdíly mezi učebnicemi vydanými v různých českých a německých nakladatelstvích.

¹⁰⁶ Pomocí krátkého dotazníku jsme zjišťovali, které učebnice němčiny se používají na brněnských základních školách. Výsledky ukázaly, že nejpoužívanější učebnicí němčiny na druhém stupni ZŠ je *Deutsch mit Max* z nakladatelství FRAUS (stav k březnu 2010).

Dle předem stanovených kritérií byly do výběrového souboru zařazeny 4 učebnice, které jsou určeny k výuce němčiny jako druhého/dalšího cizího jazyka. Jedná se o druhý díl učebnice jednotlivé učebnicové řady, který přibližně odpovídá úrovni žáka učícího se německý jazyk druhým až třetím rokem (vzhledem k odlišnostem v zahájení výuky němčiny jako druhého/dalšího cizího jazyka se může věk žáka na jednotlivých školách lišit). Předpokládaná jazyková úroveň žáků je A1/A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ). Zvolili jsme druhý díl učebnice, protože jsme předpokládali, že pro výuku reálií budou vhodnější vyšší ročníky 2. stupně ZŠ, kde budou dosahovat žáci vyšší jazykové úrovně němčiny a vyšší úrovně rozumových schopností. Z tohoto důvodu jsme se též domnívali, že bude v učebnicích zastoupeno větší množství vizuálních prostředků vztahujících se k reáliím. Z učebnic uvedených v tabulce 1 jsme dále provedli užší výběr na základě těchto závěrů: Dle výsledků naší sondy je z učebnic nakladatelství Fraus nejčastěji používanou učebnicí *Deutsch mit Max*, z nakladatelství Max Hueber Verlag je více používaná učebnice *Planet*. Učebnice zastupující další nakladatelství představují *Macht mit!* (z českého nakladatelství Polyglot) a *Genial* (z německého nakladatelství Langenscheidt). Učebnice *Prima* a *Wir*¹⁰⁷ jsme zvolili pro účely ověřování kategoriálního systému. Záměrným výběrem jsme tedy získali výzkumný vzorek učebnic, který uvádíme v tabulce 5 a který blíže popisujeme v následující kapitole.

Tabulka 5

Výzkumný vzorek učebnic němčiny

Název učebnice	Nakladatelství	Rok vydání	Země původu
Deutsch mit Max 2	Fraus	2007	ČR
Macht mit! 2	Polyglot	2010	ČR
Planet 2	Hueber	2005 (2007)	Německo
Genial 2	Langenscheidt	2002	Německo

Popis výzkumného vzorku pro kvantitativní fázi výzkumu

V následujících kapitolách stručně představíme analyzované učebnice za pomoci charakteristik uvedených v samotných učebnicích, v jejich metodických příručkách či na internetových stránkách nakladatelství, v kterém byly vydány, a popíšeme některé metodologické aspekty jejich analýzy. Předmětem naší pozornosti v uvedených charakteristikách jsou především souvislosti s výukou reálií a vizuálními prostředky.

Analyzována byla vždy pouze učebnice (pro žáka), přičemž byly částečně zohledněny metodické pokyny v příručce učitele. Do výběru vizuálních prostředků pro výuku reálií jsme nezahrnovali vizuální prostředky v úlohách zaměřených na gramatiku nebo procvičování slovní zásoby a výslovnosti.

¹⁰⁷ Kromě učebnic *Prima* a *Wir* byla za účelem ověřování kategoriálního systému vybrána též učebnice *Wer? Wie? Was?*, která je určena pro 2. stupeň ZŠ, ale v současné době nemá již schvalovací doložku MŠMT.

Učebnice Deutsch mit Max

Dle příručky učitele (Fišarová & Zbranková, 2007b, s. 5) je učebnice určena žákům, kteří se učí němčině jako dalšímu cizímu jazyku první dva roky na běžných základních školách, v odpovídajících ročnících víceletých gymnáziích, na základních školách s rozšířenou výukou jazyků a v dětských jazykových kurzech. Svým obsahem a rozsahem učebnice odpovídá dle příručky požadavkům RVP ZV a těžiště práce s učebnicí spočívá v osvojování a rozvíjení zvukové podoby jazyka a rozvoji komunikačních dovedností (Fišarová & Zbranková, 2007b, s. 5). Po zvládnutí obou dílů se očekává dosažení úrovně A1 podle SERRJ.

Učebnicový soubor *Deutsch mit Max* se skládá z učebnice pro žáka, pracovního sešitu, příručky učitele a 2 CD. K dispozici jsou žákovi také interaktivní cvičení (i-cvičení) k interaktivní tabuli a interaktivní učebnice (i-učebnice), která je obsahově shodná s tištěnou učebnicí, ale je také obohacena např. o internetové odkazy a multimedia pomáhající k lepšímu znázornění a pochopení učiva. Pro učitele je vhodná elektronická příprava učitele (e-příprava), která umožňuje flexibilní práci s výukovými materiály, a internetová podpora, která zahrnuje materiály jako obsah daného dílu učebnice, testy, kopírovatelné předlohy z příručky učitele a náměty pro práci s tvorbou školního vzdělávacího programu¹⁰⁸.

Učebnice je rozdělena do 8 lekcí. Každá lekce začíná vstupní stranou, která je „motivačním prvkem lekce“ (Fišarová & Zbranková, 2007b, s. 5). Obsahuje okrajové lišty s prostorem pro mezipředmětové vztahy, strategie učení a realie. K zpracování reálií v učebnici se v příručce uvádí: „Žáci se už od 1. dílu postupně seznamují s prostředím zemí, kde se mluví německy. Setkají se také s vlajkami, bankovkami a mincemi, prohlédnou si fotografie nejznámějších památek a přírodních krás. Mapa je opět součástí učebnice. Vše je chápáno v kontextu EU“ (s. 5). Samotná příručka učitele obsahuje poznámky k učivu reálií (doplňující informace a náměty k práci) obsaženému v učebnici. Učivo reálií je v učebnici označeno symbolem hradu.

Příručka učitele zmiňuje souvislost vizuálních prostředků a reálií:

Na autentických fotografiích a v dalších materiálech žáci vidí, v čem se shoduje a v čem se liší běžný den jejich vrstevníka, které pamětihodnosti a přírodní zajímavosti si mohou prohlédnout v Rakousku, Německu nebo Švýcarsku, jakými penězi tam budou platit. Seznámí se s vlajkami, některými geografickými názvy, naučí se orientovat v jednoduché mapě či plánu města. (s. 12)

Samotná práce s vizuálními prostředky pak spočívá především ve „srovnání poslechového nebo čteného textu a obrázku“.

¹⁰⁸ Viz internetové stránky nakladatelství Fraus: <http://ucebnice.fraus.cz/deutsch-mit-max>

Učebnice *Macht mit!*

Učebnice *Macht mit!* je určena pro výuku němčiny jako druhého cizího jazyka v 7.–9. (resp. 6.–9.) ročníku základních škol nebo v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Učebnice směřuje k dosažení úrovně A1 podle SERRJ a její učivo odpovídá dle příručky svým obsahem a rozsahem (180–200 hodin) požadavkům RVP ZV.

Učebnicový soubor se skládá z učebnice pro žáka, knihy pro učitele a pracovního sešitu, který stejně jako učebnice obsahuje šest tematických okruhů. Učebnici dále doplňují audionahrávky na CD, přílohy a plakáty. Kniha pro učitele obsahuje metodické náměty ke každé vyučovací hodině. Přílohy a testy jsou ke stažení na internetové podpoře¹⁰⁹, která slouží především k procvičování slovní zásoby a gramatiky a rozvíjení mluvního projevu (bez vizuálních prostředků).

Mezi didaktické principy a cíle dle knihy pro učitele (Jankásková et al., 2010b, s. IV) patří „komunikativní, pragmaticky orientované metody s důrazem na interkulturní aspekty, které jsou prezentovány ve vztahu k mateřskému jazyku a kulturnímu kontextu a odpovídají intelektuální úrovni a zkušenostem žáků 6.–9. ročníku základní školy“. „Rozsah požadavků v oblasti jazykových operací a komunikativních činností s ohledem na propojení obecně vzdělávacích, poznávacích cílů a výchovných aspektů je v souladu se základními pedagogickými dokumenty, resp. vychází z RVP ZV“ (s. IV).

V souvislosti se slovní zásobou je zmíněna i výuka reálií: „Přirozeným a nenásilným způsobem a porovnáním s českými zvyklostmi se žáci seznamují s reáliemi německy mluvících zemí, se zvyky a sociálními konvencemi“ (s. V). Práce s „obrazovým materiálem“ je zmíněna v souvislosti s rozvíjením dovednosti mluvení, při poslechu s porozuměním (kdy žáci přiřazují úryvky textů k vizuálním prostředkům), dále pak v souvislosti s přílohami, které obsahují vizuální prostředky s tematickým zaměřením (obsahují předlohy ke hrám, doplňující cvičení na slovní zásobu a gramatiku).

Učebnice *Planet*

Učebnice je určena pro 2. stupeň ZŠ a osmiletá gymnázia a je též vhodná pro výuku druhého cizího jazyka¹¹⁰. Cílovou skupinou jsou mladiství ve věku od 11 do 15 let. Cílem je zprostředkovat žákům autentický jazyk mladistvých, přičemž žáci mají poznat každodenní komunikační situace ve škole, v rodině a s přáteli. Druhý díl učebnice směřuje k dosažení úrovně A2 (srov. Kopp, Büttner, & Albert, 2005, s. 4).

Do učebnicového souboru patří učebnice, pracovní sešit, metodická příručka, kazety a CD k učebnici. Doplňující aktivity jsou dále na DVD pro učitele, které se tematicky

¹⁰⁹ Viz internetové stránky nakladatelství www.polyglot.cz

¹¹⁰ Srov. internetové stránky nakladatelství Hueber: http://www.hueber.cz/sixcms/media.php/36/Katalog_Hueber_2011_CZ.pdf

váže k 1. a 2. dílu. K dispozici je i internetová podpora pro žáky a učitele: Žáci mohou na internetové podpoře nalézt různá online cvičení na procvičování gramatiky a slovní zásoby, úlohy ke čtení s porozuměním, ve kterých se objevují stejné vizuální prostředky z učebnice, a úlohy s tematikou reálií jako např. pexeso s fotografiemi pamětihodností Berlína. Pro učitele jsou určeny předlohy ke kopírování jako karetiny, deskové hry, kartičky k procvičování slovní zásoby a ke komunikačním aktivitám a také různé internetové odkazy k autentickým materiálům z německy mluvících zemí¹¹¹.

Učebnice je rozdělena do 4 tematických okruhů a každý okruh je rozložen do 4 krátkých lekcí (celkem má tedy učebnice 16 lekcí). Vstupní strana každého tematického okruhu představuje nové téma pomocí vizuálních a textových informací. Žáci tak mohou v konfrontaci s vizuálními prostředky a texty použít již osvojené jazykové prostředky. Každý tematický okruh je ukončen oddílem *Zum Schluss*, který obsahuje text a informace o reáliích daného tématu (Kopp, Büttner, & Albert, 2005b, s. 5).

Učebnice upřednostňuje činnostně orientovanou výuku. Žáci se učí komunikovat v různých situacích v rámci vybraných témat a na základě různých textů. V souvislosti s reáliemi jsou dle příručky témata volena tak, aby poskytla pohled do života německých mladistvých a implicitně tak zprostředkovala učivo reálií (Kopp, Büttner, & Albert, 2005b, s. 4). Vizuální prostředky jsou zmíněny také v souvislosti se čtením a poslechem s porozuměním, přičemž mají sloužit k přípravě na čtení či poslech textu (s. 6).

Učebnice Genial

Dle příručky pro učitele je druhý díl třídílné učebnice určen pro žáky druhého stupně, osmiletých gymnázií a středních škol. Učebnice navazuje na *Genial A1* a obsahuje 15 kapitol (z toho 3 jsou určené k opakování a prohlubování učiva, jedná se o tzv. *Plateaeinheiten*). Vede k dosažení jazykové úrovně A2 dle SERRJ.

Mezi komponenty učebnicového souboru patří učebnice pro žáka, pracovní sešit, metodická příručka pro učitele, kazeta nebo CD k učebnici a k pracovnímu sešitu. Mezi doplňkové materiály dále patří glosář pro žáky (*Lernglossar*), testový sešit (*Testheft*) a internetová podpora, kde jsou k dispozici online cvičení k procvičování slovní zásoby a úkoly k projektům pro výuku reálií s internetovými odkazy z německy mluvících zemí¹¹².

Učebnice se stejně jako pracovní sešit skládá z 15 lekcí. 12 lekcí začíná vždy stranou s motivační funkcí, která často využívá vizuální prostředky. Poslední strana lekce je věnována shrnutí probraného učiva. *Plateaeinheiten*, které jsou zařazeny za každou 4. lekci, slouží k opakování a prohlubování učiva.

¹¹¹ Viz <http://www.hueber.de/planet>

¹¹² Viz www.langenscheidt.de/geni@l

Metodická příručka pro učitele obsahuje ve zmenšeném formátu strany z učebnice pro žáka, které jsou opatřeny komentáři s metodickými návody pro učitele (zahrnující také informace k reáliím). Příručka dále zahrnuje doplňkové pracovní listy a předlohy ke kopírování. Další doplňková cvičení a internetové odkazy jsou pak také k dispozici na internetové podpoře.

Učebnice je zaměřena na rozvoj všech řečových dovedností. Přitom reálie slouží dle autorů metodické příručky jako důležitý motivační element (Funk et al., 2002b, s. 8). Obsahy reálií byly zvoleny tak, aby přiblížily mladistvým pohled na cílovou zemi. Záměrem autorů bylo probudit u žáků zvědavost a prezentovat jim známé a neznámé skutečnosti. Učivo reálií je v učebnici obsažené v textech, vizuálních prostředcích a videu. Žáci si mají vytvořit obraz o cílové zemi, srovnat jej s vlastními představami a zkušenostmi a rozšířit tak své chápání světa. Koncepce reálií je autory chápána jako „most mezi vlastní a cizí zkušeností“ (Funk et al, 2002b, 8). Ve výuce má být dán prostor pro srovnávání a pozorování těchto skutečností i v mateřském jazyce. Protože nemusí být obsahy reálií v učebnicích po čase aktuální, má učebnice k dispozici již zmíněnou internetovou podporu, která poskytuje pestrou nabídku cvičení s odkazy na internetové stránky z německy mluvících zemí.

Na základě popisu uvedených učebnicových souborů a jejich doplňkových materiálů je možné poukázat na trend spojený s rozšiřováním klasických tištěných učebnic o elektronické materiály a internetové podpory, které mj. také doplňují učivo reálií prezentované v učebnici. Inovativní je v této souvislosti učebnicová řada *Deutsch mit Max*, protože přináší na český trh tzv. i-učebnice pro žáky a e-přípravy pro učitele. Výhodou učebnicového souboru *Planet* a *Genial* je oproti tomu jejich internetová podpora s odkazy na řadu autentických zdrojů z německy mluvících zemí. Za méně příznivé z hlediska doplňkových materiálů však považujeme deficit učebnicového souboru *Macht mit!*, který takové příležitosti k doplnění učiva reálií v učebnici neposkytuje. V porovnání s ostatními učebnicovými soubory obsahuje však *Macht mit!* vizuální prostředky v pracovním sešitě ve větší míře.

6.5.2 Výzkumný vzorek pro kvalitativní fázi výzkumu

Výzkumný vzorek byl získán dostupným výběrem a tvořilo jej celkem 6 učitelů němčiny (včetně pilotního rozhovoru) vyučujících na druhém stupni ZŠ v Brně. Tito učitelé mají zkušenost s výukou němčiny jako druhého cizího jazyka podle učebnice z výzkumného vzorku použitého v rámci kvantitativní fáze výzkumu (viz kapitola 6.5.1). Zvolený počet respondentů byl odvozen od našeho záměru provést sondu do dané problematiky a na menším vzorku situaci podrobněji analyzovat. Hodnocen byl druhý díl učebnice *Deutsch mit Max*, podle které všichni respondenti v současné době vyučují (v 9. ročníku dvakrát týdně) a která je též v současnosti nejpoužívanější učebnicí němčiny na druhém stupni ZŠ. Kromě jednoho respondenta vyučujícího na ZŠ s rozšířenou výukou cizích jazyků všichni vyučují němčinu jako povinně

volitelný předmět. Přehled základních kontextuálních dat respondentů uvádíme dále v tabulce 6¹¹³.

Tabulka 6

Výzkumný vzorek respondentů pro kvalitativní fázi výzkumu

Respondent	Délka praxe (roky)	Aprobace	Zkušenost s učebnicí (roky)
Učitel A	25	NJ a občanská nauka	5
Učitel B	5	NJ a AJ	1
Učitel C	2	NJ a AJ	2
Učitel D	7	NJ a dějepis	1
Učitel E	8	NJ a speciální pedagogika	2
Učitel F	3,5	NJ a dějepis	3,5

6.6 Kvantitativní fáze výzkumu

6.6.1 Příprava a vývoj výzkumného nástroje

Návrh výzkumného nástroje pro posuzování vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny spočíval v tvorbě kategoriálního systému typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií. V této kapitole představujeme původní verzi kategoriálního systému a problémy, které bylo třeba při tvorbě kategoriálního systému vyřešit¹¹⁴.

Původní návrh kategoriálního systému vznikl na základě poznatků získaných z teoretických prací a empirických studií a na základě předvýzkumu, tedy pilotní analýzy vizuálních prostředků ve vybraných učebnicích němčiny pro ZŠ. Pro účely tohoto předvýzkumu byl náhodně vybrán druhý díl učebnice *Heute haben wir deutsch* (2001) z nakladatelství Jirco, *Spaß mit Max* (2003) z nakladatelství Fraus a *Planet* (2005) z nakladatelství Hueber, přičemž bylo analyzováno prvních 30 stran každé učebnice¹¹⁵.

Pro návrh vlastního kategoriálního systému typů vizuálních prostředků jsme hledali inspiraci v české i zahraniční odborné literatuře. Protože nebyly dosavadní klasifikace

¹¹³ Z etických důvodů označujeme respondenty pro zachování anonymity jako učitel A–F.

¹¹⁴ Komplettní první verzi kategoriálního systému uvádíme v příloze 1, která zahrnuje i příklady jednotlivých kategorií. V tabulkách 7, 8 a 9 uvádíme pro ilustraci pouze zkrácené definice kategorií jednotlivých částí kategoriálního systému.

¹¹⁵ Jednalo se o učebnice z různých nakladatelství, které se výrazně liší svým grafickým zpracováním a které sloužily jako materiál pro sondu či první zmapování typů vizuálních prostředků v učebnicích němčiny. Základním kritériem jejich výběru byla tedy pouze doložka MŠMT ČR a druhý stupeň ZŠ jako cílová skupina žáků.

typů vizuálních prostředků z českého prostředí pro naše účely vyhovující (nebyly adaptovatelné pro výuku reálií), vycházeli jsme kromě práce Wahly (1983) především ze zahraničních zdrojů (Ballstaedt, 1997; Macaire & Hosch, 1996; Weidenmann, 1991 ad.). Bylo však nutné kategorie těchto klasifikací modifikovat a vytvořit kategorie zcela nové¹¹⁶. Nesnadným úkolem bylo též nalezení vhodných českých ekvivalentů pro cizojazyčné termíny. Z těchto důvodů byl náš kategoriální systém během předvýzkumu několikrát upravován. S přihlédnutím ke zjištěním získaným během předvýzkumu jsme navrhli 6 kategorií typů vizuálních prostředků a ty dále rozdělili do jednotlivých tříd (tabulka 7). Při formulování většiny definic jednotlivých kategorií a tříd jsme vycházeli z těchto autorů: Ballstaedt (1997); Findeisen, Kißner a Protze (1988); Scherling a Schuckal (1992) ad. Pro rozlišení kategorií typů jsme v definicích zohledňovali, do jaké míry se vizuální prostředky podobají realitě, kterou zobrazují, a popřípadě jak jsou vizuální prostředky vnímány recipientem (zda jsou k prohlížení nutné předchozí znalosti apod.; viz kapitola 3.5.1 v teoretické části práce).

Tabulka 7

První verze kategoriálního systému pro posuzování typů vizuálních prostředků pro výuku reálií

Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií	
1. realistické	1.1 fotografie
Jsou realitě věrné vizuální prostředky, ztvárněné pomocí realistických barev a odstínů, z určitého úhlu nebo perspektivy. Při jejich prohlížení předpokládáme vysokou míru podobnosti se skutečně existujícím objektem.	1.2 zobrazení autentického předmětu
	1.3 reprodukce uměleckého díla
2. analogické	2.1 kresba
Jsou vizuální prostředky vytvořené různými technikami, které pozorovateli nabízí podobné vizuální informace jako výřez reality, jež zprostředkovávají. Mají analogický, popř. metaforický význam, který vychází z hlavních rysů zobrazovaného.	2.2 komiks
3. logické	3.1 schéma
Nemají přímé zastoupení v realitě. Zobrazují abstraktní struktury, vztahy, množství a postupy. Jsou to systémy znaků, které získaly svůj význam prostřednictvím konvencí.	3.2 diagram
	3.3 tabulka
4. symbolické	4.1 piktogram
Jsou stylizované vizuální prostředky vytvořené na základě konvencí. Ve zjednodušené formě zastupují známý koncept, mají reprezentující funkci.	4.2 znak
	4.3 logo
5. kartografické	5.1 mapa
Představují prostor v menší, zjednodušené a plošné formě. Ke čtení kartografických vizuálních prostředků jsou nutné kartografické znalosti (jejich znaků a použití).	5.2 plán
6. kombinované	
Skládají se z více typů vizuálních prostředků, které dohromady tvoří jeden celek.	

¹¹⁶ Např. analogické vizuální prostředky jsme pojali jinak, než uvádí Weidenmann (1991; viz kapitola 3.5.1), abychom od sebe odlišili kresby jakožto analogické a fotografie jakožto realistické vizuální prostředky, které by se mohly svým významem překrývat.

V kategoriálním systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií jsme zohlednili tematické okruhy obsažené v SERRJ (2002, s. 104–105), vymezené jako *sociokulturní znalosti*, a v RVP ZV (2007, s. 79), které patří k učivu určenému pro výuku *Dalšího cizího jazyka* na 2. stupni ZŠ. Z teoretických prací jsme vycházeli z klasifikace témat pro výuku reálií/rozvíjení IKK dle Byrama (1993), Penninnga (1995) a Ammera (1994). Protože se ztotožňujeme s názorem Penninnga (1995), že v učebnicích není možné pojmut všechna témata reálií, navrhli jsme pouze hlavní kategorie obsahů/tematických okruhů, které dále nerozdělujeme do tříd, nýbrž uvádíme příklady sloužící k rozlišení těchto kategorií. Celkem obsahuje kategoriální systém 7 kategorií, které vznikly postupným slučováním a upravováním klasifikací zmíněných zdrojů, nejvíce však kategoriální systém vychází z „minimálního seznamu témat“ dle Byrama (1993). Nejprve jsou uvedeny kategorie vztahující se spíše k obecným a faktickým znalostem cílové země, tedy obsahům *Big-C culture* (kategorie 1–4), potom následují kategorie (5–7), vztahující se spíše k obsahům *small-c culture* (viz kapitola 4.5)¹¹⁷.

Kategoriální systém pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií byl zároveň použit pro rozlišení obsahu reálií od ostatních obsahů vizuálních prostředků objevujících se v učebnicích němčiny, tedy při výběru vizuálních prostředků k analýze¹¹⁸ (viz *Manuál pro kódovatele* v příloze 3).

Tabulka 8

První verze kategoriálního systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií

Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií	
1. národní geografie	geografická poloha, sousedící státy, různá místa, města, regiony, příroda (klima, fauna a flóra vodstvo, horstvo), obyvatelstvo (hustota zalidnění, počet obyvatel, demografické údaje), hospodářství (průmysl, zemědělství, obchod)
2. národní historie	historické události, osobnosti, objekty
3. stát a politika	státní zřízení, státní symboly, vláda a politický systém, politické strany, volby, školství, školský systém, důležité instituce, sociální péče, německy mluvící země v EU
4. kultura, věda a sport	umění (literatura, divadlo, film, hudba, malířství, sochařství, architektura), známé osobnosti, masmédia (televize, rozhlas, tisk), vynálezy, sportovní reprezentace (známí sportovci, kluby a týmy)
5. každodenní život	rodina, bydlení, životní styl, činnosti a objekty všedního života, jídlo a pití, stolování, práce, škola, studium, volný čas (zábava, koníčky, sport), služby, nakupování, doprava a cestování
6. sociální interakce	společenské chování, společenské konvence, sociální kontakty a vztahy, verbální, nonverbální komunikace, tabu, výchova
7. národní a sociální identita	národní a etnické menšiny, etnické a regionální odlišnosti, dialekt, hodnoty, postoje, náboženství, stereotypy a autostereotypy, tradice, svátky a zvyky, cizinci v německy mluvících zemích

¹¹⁷ Jak jsme již uvedli v kapitole 4.5, jsme si vědomi toho, že lze témata *small-c culture* a *Big-C culture* chápat jako kontinuum, proto se může obsah kategorií v některých případech překrývat.

¹¹⁸ V rámci předvýzkumu jsme v *Manuálu pro kódovatele* formulovali dále vlastní kritéria pro identifikaci vizuálních prostředků vztahujících se k reáliím, přičemž jsme rozlišovali, zda existuje či neexistuje přímý odkaz na realie (viz příloha 3).

Vizuální prostředky, které se objevují v učebnicích cizích jazyků, mohou plnit řadu funkcí, přitom jeden vizuální prostředek plní většinou více než jednu funkci. V návaznosti na kapitoly 3.4.1 a 3.5.2 nahlížíme na funkce vizuálních prostředků v učebnicích z různých hledisek, a to v rovině obecné didaktiky a v rovině didaktiky cizích jazyků. Zaměřujeme se tak na funkce vizuálních prostředků *1. ve vztahu k textu*, *2. ve vztahu k procesu učení* a *3. ve vztahu k obsahu*. Při tvorbě našeho kategoriálního systému funkcí vizuálních prostředků jsme tak postupovali od obecných ke konkrétnějším kategoriím. Celkem jsme vymezili tři kategorie funkcí, a ty pak následně rozdělili do 4 a více tříd (viz tabulka 9).

Pro návrh první kategorie funkcí (1. ve vztahu k textu) byla převzata klasifikace funkcí vizuálních prostředků doprovázejících text dle Levina, Anglina a Carneyho (1987, s. 54–63). Při překladu anglických označení funkcí nám bylo oporou názvosloví dle Mareše (1995, s. 322–325). Druhá kategorie funkcí sleduje proces učení z vizuálních prostředků ve výuce němčiny (2. ve vztahu k procesu učení). Tuto klasifikaci funkcí jsme adaptovali dle Biecheleové (1996, s. 753–755) a částečně modifikovali. Úpravy se týkaly *konstrukční* funkce (dle Biecheleové „konstrukční a instrukční“), jejíž vymezení jsme změnili z důvodu možného korespondování s *transformující* funkcí z předešlé kategorie, a dále „aplikační a kontrolní funkce“, kterou jsme rozdělili do dvou samostatných tříd (2.3 *aplikační* a 2.4 *kontrolní*). Třetí kategorie funkcí (3. ve vztahu k obsahu) se vztahuje přímo k učivu reálií, které vizuální prostředky prezentují. Třídy 3.1–3.3 vychází z klasifikace sociálních funkcí vizuálních prostředků dle Pýchové (1990, s. 674–675), přičemž bylo sloučeno několik funkcí zároveň. Při návrhu ostatních tříd funkcí jsme vycházeli z principů výuky reálií shrnutých v kapitole 5 a z kategoriálního systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků vztahujících se k reáliím (viz tabulka 8).

Tabulka 9

První verze kategoriálního systému pro posuzování funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií

Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií	
<i>1. ve vztahu k textu</i>	
V této kategorii funkcí rozlišujeme, zda a jakým způsobem souvisí vizuální prostředek vztahující se k reáliím s obsahem textu a jakým způsobem obsah textu prezentuje.	
1.1 dekorativní	Vizuální prostředek přímo nesouvisí s textem. Je v učebnici zařazen z jiných důvodů, např. aby vyplnil prázdné místo, učinil text zajímavějším, odlehčil obtížný text výtvarným motivem.
1.2 reprezentující	Vizuální prostředek reprezentuje obsah textu – tzn. zobrazuje osoby, objekty a činnosti zmíněné či popisované v textu, slouží k zdůraznění hlavních narativních událostí textu, vztahuje se přímo k textu.
1.3 organizující	Vizuální prostředek organizuje obsah textu – poskytuje textu organizační rámec a ukazuje souvislosti; často zobrazuje nějaký postup, sled událostí, strukturu nebo výčet objektů.

1.4 interpretující	Vizuální prostředek pomáhá pochopit text, vztahuje se k obtížnějším, méně známým konceptům, dětské zkušenosti se vymykajícím pojmům nebo pojmům abstraktním. Jedná se o předcházení vzniku mylných představ nebo napravování dříve vzniklých miskonceptů učiva.
1.5 transformující	Má ovlivnit způsob, jímž si žák zpracovává a zapamatovává informace z textu. Především usnadňuje zapamatování informací z textu. Vizuální prostředek často zdůrazňuje podstatné body z textu, přibližuje kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka.

2. ve vztahu k procesu učení

Jedná se o didaktické funkce, které rozlišujeme na základě typu úlohy, v níž se vizuální prostředek objevuje, a způsobu osvojování znalostí z učiva reálií pomocí vizuálního prostředku.

2.1 aktivizující	Vizuální prostředek aktivizuje myšlení žáků a motivuje je k učení. Obvykle představuje nové téma nebo učivo a aktivizuje předchozí znalosti. Vizuální prostředek slouží k přípravě osvojování znalostí.
2.2 konstrukční	Spočívá v podpoře, popř. řízení učebního procesu vizuálními prostředky. Žák získává nové poznatky, ale na rozdíl od aplikační funkce s vizuálními prostředky aktivně nepracuje. Jedná se tedy především o zprostředkování nových informací, které si žák sám zpracovává.
2.3 aplikační	Vizuální prostředek realizuje transfer znalostí. Žák s vizuálním prostředkem pracuje obzvláště aktivně – tzn. popisuje jej, interpretuje, analyzuje, přiřazuje apod.
2.4 kontrolní	Přináší ověření či zpětnou vazbu správnosti žákovy odpovědi. Může sloužit i k testování znalostí žáků.

3. ve vztahu k obsahu

Tyto funkce nám sdělují, k jakému cíli směřuje obsah vizuálního prostředku a jaké informace nám poskytují. Vztahují se k sociálním, kulturním, geografickým, historickým a dalším tématům z oblasti reálií (německy mluvících zemí).

3.1 komunikační a socializační	Vizuální prostředek prezentuje situaci, kde probíhá nějaká forma komunikace, prezentuje znaky verbální či neverbální komunikace. Přípravuje na sociální kontakt či pobyt v cizojazyčném prostředí, zobrazuje sociální situace nebo jevy, s kterými se může žák v cílové zemi setkat.
3.2 orientační a regulační	Vizuální prostředek umožňuje orientaci v daném místě, prostředí či systému, před nímž varuje, něco zakazuje apod.
3.3 propagační	Mívají symboly, reklamy, modely a předměty, které něco propagují, nabízejí apod.
3.4 interkulturní	Vizuální prostředek prezentuje interakci či vzájemný vztah dvou a více kultur, umožňuje poznávat odlišnosti i podobnosti mezi kulturami.
3.5 stereotypizující	Zobrazení situace, osob a jevů přispívá k vytváření stereotypů, tzn. k vytváření zkrácených, zjednodušených představ nebo názorů o dané kultuře či národu založených na zevšeobecnování vlastností dané kultury či národa.
3.6 faktografická	Vizuální prostředek prezentuje fakta o německy mluvících zemích získaná na základě skutečných údajů a dat. Může obsahovat slovní a numerické vyjádření.
3.7 kulturně specifická	Vizuální prostředek prezentuje jevy a objekty typické pro danou kulturu, které mohou být pro příslušníka jiné kultury neznámé či nejasné (nevztahuje se na sociální interakci). Jedná se o konkrétní kulturní produkty, památky a známé osobnosti z historie a současnosti.
3.8 regionálně specifická	Vizuální prostředek prezentuje nějaké reálné místo v dané zemi či regionu, regionální zvláštnosti, geografické a přírodní jevy.

6.6.2 První ověřování výzkumného nástroje

Navržený výzkumný nástroj jsme ověřovali na vzorku tří učebnic němčiny pro ZŠ se schvalovací doložkou MŠMT ČR:

Jin, F., & Rohrmann, L. (2008). *Prima*. Plzeň: Fraus.

Motta, G. (2005). *Wir*. Praha: Klett.

Vieth, T. (2001). *Wer? Wie? Was? 2*. Praha: Kvarta.

Prostřednictvím dvou kódovatelů bylo analyzováno prvních 30 stran vybraných učebnic. Kódovatelé byli zaškoleni a měli k dispozici vypracovaný manuál pro kódovatele, který zahrnoval základní informace k tématu, vymezení výzkumné jednotky (vizuálních prostředků pro výuku reálií), pokyny k výběru a analýze vizuálních prostředků a pokyny k zápisu do záznamových archů.

Pro zjištění míry *inter-rater reliability*, tj. shody mezi jednotlivými kódovateli, byl vypočítán Cohenův koeficient Kappa (κ), za jehož přijatelnou hodnotu je považována hodnota vyšší než 0,70 (Bortz & Döring, 2002, s. 277). Nejprve byla zjišťována míra shody mezi dvěma kódovateli při výběru vizuálních prostředků pro výuku reálií, protože nebyly analyzovány všechny vizuální prostředky, nýbrž jen ty, které se vztahovaly ke stanoveným tématům v kategoriálním systému pro posuzování obsahů (viz tabulka 8) a netýkaly se explicitně prezentace nebo procvičování jazykových prostředků. Byla získána hodnota 0,471 (přímá shoda 73,57 %), což vypovídá o nedostatečně vymezených kritériích výběru v manuálu pro kódovatele. V následujících tabulkách proto uvádíme hodnoty Cohenova koeficientu Kappa získané jen z výsledků analýzy vizuálních prostředků posuzovaných oběma kódovateli současně. Tabulka 10 shrnuje celkové výsledky za všechny analyzované učebnice zároveň a následně tabulka 11 prezentuje výsledky míry shody za jednotlivé analyzované učebnice. V tabulkách uvádíme také hodnoty přímé shody (%).

Tabulka 10

Míra shody mezi kódovateli – celkové výsledky za všechny tři učebnice

	Typy vizuálních prostředků	Obsahy vizuálních prostředků	Funkce vizuálních prostředků		
			1. ve vztahu k textu	2. ve vztahu k procesu učení	3. ve vztahu k obsahu
K	0,87	0,83	0,49	0,55	0,70
Přímá shoda (%)	94,12	94,96	77,31	79,83	77,31

Tabulka 11

Míra shody mezi kódovateli za jednotlivé učebnice

Učebnice	Počet vizuálních prostředků	Typy vizuálních prostředků	Obsahy vizuálních prostředků	Funkce vizuálních prostředků							
				1. ve vztahu k textu		2. ve vztahu k procesu učení		3. ve vztahu k obsahu			
				κ	Přímá shoda (%)	κ	Přímá shoda (%)	κ	Přímá shoda (%)	κ	Přímá shoda (%)
Prima	69	0,87	95,65	0,66	86,96	0,34	55,07	0,45	65,22	0,66	76,81
Wir	27	0,93	96,30	1,0	100,00	0,74	85,19	0,92	96,30	0,68	88,46
WWW	23	0,73	83,33	0,93	95,65	0,34	52,17	0,19	43,48	0,72	92,30

Na základě celkových výsledků z tabulky 8 můžeme konstatovat, že přijatelné míry shody bylo dosaženo u kategorií typů a obsahů vizuálních prostředků. Jako problematické se ukázaly kategorie funkcí vizuálních prostředků, kde byla získána míra shody nejnížší (hodnoty menší než 0,70 byly získány u funkcí 1. ve vztahu k textu a funkcí 2. ve vztahu k obsahu). Cohenův koeficient Kappa byl počítán u každé kategorie funkcí zvlášť, protože kódovatel zaznamenával zpravidla třídu ze všech tří kategorií (pokud nebyl u vizuálního prostředku k dispozici text, funkce v kategorii *1. ve vztahu k textu* jsme nezaznamenávali). V případě kategorie *1. ve vztahu k textu* si nízkou hodnotu koeficientu vysvětlujeme přehlédnutím textu (tzn. kódovatel pak tuto kategorii nezaznamenal) nebo jeho obsahu, který mohl na vizuální prostředek odkazovat. U kategorie *2. ve vztahu k procesu učení* bylo určení funkce znesnadněno tím, že kódovatel musel zohledňovat zadání úlohy v učebnici a pokyny v metodické příručce pro učitele.

Nejnižší míra shody byla získána v případě funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií u učebnice *Wer? Wie? Was?* (WWW), která postrádá zadání úloh a bližší informace k úlohám v metodické příručce. Učebnice se také odlišuje od ostatních svojí koncepcí (převažují kresby a komiksy určené k rozvoji ústního projevu).

Shrňme-li výsledky prvního ověřování, splnil navržený výzkumný nástroj požadavky na inter-rater reliabilitu při posuzování typů u všech učebnic a při posuzování obsahů u dvou učebnic. U kategorií funkcí byly přijatelné hodnoty jen ve dvou případech, proto byly v kategoriálním systému funkcí nutné úpravy. Odlišnosti v posuzování vizuálních prostředků mezi kódovateli mohly být zapříčiněny nedostatečně vypracovaným manuálem pro kódovatele, nepřesností definic kategorií a tříd, specifickostí učebnic (např. jejich didaktickou koncepcí a počtem vizuálních prostředků pro výuku reálií), popř. subjektivitou kódovatelů a časovou náročností analýzy.

6.6.3 Modifikace výzkumného nástroje

Na základě výsledků prvního ověřování byl kategoriální systém modifikován. Po konzultaci s odborníky byly upřesněny a doplněny některé definice kategorií a tříd. Dále byly některé třídy spojeny vzhledem k jejich nulovému nebo ojedinělému výskytu v analyzovaných učebnicích během ověřování (např. znak a logo). Spojeny a přejmenovány byly některé třídy též z důvodu jejich vzájemného překrývání (zejména u funkcí ve vztahu k obsahu). Kromě výše uvedených úprav v kategoriálním systému jsme dále upřesnili kritéria pro výběr vizuálních prostředků pro výuku reálií v manuálu pro kódovatele (finální verze manuálu je k nahlédnutí v příloze 3). Následující tabulka (tabulka 12) představuje příklady modifikací v kategoriálním systému pro posuzování typů vizuálních prostředků pro výuku reálií.

Tabulka 12

Modifikace v kategoriálním systému pro posuzování typů vizuálních prostředků pro výuku reálií

Druh modifikace	V kategorii	Modifikace třídy	Výsledný název třídy
prejmenování třídy	1. realistické	upřesnění definice a přejmenování třídy 1.2 zobrazení autentického předmětu	1.2 fotografie autentického předmětu
rozšíření třídy	2. analogické	rozšíření třídy 2.2 komiks o obrázkový příběh	2.2 obrázkový příběh a komiks
vytvoření nové třídy	2. analogické	vyčlenění z třídy 2.1 kresba	2.3 nákres
spojení tříd	3. logické	spojení tříd 3.1 schéma a 3.2 diagram	3.1 schéma a diagram (graf)
	4. symbolické	spojení tříd 4.2 znak a 4.3 logo	4.2 znak a logo

V kategoriálním systému pro posuzování typů vizuálních prostředků pro výuku reálií bychom chtěli upozornit na změnu koncepce první kategorie, tedy realistických vizuálních prostředků. Ve druhé verzi kategoriálního systému jsme je pojali pro odlišení od analogických vizuálních prostředků ve všech třídách jako fotografie, které rozlišujeme konkrétněji podle zobrazených objektů¹¹⁹. Tudíž i původně nazvaná třída *1.3 re-produkce uměleckého díla* je nyní chápána jako zmenšená fotografie daného díla.

Po konzultaci s odborníky jsme pro regionální upřesnění obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií vytvořili v kategoriálním systému pro posuzování obsahů novou kategorii, kde rozlišujeme, ke které německy mluvící zemi se daný vizuální prostředek vztahuje. Naším záměrem je tak sledovat, jak je v učebnicích zohledněn formou vizuálních prostředků koncept *D-A-CH-(L)*. Kategoriální systém pro posuzování obsahů jsme proto následně rozdělili do dvou kategorií: *1. ze sociokulturního hlediska* a *2. z geografického hlediska*. Kategorie *1. ze sociokulturního hlediska* obsahuje třídy

¹¹⁹ Podobně chápe realistické vizuální prostředky jako fotografie také Schönfeldtová (2005).

původní verze kategoriálního systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií (nyní třídy 1.1–1.7), a kategorie 2. z *geografického hlediska* obsahuje třídy pojmenované podle dané německy mluvící země: 2.1 *Německo*, 2.2 *Rakousko*, 2.3 *Švýcarsko*, 2.4 *Lucembursko*, *Lichtenštejnsko*. Pro možnost výskytu několika německy mluvících zemí současně jsme vytvořili kategorii 2.5 *více německy mluvících zemí* a pro výskyt neutrálních (z geografického hlediska neidentifikovatelných) obsahů kategorii 2.6 *neurčité*.

Zároveň došlo v kategorii 1. z *sociokulturního hlediska* ke změně ve třídě *kultura, věda a sport*, přičemž jsme témata související se sportem přesunuli do třídy každodenní život, kde je nyní sport pojímán jednak jako volnočasová činnost, tak i v souvislosti se známými sportovci, sportovními kluby apod.

U kategoriálního systému pro posuzování funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií je třeba zmínit sloučení třídy *kulturně specifická* a *regionálně specifická*. Ověřování ukázalo, že rozlišování těchto funkcí je problematické, proto jsme je spojili do jedné třídy s názvem *faktografická*, která se vztahuje na zobrazování jak konkrétních kulturních produktů, tak reálných míst v dané zemi.

6.6.4 Druhé ověřování výzkumného nástroje

Modifikovaný výzkumný nástroj jsme ověřovali na vzorku (dalších) třiceti stran učebnic němčiny pro ZŠ se schvalovací doložkou MŠMT ČR použitých při prvním ověřování (viz kapitola 6.6.2). Ověřovali jsme jen ty části výzkumného nástroje, u kterých nebyla při minulém ověřování získána hodnota míry shody mezi kódovateli větší než 0,70. U učebnice *Prima* jsme proto kódovali obsah a funkce, u učebnice *Wer? Wie? Was?* pouze funkce (učebnici *Wir* jsme za tímto účelem znovu nekódovali, protože získané hodnoty byly při minulém ověřování přijatelné).

Nově vytvořenou kategorii 2. z *geografického hlediska* v kategoriálním systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií jsme ověřovali na vzorku prvních 30 stran ze všech tří učebnic. Výsledky ověřování poukázaly na nulové zastoupení třídy 2.4 *Lucembursko*, *Lichtenštejnsko*. Přesto jsme tuto třídu zachovali pro účely následné hlavní analýzy výzkumného souboru. Míra shody za všechny tři učebnice činila $\kappa = 0,932$ (přímá shoda 95,18 %). Výsledky ověřování za jednotlivé učebnice uvádíme v tabulce 15.

Celkově lze říci, že výsledky druhého ověřování byly příznivé. Jak je patrné z tabulek 13 a 14), míra shody mezi kódovateli byla přijatelná u všech položek (hodnota Cohenova Kappa byla vyšší než 0,70). Také míra shody mezi dvěma kódovateli při výběru vizuálních prostředků pro výuku reálií činila 0,75 (přímá shoda 98,61 %).

Tabulka 13

Míra shody mezi kódovateli u funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií: celkové výsledky za učebnice Prima a Wer? Wie? Was?

	Funkce vizuálních prostředků		
	1. ve vztahu k textu	2. ve vztahu k procesu učení	3. ve vztahu k obsahu
κ	0,88	0,96	0,72
Přímá shoda (%)	93,71	97,90	88,81

Tabulka 14

Míra shody mezi kódovateli u funkcí a obsahů ze sociokulturního hlediska za jednotlivé učebnice

Učebnice	Počet vizuálních prostředků	Obsah vizuálních prostředků		Funkce vizuálních prostředků					
		1. ze socio-kulturního hlediska		1. ve vztahu k textu		2. ve vztahu k procesu učení		3. ve vztahu k obsahu	
		κ	Přímá shoda (%)	κ	Přímá shoda (%)	κ	Přímá shoda (%)	κ	Přímá shoda (%)
Prima	52	0,84	88,46	0,84	92,31	0,95	98,08	0,76	92,31
WWW	91	–	–	0,9	94,51	0,95	97,8	0,77	86,81

Tabulka 15

Míra shody mezi kódovateli u obsahů z geografického hlediska za jednotlivé učebnice

Učebnice	Počet vizuálních prostředků	Obsah vizuálních prostředků 2. z geografického hlediska	
		κ	Přímá shoda (%)
Prima	69	0,90	94,20
Wir	27	0,95	96,30
WWW	23	1,00	100,00

6.6.5 Finální verze výzkumného nástroje

Vzhledem k úspěšnosti druhého ověřování nebyly v kategoriálním systému nutné další větší úpravy (pouze se jednalo o drobné jazykové úpravy). V tabulce 16, 17 a 18 prezentujeme jeho finální verzi (úplná verze je součástí přílohy 2).

Tabulka 16

Finální verze kategoriálního systému typů vizuálních prostředků pro výuku reálií

Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií	
1. realistické Jsou realitě věrné vizuální prostředky, ztvárněné pomocí realistických barev a odstínů, z určitého úhlu nebo perspektivy. Při jejich prohlížení předpokládáme vysokou míru podobnosti se skutečně existujícím objektem. Ve všech třídách se jedná o fotografie, které rozlišujeme konkrétněji podle zobrazených objektů.	1.1 fotografie 1.2 fotografie autentického předmětu 1.3 reprodukce uměleckého díla
2. analogické Jsou vizuální prostředky vytvořené různými technikami, které pozorovateli (recipientovi) nabízí podobné vizuální informace jako výřez reality, jež zprostředkovávají. Mají analogický, popř. metaforický význam, který vychází z hlavních rysů zobrazovaného.	2.1 kresba 2.2 obrázkový příběh a komiks 2.3 nákres
3. logické Nemají přímé zastoupení v realitě. Zobrazují abstraktní struktury, vztahy, množství a postupy. Jsou to systémy znaků, které získaly svůj význam prostřednictvím konvencí.	3.1 schéma a diagram (graf) 3.2 tabulka
4. symbolické Jsou stylizované vizuální prostředky vytvořené na základě konvencí. Ve zjednodušené formě zastupují nějaký známý koncept, mají reprezentující funkci.	4.1 piktogram 4.2 znak a logo
5. kartografické Představují prostor v menší, zjednodušené a plošné formě. Ke čtení kartografických vizuálních prostředků jsou nutné kartografické znalosti (jejich znaků a použití).	5.1 mapa 5.2 plán
6. kombinované Skládají se z více typů vizuálních prostředků, které dohromady tvoří jeden celek.	

Tabulka 17

Finální verze kategoriálního systému obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií

Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií: 1. ze sociokulturního hlediska	
1.1 národní geografie	geografická poloha, sousedící státy, správní uspořádání, různá místa, města, regiony a jejich památky a turistické objekty, příroda, obyvatelstvo (hustota zalidnění, počet obyvatel a další demografické údaje), hospodářství
1.2 národní historie	historické události, osobnosti, objekty
1.3 stát a politika	státní zřízení, státní symboly, vláda a politický systém, politické strany, volby, školství, důležité instituce, německy mluvící země v EU
1.4 kultura a věda	umění, známé osobnosti, masmédia, vynálezy
1.5 každodenní život	bydlení, životní styl, činnosti a objekty všedního života, jídlo a pití, stolování, práce, škola, studium, volný čas, sport, služby, nakupování, zdravotní a sociální péče, doprava a cestování
1.6 sociální interakce	společenské chování, společenské konvence, sociální kontakty a vztahy, verbální a nonverbální komunikace, tabu, výchova
1.7 národní a sociální identita	národní a etnické menšiny, etnické a regionální odlišnosti, dialekt, hodnoty, postoje, náboženství, vlastní identita lidí, sociální skupiny, rodina, stereotypy a autostereotypy, tradice, svátky a zvyky

Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií: 2. z geografického hlediska	
2.1 Německo	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Německa (např. vizuální prostředek zobrazuje památky z Berlína).
2.2 Rakousko	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Rakouska (např. vizuální prostředek zobrazuje portrét W. A. Mozarta).
2.3 Švýcarsko	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Švýcarska (např. vizuální prostředek zobrazuje švýcarskou vlajku).
2.4 Lucembursko, Lichtenštejnsko	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Lucemburska nebo Lichtenštejnska (např. vizuální prostředek zobrazuje mapu Lucemburska).
2.5 více německy mluvících zemí	Obsah vizuálního prostředku se týká dvou nebo více německy mluvících zemí (např. vizuální prostředek zobrazuje Alpy).
2.6 neurčité	Jedná se o neutrální téma. Není zřejmé, které německy mluvící země se obsah vizuálního prostředku týká (např. je na vizuálním prostředku zobrazen obchod s nápisy v němčině), nebo obsah vizuálního prostředku postihuje kromě německy mluvících zemí i jiné země.

Tabulka 18

Finální verze kategoriálního systému funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií

Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií: 1. ve vztahu k textu	
1.1 dekorativní	Vizuální prostředek přímo nesouvisí s textem. Je v učebnici zařazen z jiných důvodů, např. aby vyplnil prázdné místo, učinil text zajímavějším, odlehčil obtížný text výtvarným motivem.
1.2 reprezentující	Vizuální prostředek reprezentuje obsah textu – tzn. zobrazuje osoby, objekty a činnosti zmíněné či popisované v textu. Slouží k zdůraznění hlavních narativních událostí textu, vztahuje se přímo k textu a konkretizuje jeho obsah.
1.3 organizující	Vizuální prostředek organizuje obsah textu – poskytuje textu organizační rámec a ukazuje souvislosti; často zobrazuje nějaký postup, sled událostí, strukturu nebo výčet objektů.
1.4 interpretující	Vizuální prostředek pomáhá pochopit text, vztahuje se k obtížnějším, méně známým konceptům, dětské zkušenosti se vymykajícím pojmům nebo pojmům abstraktním. Jedná se o předcházení vzniku mylných představ nebo přehodnocování dříve vzniklých miskonceptů učiva.
1.5 transformující	Má ovlivnit způsob, jímž si žák zpracovává a zapamatovává informace z textu. Vizuální prostředek často zdůrazňuje podstatné body z textu, přibližuje kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka k zapamatování obsahu textu nebo jednotlivých pojmů.
1.6 žádná	Funkce ve vztahu k textu nelze v tomto případě určit, protože vizuální prostředek nedoprovází žádný souvislý text (nezohledňujeme nadpis nebo popisek).

Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií: 2. ve vztahu k procesu učení	
2.1 aktivizující	Vizuální prostředek aktivizuje myšlení a předchozí znalosti žáků, motivuje je k učení a připravuje na osvojování nových znalostí. Obvykle představuje nové téma nebo učivo, motivuje ke čtení či poslechu textu či k rozvoji ústního/písemného projevu.
2.2 konstrukční	Spočívá v podpoře (poskytování nových/doplňujících informací), popř. řízení učebního procesu vizuálními prostředky (např. u obrázkových příběhů). Žák získává nové poznatky, které spojuje s dosavadními znalostmi. Úkolem žáka je „čtení“ (prohlížení si) vizuálního prostředku. Jedná se tedy především o zprostředkování nových informací, které si žák sám zpracovává.
2.3 aplikační	Vizuální prostředek realizuje transfer a upevňování znalostí. Žák s vizuálním prostředkem pracuje obzvláště aktivně – tzn. nejedná se jen o pouhé „čtení“ vizuálního prostředku, ale žák dostává i jiné úkoly jako popsat, interpretovat, analyzovat, přiřazovat vizuální prostředky apod.
2.4 kontrolní	Přináší ověření či zpětnou vazbu správnosti žákovy odpovědi. Může sloužit i k testování nově osvojených znalostí žáků.
Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií: 3. ve vztahu k obsahu	
3.1 komunikační a socializační	Vizuální prostředek prezentuje situaci, kde probíhá nějaká forma komunikace, prezentuje znaky verbální či neverbální komunikace. Přípravuje na sociální kontakt či pobyt v cizojazyčném prostředí: zobrazuje sociální situace, osoby (a prostředí, v kterém žijí) nebo jevy, s kterými se může žák v cílové zemi setkat.
3.2 orientační a regulační	Vizuální prostředek umožňuje orientaci v daném místě, prostředí či systému, před něčím varuje, něco zakazuje nebo informuje o nějakém stavu apod.
3.3 propagační	Tuto funkci mívají symboly, reklamy, modely, prospekty, kreslené nebo vyfotografované reálné předměty, které informují o kulturních či volnočasových akcích, propagují nebo nabízejí určité produkty apod.
3.4 interkulturní	Vizuální prostředek prezentuje interakci či vzájemný vztah dvou a více kultur, umožňuje poznávat odlišnosti i podobnosti mezi kulturami.
3.5 stereotypizující	Zobrazení situace, osob a jevů může přispět k vytváření či prohlubování stereotypů, tzn. k vytváření zkreslených, zjednodušených představ nebo názorů o dané kultuře/ národu založených na zevšeobecňování vlastností dané kultury/národa.
3.6 faktografická	Vizuální prostředek prezentuje fakta o německy mluvících zemích získaná na základě skutečných údajů a dat. Zde rozlišujeme zprostředkování nominálních/numerických informací z reálií německy mluvících zemí (především pomocí logických vizuálních prostředků) a zprostředkování vizuálních kulturně a regionálně specifických informací, které jsou zobrazeny nonverbálně (jedná se o konkrétní kulturní produkty, reálné místo v dané zemi apod.)

6.6.6 Postup kvantitativní analýzy

Nejdříve jsme vyhledali základní informace o analyzované učebnici v předmluvě metodické příručky pro učitele, přičemž v centru naší pozornosti byly informace k reáliím a vizuálním prostředkům (např. zda učebnice obsahuje oddíly věnované reáliím apod.).

Dalším krokem bylo kódování vizuálních prostředků, které bylo provedeno jedním kódovatelem (autorkou této práce). Důležitým předpokladem pro kódování byl výběr vizuálních prostředků, které jsou relevantní pro naši analýzu, protože jsme v ní zohledňovali jen vizuální prostředky vztahující se k reáliím německy mluvících zemí a tématům doporučeným pro rozvíjení interkulturní komunikační kompetence. Vycházeli jsme z vlastních kritérií výběru (viz *Manuál pro kódovatele* v příloze 3). Výběr vizuálních prostředků pro výuku reálií byl v některých případech usnadněn symboly v učebnici (symbol pro reálie nebo komunikační aktivity) a komentáři v příručce učitele. Do výběru jsme nezahrnovali aktivity s vizuálními prostředky zaměřené na gramatiku nebo procvičování slovní zásoby.

Výskyt jednotlivých kategorií jsme zapisovali do záznamového archu, přičemž jsme zaznamenávali do jednotlivých sloupců číselné označení vizuálního prostředku, stranu, kde se vizuální prostředek nachází, typ vizuálního prostředku, obsah vizuálního prostředku *ze sociokulturního hlediska*, obsah vizuálního prostředku *z geografického hlediska*, popis obsahu (zde jsme upřesnili, co vizuální prostředek zobrazuje), funkce vizuálního prostředku *ve vztahu k textu*, funkce vizuálního prostředku *ve vztahu k procesu učení*, funkce vizuálního prostředku *ve vztahu k obsahu*, popis úkolu/zadání v učebnici, popis úkolu/zadání v příručce pro učitele a poznámky. V případě typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků jsme zapisovali kategorie/třídy dle kategoriálního systému prostřednictvím kódů, přičemž jsme v každé kategorii zvolili jen jednu třídu. Zpravidla jsme kodovali každý vizuální prostředek zvlášť, výjimkou je typ *T2.2 obrázkový příběh a komiks*, který považujeme za jeden vizuální prostředek, a *6. kombinované vizuální prostředky*, které tvoří jeden celek.

Při určování obsahu v kategorii *1. ze sociokulturního hlediska* jsme zohledňovali též kontext pasáže učebnice, kde se vizuální prostředek nachází (tzn. téma, popisek či doprovodný text). V kategorii *2. z geografického hlediska* jsme pak volili třídu dle německy mluvící země, ke které se obsah vizuálního prostředku vztahoval.

Při posuzování funkcí *1. ve vztahu k textu* jsme vycházeli z textu psaného nebo psaného (v případě, že vizuální prostředek žádný text nedoprovázel, jednalo se o třídu *1.6 žádná funkce ve vztahu k textu*). Při určování funkcí *2. ve vztahu k procesu učení* jsme vycházeli z popisu úkolu/zadání v učebnici a v metodické příručce pro učitele. U funkcí *3. ve vztahu k obsahu* jsme vycházeli z obsahu, který vizuální prostředek zobrazuje a k jakému cíli směřuje.

Do poznámek jsme zapisovali případně další relevantní informace nebo nejasnosti, např. zda je více vizuálních prostředků součástí jednoho úkolu nebo u kombinovaných vizuálních prostředků, z kterých typů vizuálních prostředků se skládají.

Kódování vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnici *Deutsch mit Max*

Učebnice *Deutsch mit Max* má 88 stran, z toho analyzováno bylo celkem 69 stran (jen lekce obsažené v učebnici, tzn. s. 6–74). Celkem bylo nalezeno 145 vizuálních

prostředků pro výuku reálií. Výběr vizuálních prostředků pro výuku reálií byl usnadněn symboly v učebnici (symbol pro realie, práce s mapou nebo rozvoj mluveného projevu, čtení a poslech) a komentáři v příručce učitele.

Kódování vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnici Macht mit!

Učebnice má celkem 80 stran, z nichž analyzováno bylo 60 (s. 2–61). Celkem bylo identifikováno 102 vizuálních prostředků pro výuku reálií. Při analýze jsme v metodické příručce vyhledávali pokyny k jednotlivým úlohám, kde se objevovaly vizuální prostředky. Každá strana příručky je rozdělena do částí *Úvod*, *Prezentace učiva*, *Procvičování učiva*, příp. *Sebehodnocení* (na konci lekce), *Závěr*. Nicméně analýza byla znesnadněna tím, že nám nebyly známy konkrétní cíle jednotlivých úkolů (zda slouží k procvičování gramatiky, prezentaci učiva reálií apod.), postrádali jsme bližší informace k úlohám s vizuálními prostředky v příručce učitele.

Kódování vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnici Planet

Z celkového počtu 128 stran učebnice bylo analyzováno 112 stran (s. 5–116), kde bylo nalezeno 214 vizuálních prostředků pro výuku reálií. Při analýze jsme se opírali o metodickou příručku, která obsahuje řadu pokynů k úlohám s vizuálními prostředky a je v porovnání s ostatními analyzovanými učebnicemi v tomto ohledu nejkomplexnější. Za užitečný považujeme též seznam použitých autentických vizuálních prostředků a jejich zdrojů na konci učebnice.

Kódování vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnici Genial

Zde bylo analyzováno celkem 93 stran z celkového počtu 120 stran učebnice (s. 6–98). Celkem bylo nalezeno 124 vizuálních prostředků pro výuku reálií. Za užitečné jsme při analýze považovali komentáře v metodické příručce, kde byl určen cíl jednotlivých úloh.

Statistické zpracování dat

Vybrané vizuální prostředky jsme kvantifikovali z hlediska četnosti výskytu v jednotlivých třídách nakódovaných v záznamovém archu. K výpočtu četnosti výskytu jsme použili program SPSS. Určovali jsme počet vizuálních prostředků v jednotlivých třídách a jejich relativní četnost (v procentech) z celkového počtu analyzovaných vizuálních prostředků. Data byla zpracována nejprve za jednotlivé učebnice, následně celkově za všechny učebnice.

Dále jsme zjišťovali, zda jsou třídy typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků rovnoměrně distribuovány v jednotlivých učebnicích. Za tímto účelem jsme vzhledem k našemu typu dat zvolili neparametrickou statistiku test nezávislosti chí-kvadrát,

který slouží k odmítnutí nulové hypotézy a ke statistickému testování shody mezi očekávanými a pozorovanými hodnotami na základě náhody (viz např. Chráska, 2003, s. 80–98). Významný rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi byl určen tehdy, když byla vypočítaná hodnota p menší než 0,05 (viz Chráska, 2003, s. 72–73).

Pomocí chí-kvadrát testu bylo také zjišťováno, zda jsou kategorie typů vizuálních prostředků rovnoměrně distribuovány ve všech kategoriích funkcí. V programu SPSS byly za tímto účelem vytvořeny tři kontingenční tabulky s těmito proměnnými: 1. typ vizuálního prostředku a funkce ve vztahu k textu, 2. typ vizuálního prostředku a funkce ve vztahu k procesu učení, 3. typ vizuálního prostředku a funkce ve vztahu k obsahu. Pro jednotlivé kontingenční tabulky jsme následně vypočítali celkovou hodnotu chí-kvadrátu (χ^2). K nalezení konkrétních rozdílů mezi očekávanými a pozorovanými četnostmi bylo použito z-skóre. Sledovali jsme též, zda existuje mezi proměnnými v kontingenční tabulce (mezi typy a funkcemi vizuálních prostředků pro výuku reálií) závislost. K určení míry závislosti jsme použili Čuprovův koeficient K , který nabývá hodnot od 0 do +1, přičemž platí, že čím vyšší je jeho hodnota, tím vyšší je stupeň závislosti (viz Chráska, 2003, s. 98–100).

6.7 Kvalitativní fáze výzkumu

Jak již bylo zmíněno, kvalitativní fázi výzkumu jsme pojali jako sondu do problematiky, která má dokreslit výsledky z prvního výzkumného šetření. Domníváme se, že v učebnicích by měly být zohledněny teoretické a výzkumné poznatky, na kterých pak mohou učitelé v praxi stavět. Tímto naším postřehem bychom chtěli zdůraznit, že tvorba učebnic je komplexní proces, a proto je dle našeho názoru žádoucí, aby vycházela jak z poznatků ve vědě a výzkumu, tak ze zpětných vazeb o tom, jak učebnice fungují v reálné školní edukaci (srov. Janoušková, 2009, s. 70; Knecht, 2006, s. 88; Mikk, 2007, s. 19). Jinými slovy, teprve syntéza teorie a praxe může přispět ke zkvalitnění učebnic. Pro náš výzkum jsme zvolili zpětnou vazbu k učebnicím ze strany učitele, protože nás zajímalo, zda a jakým způsobem učitel pracuje ve výuce s vizuálními prostředky pro výuku reálií v učebnicích a jak tyto vizuální prostředky hodnotí.

6.7.1 Sběr dat

Za účelem sběru dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, která se vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací (srov. Hendl, 2008, s. 164). V přípravné fázi rozhovorů bylo

vytvořeno tazatelské schéma¹²⁰ s okruhy otázek, které zahrnovaly: kontextové otázky zaměřené na používanou učebnici němčiny, otázky zaměřené na znalosti a zkušenosti učitele týkající se vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny (cizích jazyků) obecně, otázky zaměřené na názory a zkušenosti učitele týkající se vizuálních prostředků pro výuku reálií v souvislosti s konkrétní učebnicí němčiny a doplňující otázky (viz příloha 4). Pro jednotlivé části (okruhy) tazatelského schématu rozhovoru jsme si stanovili cíle, ke kterým chceme kladením otázek dospět.

Před samotným rozhovorem bylo cílem představit respondentovi účel a téma rozhovoru, jeho předpokládanou délku a jak bude rozhovor přibližně probíhat. Informovali jsme respondenta o nahrávání rozhovoru a dalších postupech při práci s nahrávkou. Zdůraznili jsme, že respondent zůstane anonymní. Upozornili jsme též na to, že uvítáme jakékoli doplňující informace a spontánní vyjádření respondenta k tématu, které považuje za důležité zmínit.

První část tazatelského schématu rozhovoru jsme věnovali kontextovým údajům o respondentovi. Cílem bylo získat základní kontextové (demografické) údaje o respondentovi, které mohou být případně využity při srovnávání výpovědí respondentů během následné analýzy. Vzhledem k tomu, že mohou být některé údaje v této části citlivé (jako délka praxe), neptali jsme se na ně na začátku, nýbrž v průběhu nebo na konci rozhovoru.

Druhá část tazatelského schématu obsahovala kontextové otázky zaměřené na používanou učebnici němčiny. Cílem bylo zjistit, jakou učebnici a příp. jaké další výukové materiály učitel používá. Na vybranou používanou učebnici jsme se pak zaměřili v dalších otázkách (označovali jsme ji písmenem X).

Třetí část zahrnovala otázky zaměřené na znalosti a zkušenosti učitele týkající se vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny (cizích jazyků) obecně. Nejdříve bylo naším záměrem zjistit, zda učitel rozumí výrazu vizuální prostředky pro výuku reálií, který se objevuje v dalších otázkách. V případě, že učitel tomuto pojmu nerozuměl nebo si ho špatně vykládal, tento pojem jsme objasnili (slovně či s využitím ukázky v učebnici). Upozornili jsme případně na to, že v současném pojetí výuka reálií nezahrnuje pouze zprostředkování faktických znalostí o cílové zemi (zeměpisných, dějepisných aj.), ale i zprostředkování znalostí o každodenním životě, znalostí k rozvoji uvědomění si vlastní a cizí kultury atd. Primárním cílem bylo následně zjistit, jakou funkci respondent připisuje vizuálním prostředkům pro výuku reálií v učebnicích (z obecného hlediska).

Čtvrtá část obsahovala otázky zaměřené na názory a zkušenosti učitele týkající se vizuálních prostředků pro výuku reálií v souvislosti s konkrétní učebnicí němčiny.

¹²⁰ Jedná se o schéma rozhovoru, kde jsou nastíněna témata rozhovoru, resp. otázky, které umožňují následné srovnání výpovědí respondentů. V odborné literatuře se v této souvislosti můžeme setkat s pojmem *rozhovor pomocí návodu* (německy *Interviewleitfaden* nebo *Leitfadengestützte Interview*; viz např. Stigler & Felbinger, 2005, s. 129–134; Nohl, 2009, s. 20–23).

Cílem bylo zjistit, za jakým účelem respondent využívá vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnici němčiny ve svých hodinách a jaké má názory na používanou učebnici němčiny z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií (jejich množství, typů, obsahů, funkcí a metodických pokynů pro práci s nimi), resp. jak ji z tohoto posuzovaného hlediska hodnotí. Upozornili jsme respondenta, že se nejdříve ptáme na některé aspekty vizuálních prostředků pro výuku reálií obecně a pak v souvislosti s konkrétní učebnicí.

Poslední část tazatelského schématu byla věnována doplňujícím otázkám, které byly pro respondenta dobrovolné. Cílem bylo na konkrétních příkladech z učebnice zjistit, jak by respondent při práci s vybranými vizuálními prostředky pracoval (jednalo se o vizuální prostředky na vstupní straně lekce, vizuální prostředky doprovázející text a bez textu). Takto získané informace měly doplnit či objasnit předchozí odpovědi respondentů. Respondenti měli též možnost hovořit o dalších skutečnostech, které nebyly v rozhovoru zmíněny.

Pro ověření stanovených postupů a srozumitelnosti otázek byl před zahájením výzkumného šetření proveden pilotní rozhovor s jedním učitelem, na jehož základě byly některé otázky přeformulovány a blíže specifikovány¹²¹. Následující rozhovory vycházely z vytvořeného tazatelského schématu a byly vedeny tak, aby byly zodpovězeny všechny zásadní otázky vyplývající ze stanovených cílů (pořadí otázek nebylo vždy dodrženo). U většiny případů měly rozhovory narativní charakter, kdy respondenti vyprávěli o svých zkušenostech s vizuálními prostředky pro výuku reálií. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a trvaly přibližně 50–90 minut.

6.7.2 Postup kvalitativní analýzy

Po nahrávání byly rozhovory posléze doslovně transkribovány a kódovány v programu MAXQDA 10 prostřednictvím otevřeného kódování, přičemž byly vytvářené kódy odvozeny z přímých výpovědí respondentů. Kódováno sestávalo ze dvou fází/cyklů (viz Saldaña, 2009).

V první fázi jsme kodovali po kratších úsecích textu (kódy byly připsány větám či částem vět). Otevřené kódování nám umožnilo odhalit určitá témata, která byla nejprve na nízké úrovni abstrakce (viz Hendl, 2008, s. 247). Využívali jsme kombinaci tzv. elementárních metod kódování (viz Saldaña, 2009, s. 70–81): deskriptivní kódování (pomocí podstatných jmen a krátkých frází, např. *vlastní mapy*), kódování in vivo (zakládající se na slově nebo frázi respondenta, např. *vizuální prostředek eliminuje překlad*), kódování vztahující se k procesům/činnostem, které respondent popisuje (pomocí podstatných jmen slovesných, např. *využívání internetové podpory*). Celkem

¹²¹ Např. bylo nutné přeformulovat a blíže specifikovat otázky vztahující se k funkcím vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny.

jsme získali přibližně 700 kódů, z nichž byly k další analýze vybrány ty (přibližně 400 kódů), které se bezprostředně týkaly řešené problematiky, resp. výzkumných otázek (byla zaznamenána různá témata, která však nebyla předmětem naší analýzy). Jelikož se názory respondentů v mnoha případech shodovaly, řada kódů se v transkriptech rozhovorů jednotlivých respondentů opakovala: např. kód *absence vhodných delších textů* (sedmkrát), *využívání vizuálního prostředku k popisu* (pětkrát), *vizuální prostředek jako podnět k mluvení* (pětkrát) ad.

V druhé fázi kódování byly kódy tříděny a uspořádány, některé kódy byly též pro upřesnění přejmenovány (třídění a uspořádání kódů usnadnilo barevné rozlišení kódů v programu). Roztříděné kódy byly následně převedeny do abstraktnějších kategorií a podkategorií, které byly vytvářeny induktivně a byly rozděleny do několika tematických rovin: a) učitelovo pojetí výuky reálií; b) předchozí zkušenosti učitelů při práci s vizuálními prostředky pro výuku reálií v (různých) učebnicích; c) představy učitelů o tom, jak mají vypadat vizuální prostředky vhodné pro výuku reálií v učebnicích; d) náměty na zlepšení konkrétní učebnice z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií (dále viz kapitola 7.2). Při analýze jsme se s cílem vyvinout teorii zaměřili především na kategorie, které byly respondentům společné, jelikož se mezi výpověďmi respondentů objevovaly jen menší rozdíly (proto i výsledky v kapitole 7.2 prezentujeme souhrnně za celý výzkumný soubor).

6.8 Shrnutí a závěry ke kapitole

V této kapitole jsme se věnovali metodologickým aspektům našeho výzkumu. Představili jsme cíle, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady našeho výzkumu a též výzkumný design, který je rozdělen do dvou výzkumných šetření.

Pro účely prvního šetření byl zvolen výzkumný soubor sestávající ze čtyř učebnic němčiny, použita byla metoda kvantitativní analýzy učebnic pomocí navrženého kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií. Vývoj tohoto výzkumného nástroje byl poměrně pracný vzhledem k tomu, že nebyly vhodné klasifikace typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro naše účely v českém prostředí k dispozici. Výzkumný nástroj proto vycházel především ze zahraničních zdrojů. V průběhu tvorby, předvýzkumu a ověřování výzkumného nástroje jsme objevili některé slabiny nástroje, jako je časová náročnost zvoleného postupu, nepřesnosti formulovaných definic a s nimi spojená jazyková úskalí. Proto bylo nutné výzkumný nástroj v určitých částech modifikovat. Druhé ověřování nástroje však potvrdilo jeho reliabilitu.

Výzkumný soubor druhého šetření tvořilo šest učitelů němčiny. Zvolenou metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor vycházející z připraveného tazatelského schématu, které bylo také nutné na základě předvýzkumu z důvodu nepřesnosti některých otázek před samotnou realizací rozhovorů upravit. Za hlavní výhodu zvolené metody rozhovoru považujeme její pružnost, která nám umožnila klást respondentovi otázky v libovolném pořadí a poskytla prostor k doplňujícím otázkám.

Přes časovou náročnost a další zmíněné obtíže se oba zvolené metodologické postupy (kvantitativního a kvalitativního šetření) ukázaly jako vhodné k zodpovězení položených výzkumných otázek. Výsledky obou šetření prezentujeme v následující kapitole.

7 Výsledky výzkumu

V této kapitole prezentujeme výsledky obou fází výzkumu. Nejprve se věnujeme popisu a interpretaci výsledků kvantitativní analýzy učebnic němčiny a následně se zabýváme výsledky kvalitativního šetření zaměřeného na učitele němčiny.

7.1 Výsledky kvantitativní fáze výzkumu

V zájmu přehlednosti výsledků prezentujeme v následujících kapitolách zároveň výsledky vztahující se k námi stanoveným výzkumným otázkám explorativního charakteru (a–c) a komparativního charakteru (d–f; viz kapitola 6.3). K ověřování hypotéz se pak vyjadřujeme v kapitole 7.1.6.

7.1.1 Výskyt vizuálních prostředků pro výuku reálií

Protože se učebnice liší počtem stran, vypočítali jsme poměr počtu vizuálních prostředků pro výuku reálií ku počtu stran jednotlivých učebnic, což odpovídá počtu vizuálních prostředků pro výuku reálií na stranu. Průměrně se vizuální prostředek pro výuku reálií v analyzovaných učebnicích vyskytuje 1,75 krát na stranu (viz tabulka 19).

Tabulka 19

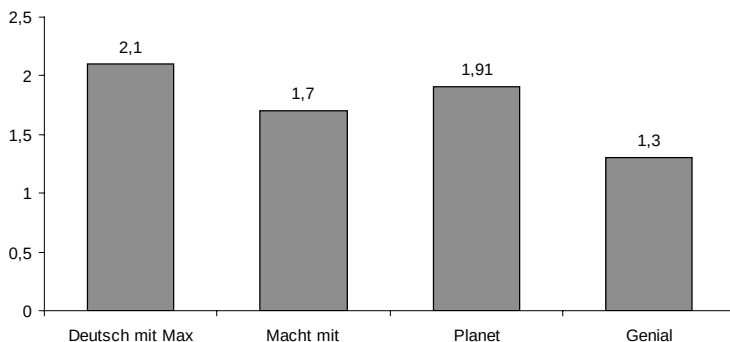
Počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích

Název učebnice	Počet stran (n^s)	Počet vizuálních prostředků pro výuku reálií (n^{vp})	Počet vizuálních prostředků pro výuku reálií na stranu (n^{vp}/n^s)
<i>Deutsch mit Max</i>	69	145	cca 2,10
<i>Macht mit!</i>	60	102	cca 1,70
<i>Planet</i>	112	214	cca 1,91
<i>Genial</i>	93	124	cca 1,30

Rozdíl mezi počtem vizuálních prostředků pro výuku reálií připadající na jednu stranu není u učebnic markantní (obrázek 5). Nejvíce je patrný rozdíl mezi učebnicemi *Deutsch mit Max* a *Genial*¹²², které se liší svou hodnotou počtu vizuálních prostředků

¹²² Menší množství vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnici *Genial* může být dáno tím, že učebnice má nepatrně menší formát.

pro výuku reálií připadajících na stranu o 0,8, tzn. cca o 11 % (z celkového počtu vizuálních prostředků pro výuku reálií v celém výzkumném souboru).



Obrázek 5. Počet vizuálních prostředků pro výuku reálií na stranu v jednotlivých učebnicích.

Nejvyšší počet vizuálních prostředků pro výuku reálií má učebnice *Deutsch mit Max* (cca 2 vizuální prostředky pro výuku reálií na stranu), která má zároveň nejvyšší průměrný počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v rámci jedné úlohy (3,25). To znamená, že spíše než samostatně se vizuální prostředky pro výuku reálií vyskytují v této učebnici ve skupinách, kde se jedná o stejné typy vizuálních prostředků se stejnou funkcí ve vztahu k procesu učení. To rovněž platí pro učebnici *Planet*¹²³, která se liší počtem vizuálních prostředků pro výuku reálií od učebnice *Deutsch mit Max* jen s velmi malým rozdílem (viz tabulka 20). Oproti tomu mají ostatní učebnice (*Macht mit!* a *Genial*) nižší počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v rámci jedné úlohy (méně jak 3 vizuální prostředky).

Tabulka 20

Průměrný počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v rámci jedné úlohy

Název učebnice	Průměrný počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v rámci jedné úlohy (n ^{VP} /n ^a)
<i>Deutsch mit Max</i>	3,25
<i>Macht mit!</i>	2,09
<i>Planet</i>	3,19
<i>Genial</i>	2,53

¹²³ Zde je třeba také připomenout, že z analyzovaných učebnic využívá učebnice *Planet* nejvíce vizuálních prostředků pro výuku reálií na své internetové podpoře (viz kapitola 6.5.1).

Závěry a diskuse

Výsledky vztahující se k množství vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny ukázaly, že vizuální prostředky pro výuku reálií mají v analyzovaných učebnicích své místo. Vykytují se v průměru jednou až dvakrát na stranu. O optimální hodnotě počtu vizuálních prostředků pro výuku reálií lze však pouze spekulovat. Kládeme si tedy spíše otázku, který komponent převažuje v učebnicích na úkor vizuálních prostředků pro výuku reálií. V případě učebnice *Deutsch mit Max* a *Macht mit!* se zjevně jedná o velké množství vizuálních prostředků k rozvíjení jazykových prostředků, v případě učebnice *Genial* a *Planet* převažují spíše verbální texty k nácviku řečových dovedností, zejména delší texty k nácviku čtení s porozuměním. To je pochopitelné vzhledem k tomu, že tyto dvě učebnice směřují k dosažení vyšší jazykové úrovně (A2), než je tomu u první dvojice zmiňovaných učebnic (A1).

V dalších kapitolách se věnujeme jednotlivým četnostem výskytu vizuálních prostředků pro výuku reálií z posuzovaných hledisek (uvádíme relativní četnosti kategorií a tříd vypočítané z celkového počtu analyzovaných vizuálních prostředků). Nejprve vždy prezentujeme výsledky shrnující četnosti tříd za celý výzkumný soubor, dále pak za jednotlivé učebnice, které mezi sebou srovnáváme.

7.1.2 Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií

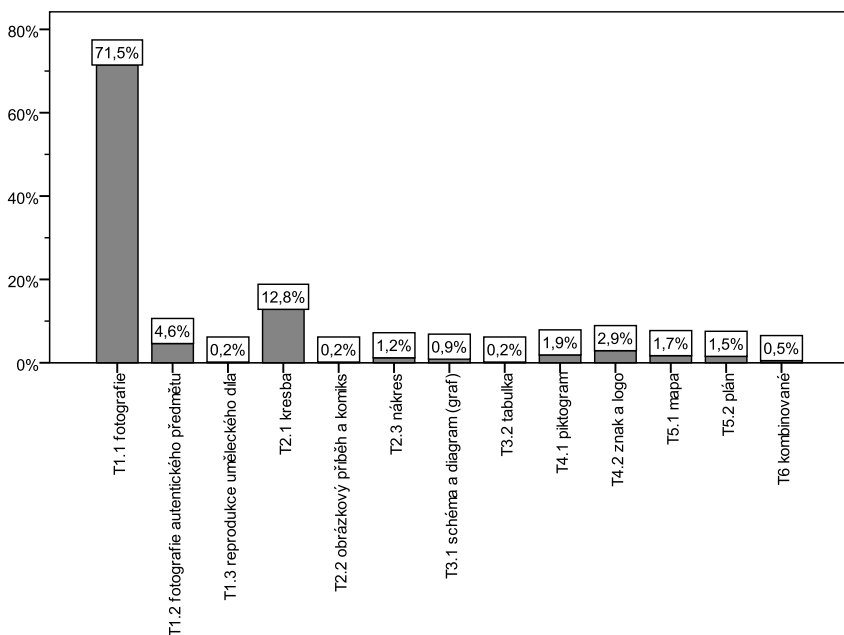
Co se týče celkového zastoupení kategorií typů vizuálních prostředků pro výuku reálií za všechny analyzované učebnice, dominují jednoznačně *realistické* vizuální prostředky (cca 76 %) s nejvyšším počtem *T1.1 fotografií*¹²⁴ (71,5 %). Druhé nejvyšší zastoupení mají *analogické* vizuální prostředky (cca 14 %) s nejvyšším počtem *T2.1 kreseb* (12,8 %). Třetí pozici z celkového počtu vizuálních prostředků zaujímají *symbolické* vizuální prostředky (cca 5 %), u nichž převažuje výskyt *T4.2 znaku a loga* (cca 3 %). Nízké zastoupení mají *kartografické* vizuální prostředky a velmi zřídka se též vyskytují *logické* a *kombinované* vizuální prostředky (dále viz tabulka 21 a obrázek 6).

Tabulka 21

Celkový výskyt kategorií typů vizuálních prostředků pro výuku reálií

Kategorie	Počet	Četnost (%)
1. realistické	446	76,2
2. analogické	63	14,2
3. logické	6	1,1
4. symbolické	28	4,8
5. kartografické	19	3,2
6. kombinované	3	0,5

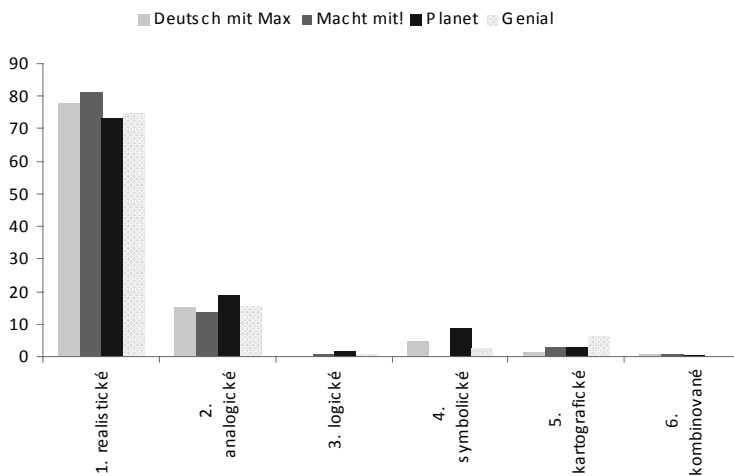
¹²⁴ Jedná se především o fotografie, které zobrazují osoby, činnosti osob, různá místa a prostředí.



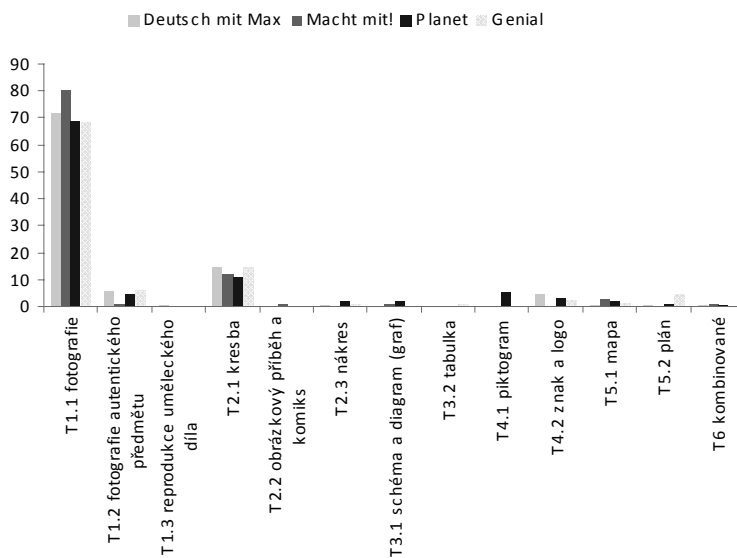
Obrázek 6. Celkový výskyt tříd typů vizuálních prostředků pro výuku reálií (n = 585).

Menší rozdíly jsou však patrné z hlediska zastoupení typů v jednotlivých učebnicích, což potvrdil i chí-kvadrát test ($\chi^2 = 13,11$; $p = 0,13$). Zatímco dva nejvíce zastoupené typy jsou ve všech učebnicích stejné, tzn. *T1.1 fotografie* a *T2.1 kresba*, třetí pozici v počtu nejvíce zastoupených typů zaujímá u učebnice *Deutsch mit Max* a *Genial* *T1.2 fotografie autentického předmětu*, u *Macht mit!* *T5.1 mapa* a *Planet* *T4.1 piktogram*. Zastoupení těchto typů je však v porovnání s výskytem fotografií velmi nízké.

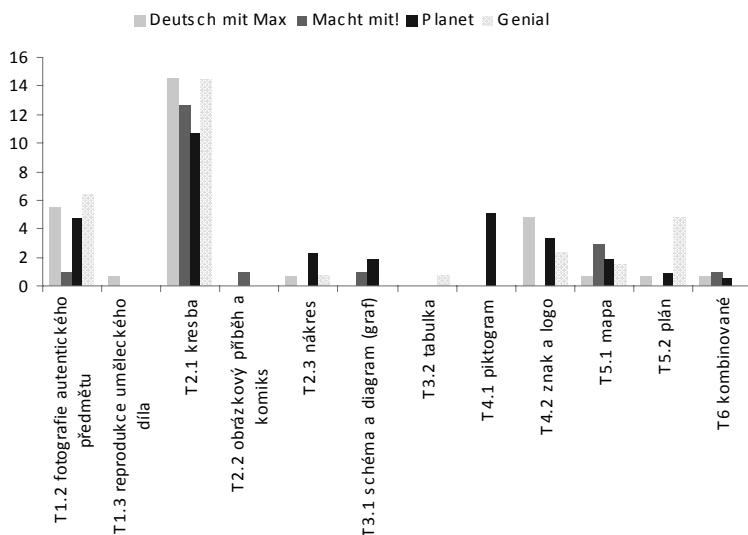
Dále jsme zaznamenali nulový výskyt některých tříd či dokonce celých kategorií typů. V učebnici *Deutsch mit Max* nejsou zastoupeny třídy *T2.2 obrázkový příběh a komiks*, žádné *logické* vizuální prostředky a *T4.1 piktogram*. Učebnice *Macht mit!* má nejméně rozmanité složení typů vizuálních prostředků (nejvíce jsou zastoupeny *realistické* a *analogické* vizuální prostředky, ostatní typy jsou zastoupeny zřídka nebo vůbec). Naproti tomu se z hlediska rozmanitosti typů nejlépe jeví učebnice *Planet*, v které jsou zastoupeny všechny kategorie typů. V učebnici *Genial* nejsou zastoupeny třídy *T1.3 reprodukce uměleckého díla*, *T2.2 obrázkový příběh a komiks*, *T3.1 schéma a diagram (graf)*, *T4.1 piktogram* a kategorie 6. *kombinované* (dále viz obrázek 7, 8 a 9).



Obrázek 7. Výskyt kategorií typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích (v %; n = 585).



Obrázek 8. Výskyt typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích (v %; n = 585).



Obrázek 9. Výskyt typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích bez T1.1 fotografií (v %; n = 585).

Závěry a diskuse

Z výsledků vyplývá, že zastoupení jednotlivých typů vizuálních prostředků pro výuku reálií je ve zkoumaných učebnicích nerovnoměrné, všechny učebnice jsou silně orientované na prezentaci reálií pomocí *realistických*¹²⁵ a v menší míře také *analogických* vizuálních prostředků. Ukazuje se, že se na rozdíl od starších učebnic, v kterých převažovaly kresby (srov. např. *Němčina pro 8. ročník základní školy*, popř. *Heute haben wir Deutsch*¹²⁶), se projevuje trend zahrnovat v současných učebnicích více fotografie, což patrně souvisí s prosazováním didaktického principu autentičnosti výukových materiálů (viz např. Fritz & Faistauer, 2008, s. 127). Prostřednictvím fotografií vidí žáci obraz reality, se kterou se mohou v budoucnu setkat, proto zde jistou roli hraje i motivace žáků. Z tohoto důvodu je proto překvapivým zjištěním nižší výskyt *symbolických* vizuálních prostředků, které v podobě piktogramů, znaků a log zobrazují objekty a situace, s kterými se také může žák v cílové zemi setkat. Protože se však jedná o stylizované a obsahově zjednodušené vizuální prostředky, je třeba učit žáky, jak tyto vizuální prostředky „číst“.

¹²⁵ K podobným zjištěním dospěl Janko (2012), jehož analýza učebnic socio-ekonomického zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ taktéž poukázala na silnou převahu fotografií.

¹²⁶ Maroušková, M., & Eck, V. (2001). *Němčina pro 8. ročník základní školy: pracovní sešit*. Praha: Fortuna. Kouřimská, M. (2001). *Heute haben wir Deutsch: učebnice němčiny pro základní školy*. Praha: Agentura Jirco.

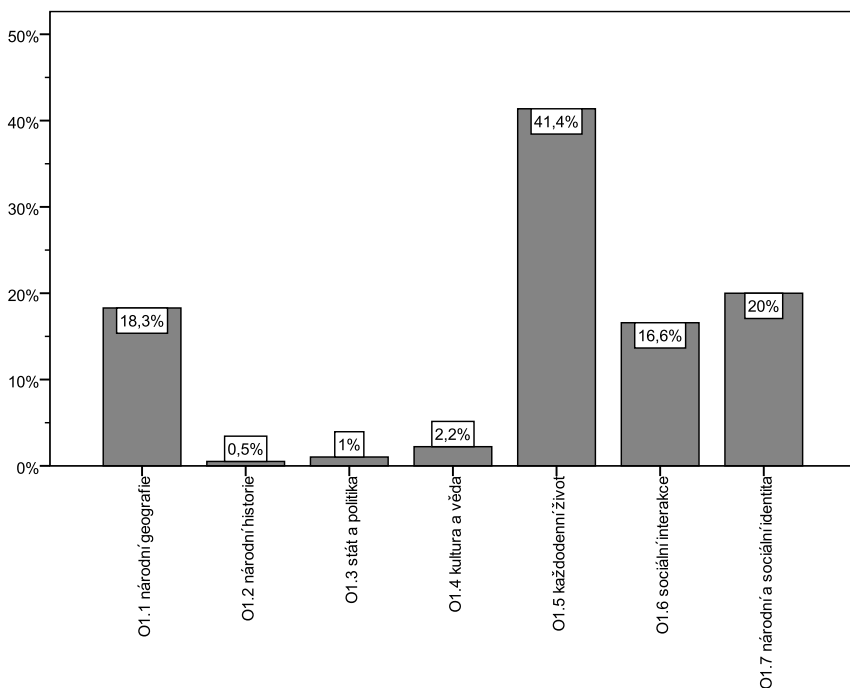
Často opomíjené jsou v analyzovaných učebnicích také vizuální prostředky, které vyžadují složitější myšlenkové operace. Jedná se o *kartografické* a především *logické* vizuální prostředky. Role *kartografických* vizuálních prostředků je důležitá zejména z hlediska jejich využitelnosti v praktickém životě a z hlediska mezipředmětových vztahů (např. v souvislosti se zeměpisem). Žáci by se měli naučit pracovat s cizojazyčnou mapou či plánem a rozvíjet tak i své schopnosti orientace (srov. Erdmenger, 1997, s. 121; Schönfeldt, 2005, s. 60). Co se týká *logických* vizuálních prostředků, jejich význam je spojován s jejich potenciálem podporovat hlubší porozumění podstatě reprezentovaného jevu a vytváření strukturovanějších mentálních modelů (viz Einsiedler & Martschinke, 1997). Ačkoli se *logické* vizuální prostředky v učebnicích často vyskytují v souvislosti s prezentací gramatických struktur a pravidel, jejich potenciál v kontextu výuky reálií není využíván.

Nabízí se tak otázka, zda je realističnost vizuálních prostředků pro výuku reálií více na místě než zohledňování různých učebních stylů žáků (např. také pomocí *logických* vizuálních prostředků). Jsou *realistické* a *analogické* vizuální prostředky jakožto nejčastěji vyskytované typy, zároveň nejvhodnější typy vizuálních prostředků pro výuku reálií? Důležitým didaktickým kritériem při výběru vizuálního prostředku do učebnice je zajisté aktuální funkce výuky. V této souvislosti uvedeme příklad Pýchové (1990, s. 679): „... např. pro konverzaci v cizím jazyce se jeví jako vhodnější realističtější obrázek, zatímco pro výklad gramatiky spíše schéma nebo schematický obrázek“. Pestrost typů vizuálních prostředků se nám proto jeví jako důležitá i v kontextu výuky reálií. Každý typ lze využít ve výuce jiným způsobem v závislosti na výukovém cíli. V této souvislosti odkazujeme na naše shrnutí vybraných teoretických a výzkumných poznatků uvedených v kapitole 5, z kterých vyplývá, že je důležité zahrnout do učebnic rozmanité vizuální prostředky, aby vyhovovaly co nejvíce různým typům žáků a aktivizovaly různé myšlenkové operace žáků (viz tabulka 2, ad 1). Jako nejbližší tomuto poznatku se ukázala učebnice *Planet*, která má nejširší spektrum typů vizuálních prostředků pro výuku reálií.

7.1.3 Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií

Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií ze sociokulturního hlediska

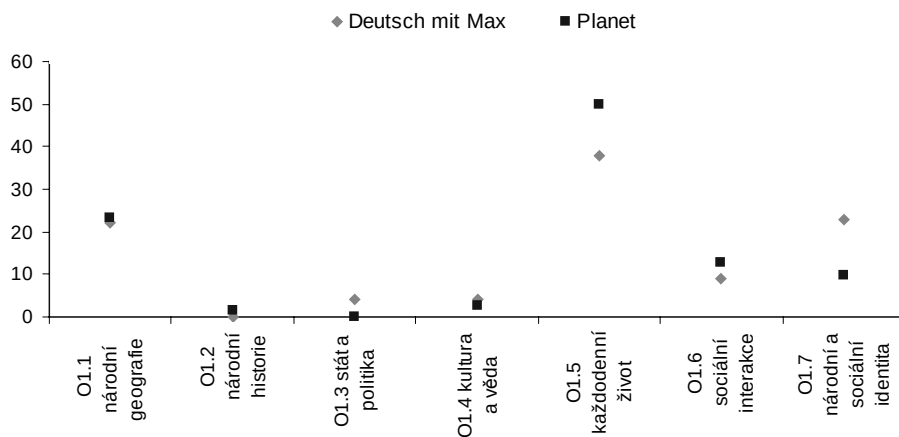
Z celkového počtu vizuálních prostředků pro výuku reálií celého výzkumného souboru převažuje výskyt třídy *O1.5 každodenní život* (cca 41 %), kde se ve všech učebnicích jedná převážně o stejná témata (bydlení, nakupování, denní režim a volný čas mladistvých, jídlo, cestování, život ve městě ad.), dále pak *O1.7 národní a sociální identita* (cca 20 %) s tématy vztahujícími se k vlastní identitě mladistvých, zvykům a tradicím. Nízké či nulové zastoupení mají ve všech učebnicích třídy *O1.2 národní historie*, *O1.3 stát a politika* a *O1.4 kultura a věda* (obrázek 10).



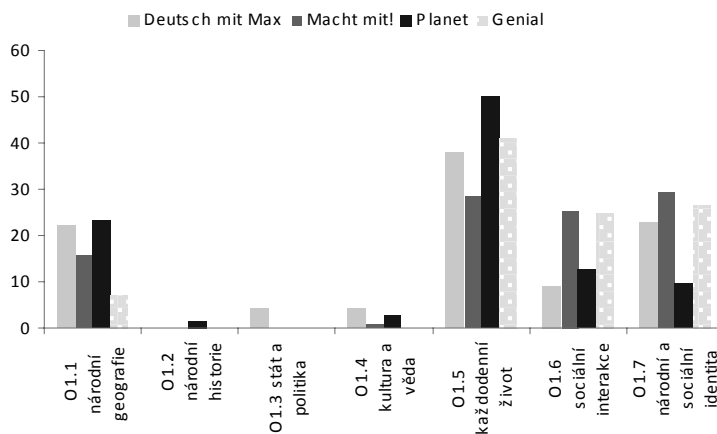
Obrázek 10. Celkový výskyt tříd obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií ze socio-kulturního hlediska (v %; n = 585).

Rozdíl mezi výskytem tříd obsahů v jednotlivých učebnicích je významný ($\chi^2 = 65,38$; $p < 0,05$). Konkrétně se od ostatních učebnic odlišuje výskytem třídy *O1.5 každodenní život* učebnice *Macht mit!*, v které dominuje s nepatrným rozdílem výskyt třídy *O1.7 národní a sociální identita*.

Z hlediska rovnoměrnosti zastoupení sledovaných obsahů jsou si podobné učebnice *Deutsch mit Max* a *Planet* (viz obrázek 11), které mají obsahy ze sociokulturního hlediska v porovnání s ostatními učebnicemi více rozmanité. V obou učebnicích není zastoupena jen jedna třída: v případě *Deutsch mit Max* třída *O1.2 národní historie* a v případě *Planet* třída *O1.3 stát a politika*. V ostatních učebnicích se nevyskytují třídy dvě (v učebnici *Macht mit!* třídy *O1.2 národní historie* a *O1.3 stát a politika*) nebo tři (v učebnici *Genial* třídy *O1.2 národní historie*, *O1.3 stát a politika*, *O1.4 kultura a věda*; viz obrázek 12).



Obrázek 11. Výskyt obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií ze sociokulturního hlediska v učebnici Deutsch mit Max a Planet (v %).



Obrázek 12. Výskyt obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií ze sociokulturního hlediska v jednotlivých učebnicích (v %; n = 585).

Závěry a diskuse

Můžeme konstatovat, že všechny analyzované učebnice splňují princip výuky reálií, dle kterého kromě zprostředkování faktografických znalostí (*Big-C Culture*) mají být zprostředkovány znalosti *small-c culture* (viz tabulka 2, ad 2). Všechny učebnice jsou

z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií zaměřené spíše na zprostředkování obsahů souvisejících s konceptem *small-c culture*, tedy na témata reflektující aspekty každodenního a společenského života¹²⁷. Jedná se o témata, která jsou blízká žákům – univerzální témata, na kterých lze srovnávat vlastní svět žáků s obrazem mladistvých z jiných zemí. Zastoupená témata také ve velké míře korespondují s tematickými okruhy stanovenými v RVP ZV pro Další cizí jazyk (domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje; viz kapitola 4.6.1). Celkový podíl obsahů souvisejících s konceptem *small-c culture* (třídy O1.5, O1.6 a O1.7) je u všech učebnic téměř identický (viz také obrázek 21). Zejména v učebnicích *Deutsch mit Max* a *Planet* je pak v menší míře též patrná tendence tematizovat i vybrané aspekty *Big-C Culture* v rámci třídy O1.1 *národní geografie*. Zde se jedná především o zobrazování pamětihodností a turistických cílů německy mluvících zemí pomocí fotografií a geografických údajů pomocí map. Ostatní obsahy vizuálních prostředků souvisejících s konceptem *Big-C Culture* zůstávají však ve všech učebnicích s minimálními rozdíly nezahrnuté. Především bychom chtěli upozornit na nízký výskyt historických témat (třídy O1.2 *národní historie*), jejichž význam ve výuce reálií je zdůrazňován v *Tezích ABCD* (v Tezi 13), protože umožňují odkrýt spojitosti mezi minulostí, přítomností a budoucností (viz kapitola 4.6).

V kategoriálním systému jsme zohlednili doporučené minimum témat, která se mají objevovat v učebnicích. Avšak je samozřejmé, že pokrytí témat reálií nemůže být vzhledem k odlišnému rozsahu učebnic identické. Zkreslujícím faktorem při kvantifikaci jmenovaných obsahů může být i fakt, že témata reálií fungují jako síť propojených témat a je v některých případech obtížné je od sebe oddělit (srov. Penning, 1995, s. 629–630).

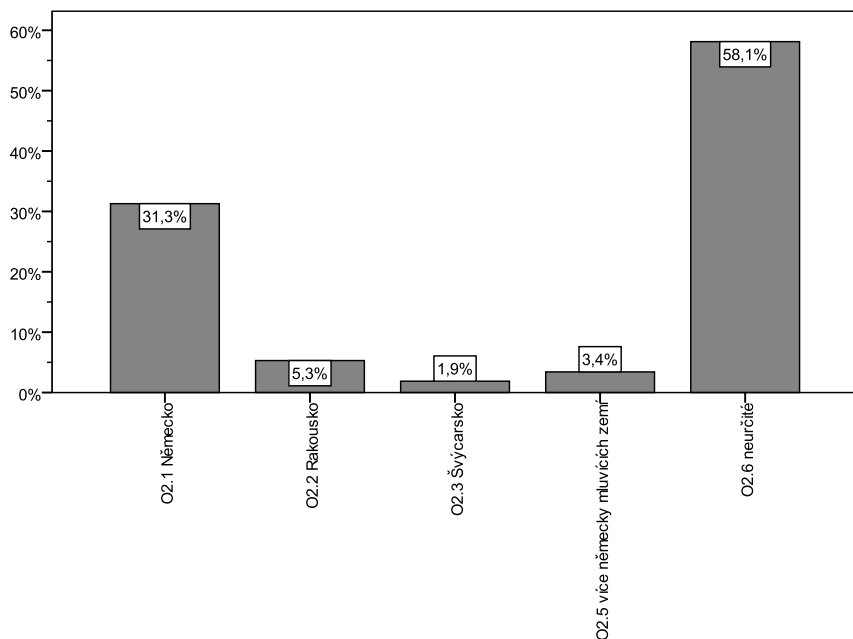
Závěrem lze říci, že učebnice vyhovují z posuzovaného hlediska s menšími rozdíly cíli výuky reálií zprostředkovávat témata *small-c culture*, avšak z hlediska prezentace *Big-C Culture* je spektrum témat v učebnicích nevyvážené.

Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií z geografického hlediska

Nejčastěji se vyskytují z geografického hlediska O2.6 *neurčité* obsahy (cca 58 %), které se explicitně nevztahují k žádné německy mluvící zemi (jedná se spíše o univerzální témata), a obsahy zaměřené na Německo (cca 31 %). Vysoký počet vizuálních prostředků s *neurčitými* obsahy souvisí s vysokou četností výskytu třídy O1.5 *každodenní život* (z kategorie *ze sociokulturního hlediska*), přičemž jsou prezentována témata univerzální, aplikovatelná pro všechny německy mluvící země. Společným rysem učebnic je také nulové zastoupení třídy O2.4 *Lucembursko a Lichtenštejn*.

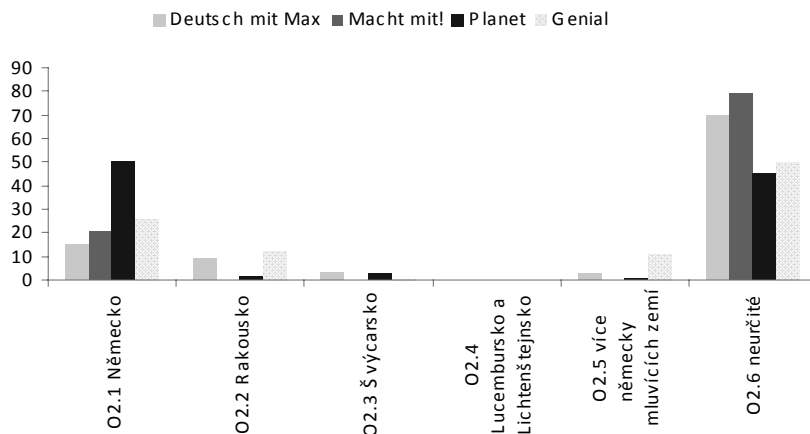
¹²⁷ Jedná se tak o překvapivé zjištění ve srovnání se závěry Zerkové (2012), která na základě analýzy videozáznamu výuky reálií a IKK v hodinách angličtiny na 2. stupni ZŠ zjistila, že obsahy *Big-C Culture* tvoří ve výuce přibližně dvakrát více času než obsahy *small-c culture*.

sko. Koncept *D-A-CH-(L)* (dle kterého mají být v učebnicích zastoupeny všechny německy mluvící země) tedy není v žádné učebnici zohledňován. V rámci celého výzkumného souboru můžeme hovořit pouze o zohlednění principu *D-A-CH*, protože se kromě Německa objevují v učebnicích i obsahy související s Rakouskem a Švýcarskem. Nicméně zastoupení těchto německy mluvících zemí je velmi nerovnoměrné (viz obrázek 13).



Obrázek 13. Celkový výskyt tříd obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií z geografického hlediska (n = 585).

Rozdíl mezi výskytem tříd obsahů v jednotlivých učebnicích je významný ($\chi^2 = 84,82$; $p < 0,05$). Koncept *D-A-CH* nezohledňuje jako jediná učebnice *Macht mit!*, v které jsou zastoupeny jen třídy O2.1 Německo a O2.6 neurčité. V ostatních učebnicích jsou zastoupeny všechny třídy kromě již zmiňované třídy O2.4 Lucembursko a Lichtenštejnsko. Učebnice *Genial* má rozložení obsahů z geografického hlediska nejrovnoměrnější (vypočítáme-li poměr podílu dominantní třídy ku podílu zbylých tříd, což činí 1:1; u ostatních učebnic je poměr vyšší). Nejsilnější tendence zobrazovat obsahy vztahující se k Německu je patrná u německé učebnice *Planet* (třída O2.1 Německo je v ní zastoupena cca 50 %), což si vysvětlujeme tím, že učebnice pochází z německého nakladatelství a obsahuje řadu autentických vizuálních prostředků.



Obrázek 14. Výskyt obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií z geografického hlediska v jednotlivých učebnicích (v %; n = 585).

Závěry a diskuse

Výsledky analýzy ukázaly, že tři ze čtyř učebnic splňují princip zahrnování všech německy mluvících zemí (v rámci konceptu *D-A-CH*) do obsahů prezentovaných pomocí vizuálních prostředků (viz tabulka 2, ad 3). Důvodem nulového výskytu vizuálních prostředků vztahujících se svým obsahem k zemím Lucembursko a Lichtenštejnsko si vysvětlujeme buď nevědomostí autorů učebnic o konceptu *D-A-CH-(L)*, nebo tím, že autoři nepřikládají zmínce o těchto zemích z důvodu jejich malé rozlohy velký význam.

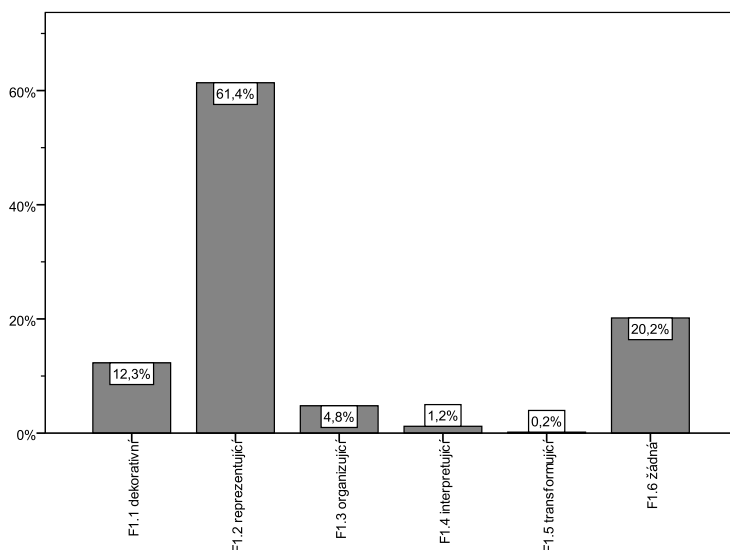
Uvedené výsledky se sice týkají pouze analýzy vizuálních prostředků, nicméně si dovolíme na základě povrchní analýzy textu tvrdit, že koncept *D-A-CH-(L)* není zohledňován ani v textu. Předpokládáme, že by se podíl obsahů o německy mluvících zemí prezentovaných v textu příliš nelišil.

7.1.4 Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií

Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu

Zastoupení funkcí ve vztahu k textu je ve všech učebnicích nerovnoměrné. Převažuje výskyt *F1.2 reprezentující* funkce (v celém výzkumném souboru zaujímá cca 61 %), druhé nejvyšší zastoupení mají vizuální prostředky v *F1.6 žádné* funkci ve vztahu k textu (cca 20 %), u které jsou však mezi učebnicemi patrné rozdíly (viz obrázek 16).

Velmi nízké či nulové zastoupení má funkce *F1.3 organizující* (cca 5 %), *F1.4 interpretující* (cca 1%) a *F1.5 transformující* (0,2 %). Celkový výskyt těchto tří funkcí činí necelých 6 % (dále viz obrázek 15).



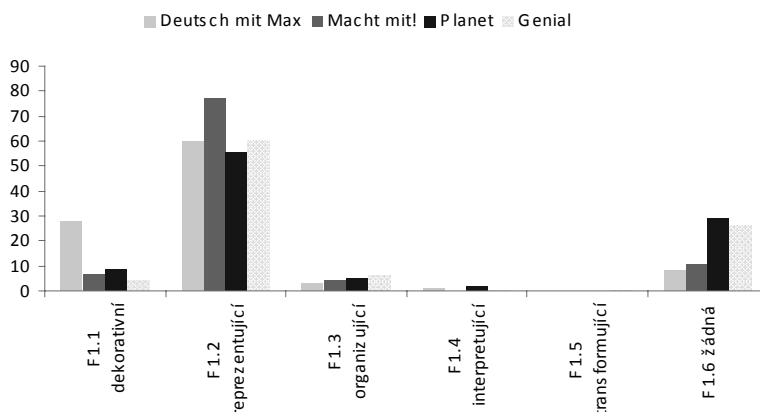
Obrázek 15. Celkový výskyt tříd funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu (n = 585).

Co se týče rozdílů mezi jednotlivými učebnicemi, rozdíl mezi výskytem tříd funkcí ve vztahu k textu je v jednotlivých učebnicích významný ($\chi^2 = 55,97$; $p < 0,05$). Od ostatních se odlišuje počtem vizuálních prostředků v *F1.1 dekorativní* funkci učebnice *Deutsch mit Max*. Po *F1.2 reprezentující* funkci má *F1.1 dekorativní* funkce v této učebnici druhé nejvyšší zastoupení (cca 28 %). Vizuální prostředky v této souvislosti sice často text doplňují, ale neprezentují objekty, které jsou v textu zmíněny, či nejsou s textem přímo propojeny. To též souvisí s jejich funkcemi ve vztahu k procesu učení. Patrně se tak jedná o vizuální prostředky, které mají motivovat ke čtení textu či řešení úlohy (ale explicitně nejsou určeny k tomu, aby tyto aktivity usnadňovaly). V učebnicích je sice obsažen vysoký počet vizuálních prostředků, ale velká část z nich nesouvisí přímo s textem. Tyto vizuální prostředky se jeví jako vhodné k uplatnění v navazujících úlohách, které si učitelé sami vymyslí. Ostatní funkce vizuálních prostředků jsou v učebnici *Deutsch mit Max* zastoupeny zřídka, chybí pouze *F1.5 transformující* funkce.

Kromě učebnice *Genial*, v které jsou zastoupeny všechny funkce vizuálních prostředků (třebaže v zanedbatelné míře jako např. funkce *F1.4 interpretující* a *F1.5 trans-*

formující), je možné v každé učebnici identifikovat alespoň jednu funkci, která má nulový výskyt. U učebnice *Macht mit!* se jedná o funkci *F1.4 interpretující* a *F1.5 transformující*, u učebnice *Planet* o funkci *F1.5 transformující*.

Společným rysem německých učebnic je vysoký podíl vizuálních prostředků, které nedoplňuje žádný text (výskyt funkce *F1.6 žádná* se v nich blíží 30 %).



Obrázek 16. Výskyt funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu v jednotlivých učebnicích (v %; n = 585).

Závěry a diskuse

V souladu s výzkumným poznatkem (tabulka 2, ad 5), že vizuální prostředky mají v ideálním případě souviset s textem, nejsou všechny učebnice. Vysoký počet vizuálních prostředků v *F1.1 dekorativní* funkci učebnice *Deutsch mit Max* je v rozporu s principem, že nejméně efektivní jsou při učení vizuální prostředky v *dekorativní* funkci. Nepříznivě vnímáme též nezanedbatelný výskyt *F1.6 žádné* funkce, která nepřispívá k podpoře učení z textu, a naopak nízký výskyt *F1.3 organizující*, *F1.4 interpretující* a *F1.5 transformující* funkce, které jsou při učení z textu a vizuálních prostředků obzvláště efektivní (viz kapitola 3.4.1). Na slabou spojitost mezi textem a vizuálními prostředky však poukazují také výsledky analýz učebnic přírodovědných oborů (viz např. Perales & Jimenéz, 2002)¹²⁸. V našem případě lze tento deficit učebnic vysvětlit tím, že jazykové učebnice obvykle neobsahují výkladové texty, a proto se mohou autoři učebnic domnívat, že nejsou potřeba složitější vizuální prostředky, které

¹²⁸ Výsledky analýz učebnic přírodovědných oborů poukazují na slabou spojitost mezi textem a vizuálními prostředky, což je z našeho pohledu překvapivé zjištění vzhledem k tomu, že učebnice přírodovědných předmětů obvykle obsahují výkladové texty, u nichž je vizuální podpora k objasnění výkladu obzvláště třeba.

by hlouběji zpracovávaly obsah textu. Zde je však třeba připomenout, že ve druhém dílu cizojazyčných učebnic je cílem dosažení vyšší jazykové úrovně, lze v nich tedy očekávat komplexnější texty, které se týkají života německy mluvících zemí. K pochopení obsahu těchto textů by mohly právě přispět vizuální prostředky různých typů a funkcí¹²⁹.

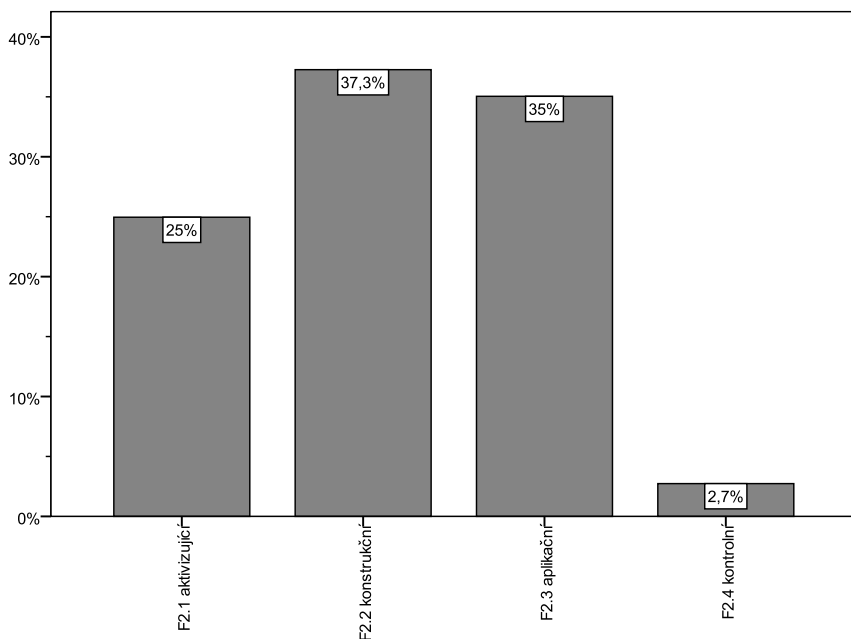
Vyvstávají také další otázky: Proč se v analyzovaných učebnicích vyskytuje tolik vizuálních prostředků s žádnou funkcí ve vztahu k textu? Nejsou vizuální prostředky, které nedoprovází žádný text a které nesouvisí přímo s textem (tzn. v *dekorativní* funkci), spíše pro žáky matoucí? Neměl by být vizuální prostředek doplněn alespoň o popis¹³⁰, který by souvisel s textem, nebo o další informace v metodické příručce? Vzhledem k vysokému počtu vizuálních prostředků pro výuku reálií v *dekorativní* a *žádné* funkci ve vztahu k textu a k nízkému počtu vizuálních prostředků pro výuku reálií v *organizující*, *interpretující* a *transformující* funkce se v této souvislosti jedná o nepříznivou situaci. Učebnice tak nevyužívají dostatečně didaktický a informační potenciál, který práce s vizuálními prostředky pro výuku reálií nabízí. *Dekorativní* funkce je sice důležitá z hlediska motivace žáků a slouží k dalším úkolům jako ke ztraktivnější knihy či k estetickému prožitku (viz kapitola 3.4.1), ale může se stát, že jak učitelé, tak žáci nevěnují takovým vizuálním prostředkům ve výuce velkou pozornost. Příklad vysokého podílu *žádné* funkce je též výstražný, protože zde opět záleží na uvážení učitele a žáka, zda věnují vizuálním prostředkům pozornost. V souvislosti s nízkým výskytem *organizující*, *interpretující* a *transformující* funkce opět upozorňujeme na problém související se zohledňováním různých stylů učení a aktivizací různých myšlenkových operací žáků, jak tomu bylo v případě typů vizuálních prostředků pro výuku reálií (viz kapitola 7.1.2). Přínosem těchto funkcí je nejen podpora učení z textu, ale též skutečnost, že přimějí žáky více přemýšlet o obsahu textu a vizuálního prostředku a jejich vzájemných souvislostech.

Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k procesu učení

K nejfrekventovanějším funkcím ve vztahu k procesu učení je v celkovém počtu vizuálních prostředků *F2.2 konstrukční* (celkem cca 37%) a *F2.3 aplikační* funkce (celkem 35 %). 25 % tvoří vizuální prostředky v *F2.1 aktivizující* funkci a naopak v silném kontrastu vůči ostatním funkcím je pak nízký výskyt *F2.4 kontrolní* funkce (cca 3%; dále viz obrázky 17).

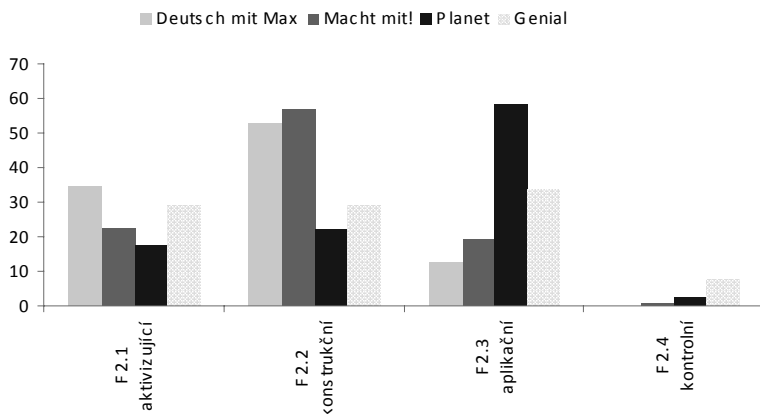
¹²⁹ V této souvislosti bychom chtěli též poukázat na závěry Levina (1981), že u jednoduchých narativních textů je účinek při učení z vizuálních prostředků menší než u obtížnějších textů.

¹³⁰ Popisek vizuálního prostředku nebyl předmětem naší analýzy, nicméně byl zohledňován při určování obsahu vizuálních prostředků. V mnohých případech však vizuální prostředky nebyly doprovázeny žádným popiskem. K funkci popisku vizuálního prostředku dále viz např. Janko (2012).



Obrázek 17. Celkový výskyt tříd funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k procesu učení (n = 585).

Společným rysem učebnic je nízký výskyt *F2.4 kontrolní* funkce, což znamená, že vizuální prostředky pro výuku reálií jsou zřídka obsaženy v úlohách určených k opakování a testování. Rozdíl mezi výskytem tříd funkcí ve vztahu k procesu učení v jednotlivých učebnicích je významný ($\chi^2 = 100,34$; $p < 0,05$). Rozdíly mezi učebnicemi spatřujeme především ve výskytu *F2.2 konstrukční* a *F2.3 aplikační* funkce. Zatímco v učebnicích *Deutsch mit Max* a *Macht mit!* jednoznačně převažuje výskyt *F2.2 konstrukční* funkce (přes 50 %), v učebnici *Planet* dominuje s téměř 60% zastoupením *F2.3 aplikační* funkce. To lze vysvětlit tím, že učebnice *Deutsch mit Max* a *Macht mit!* obsahují spíše úlohy, v kterých nejsou vizuální prostředky pro výuku reálií explicitně využívány (k vizuálním prostředkům se přímo nevztahují žádná zadání úlohy), zatímco učebnice *Planet* obsahuje řadu úloh, kde mají být vizuální prostředky popisovány, interpretovány, přiřazovány, seřazovány apod. V učebnici *Genial* je kromě nižšího výskytu *F2.4 kontrolní* funkce zastoupení funkcí poměrně rovnoměrné (dále viz obrázek 18).



Obrázek 18. Výskyt funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k procesu učení v jednotlivých učebnicích (v %; n = 585).

Závěry a diskuse

F2.3 aplikační funkce, která je obzvláště důležitá pro transfer a upevnění znalostí (viz tabulka 2, ad 5), se ukázala jako dominantní pouze u německých učebnic. Naopak české učebnice, obzvláště *Macht mit!*, z tohoto hlediska věnují vizuálním prostředkům pro výuku reálií méně pozornosti. V českých učebnicích a jejich metodických příručkách tedy chybí pokyny k práci s vizuálními prostředky pro výuku reálií. V praxi to znamená, že si žáci prohlédnou vizuální prostředky pro výuku reálií na základě vlastního uvážení nebo jsou odkázáni na vlastní pokyny učitelů. Může se však stát, že žáci ani učitelé také v tomto případě nevěnují vizuálním prostředkům žádnou pozornost (tuto skutečnost naznačují výsledky kvalitativní fáze výzkumu v kapitole 7.2).

Nabízí se otázka, proč jsou české a německé učebnice z hlediska výskytu *F2.2 konstruktivní* a *F2.3 aplikační* funkce rozdílné. Jedním z důvodů může být větší erudovanost německých autorů v teoriích učení a metodice předmětu němčiny jako cizího jazyka (*DaF*), což je pochopitelné vzhledem k odlišné tradici *DaF* jako vědecké disciplíny v německy mluvících zemích¹³¹ (srov. např. Altmayer, 2001; Götze et al., 2010). V případě učebnice *Planet* jakožto učebnice s nejvyšším zastoupením *aplikační* funkce může hrát roli i skutečnost, že učebnice upřednostňuje činnostně orientovanou výuku (viz charakteristika učebnice v kapitole 6.5.1).

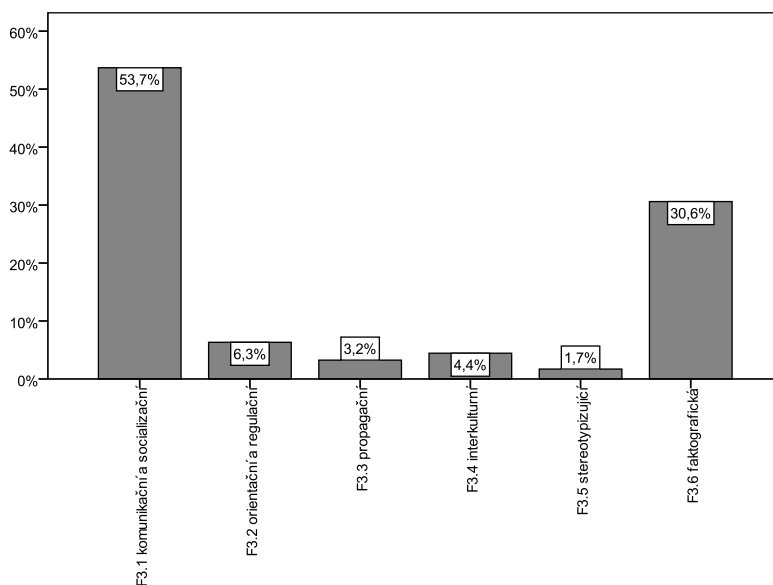
¹³¹ V širších souvislostech lze poukázat na odlišné tradice metodiky a didaktiky cizojazyčného vyučování v českém prostředí a v západní Evropě. Důsledkem politické situace se k nám trendy tvořící významné mezníky v cizojazyčném vyučování v druhé polovině dvacátého století dostávaly se značným zpožděním (srov. Hanušová, 2003, s. 17).

Na druhou stranu *F2.1 aktivizující* funkce, která je důležitá pro aktivizaci myšlení a předchozích znalostí, též pro motivaci k novému učivu, je uplatňována ve všech učebnicích. Především se jednalo o vstupní strany lekcí, kde měly vizuální prostředky motivovat k novému tématu.

F2.4 kontrolní funkce, která je též důležitá pro transfer a upevnění znalostí (viz tabulka 2, ad 5), se ve všech učebnicích objevuje zřídka (u všech učebnic činí její výskyt méně než 10 %). Může to být způsobeno tím, že se učivo reálií zřídka vyskytuje v testovacích a opakovacích úlohách. Nejvíce vizuálních prostředků v této funkci bylo nalezeno v učebnici *Genial* vzhledem k tomu, že tato učebnice věnuje na konci dvě strany opakování s vizuálními prostředky, které se objevily v předešlých úlohách.

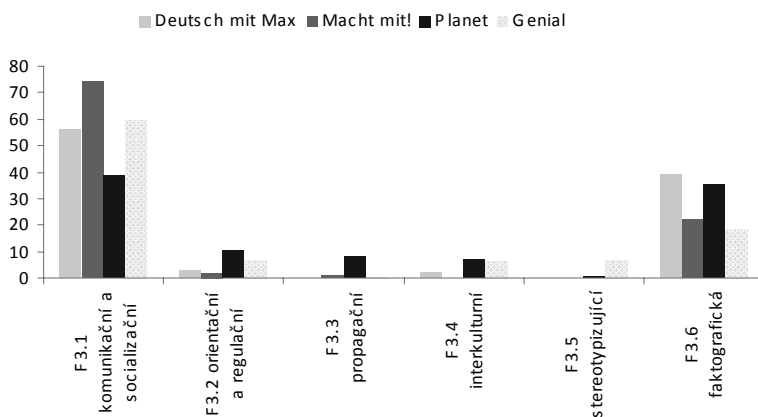
Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu

Nejčastější výskyt měla ve všech učebnicích funkce *F3.1 komunikační a socializační* (cca 54 %), přičemž lze pozorovat jistou souvislost s výskytem obsahů *O1.5 každodenní život*, *O1.6 sociální interakce* a *O1.7 národní a sociální identita* (tedy témat *small-c culture*), a dále pak funkce *F3.6 faktografická* (cca 31 %), která souvisí především s prezentací obsahů *O1.1 národní geografie* a částečně *O1.7 národní a sociální identita*. Výskyt ostatních funkcí je v porovnání s těmito dvěma dominujícími funkcemi nízký (méně než 7%; viz obrázek 19).



Obrázek 19. Celkový výskyt tříd funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu (n = 585).

Jak již bylo uvedeno, dominující funkce *F3.1 komunikační a socializační* a *F3.6 faktografická* je společným rysem všech učebnic. Co se týče rozdílů mezi analyzovanými učebnicemi, rozdíl mezi výskytem tříd funkcí ve vztahu k obsahu je v jednotlivých učebnicích významný ($\chi^2 = 70,18$; $p < 0,05$). Nejrovnoměrnější rozložení funkcí má učebnice *Planet*, v které nalezneme v podobné míře (cca 7–10 %) funkce *F3.2 orientační a regulační* (zastoupenou řadou piktogramů), *F3.3 propagační* (zastoupenou především logy) a *F3.4 interkulturní* (zastoupenou především fotografiemi zobrazujícími osoby a jevy z různých zemí současně). Nízký výskyt má *F3.5 stereotypizující* funkce, kterou jsme identifikovali pouze v učebnici *Genial* (cca 7 %) a v zanedbatelné míře v učebnici *Planet* (cca 1 %). Jistou souvislost s tímto zjištěním spatřujeme v tom, že se v německých učebnicích projevuje silnější tendence výskytu obsahů zaměřených na realie Německa (viz kapitola 7.1.3).



Obrázek 20. Výskyt funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu v jednotlivých učebnicích (v %; $n = 585$).

Závěry a diskuse

Překvapivým zjištěním je nulový výskyt *F3.5 stereotypizující* funkce v českých učebnicích, kde bychom mohli očekávat více vizuálních prostředků disponujících obsahy z pohledu tzv. heterostereotypů (viz kapitola 4.2.3). Dle některých autorů by výuka reálií měla vést k odbourávání stereotypů, avšak na druhou stranu by měla také vést též žáky k tomu, aby si uvědomovali existenci stereotypů a diskutovali o nich (viz např. Lüger, 1991; Nünning, 1999). Stereotypy jsou též součástí Byramova minimálního seznamu témat (viz Byram, 1993, s. 34–35 a třída *O1.7 národní a sociální identita* v kategoriálním systému obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií v příloze 2). Zde se však předpokládá připravenost či uvědomělost učitele v této

oblasti, což může znamenat úskalí zejména proto, že se dle některých výzkumných zjištění necítí učitelé v této souvislosti dostatečně vybaveni (viz např. Sercu, 2002).

Vizuální prostředky, jejichž obsahy inklinují k zevšeobecnování jevů z německy mluvících zemí byly nalezeny v malé míře pouze v německých učebnicích. Toto zjištění si vysvětlujeme tím, že německé učebnice disponují silnější tendencí k zobrazování obsahů zaměřených na Německo ve srovnání s českými učebnicemi, kde převládají spíše neutrální, resp. neurčité obsahy z geografického hlediska. O negativním vlivu vizuálních prostředků ve *stereotypizující* funkci lze však spekulovat. Proto záleží na různých faktorech (např. na předešlých znalostech žáků a metodických postupech učitele), jakým směrem se bude výuka reálií v této souvislosti ubírat a jaký vliv na žáka bude mít (zda dojde k vytváření či prohlubování stereotypů apod.). Výskyt *stereotypizující* funkce vizuálních prostředků v analyzovaných učebnicích není sice alarmující, ale je třeba věnovat této problematice více výzkumné pozornosti. Otevírají se tak otázky, které bychom rádi pojali jako výzvu k navazujícím výzkumům.

Ukazuje se, že vizuální prostředky sloužící k zobrazování faktů a informací o německy mluvících zemích (tedy především v kontextu *Big-C culture*) mají v učebnicích stále své místo. Jedná se o případ *F3.6 faktografické* funkce, jejíž celkový výskyt se blíží hodnotě 31 %. Zde je patrná souvislost s výskytem obsahů ze sociokulturního hlediska, zejména s výskytem třídy *O1.1 národní geografie* a částečně třídy *O1.7 národní a sociální identita* (zahrnující zvyky a tradice německy mluvících zemí), který činí za celý výzkumný soubor cca 38 %.

Nicméně dominantní zastoupení *F3.1 komunikační a socializační*¹³² funkce potvrzuje trend související s tematizací *small-c culture*, na který jsme již upozornili u obsahů ze sociokulturního hlediska (viz kapitola 7.1.3). Analyzované učebnice se zaměřují především na zprostředkování obsahů týkajících se komunikace a sociálního prostředí. Lze však upozornit na nedostatek vizuálních prostředků v *interkulturní* funkci, které by poukázaly na další aspekty IKK a vedly k uvědomování si kulturních rozdílů a hlubšímu zamyšlení nad vlastní a cizí kulturou (viz koncept *Fremdverstehen*, *Eigenverstehen* v kapitole 4.2.4).

¹³² Jsme si vědomi toho, že by bylo vhodné tuto třídu funkcí vzhledem k jejímu vysokému výskytu více rozpracovat a rozdělit do více funkcí. Původní rozdělení funkce na *komunikační* a *socializační* se však ukázalo během předvýzkumu a ověřování jako problematické, proto jsme ponechali funkce spojené v jednu třídu.

7.1.5 Závislost mezi typy a funkcemi vizuálních prostředků pro výuku reálií

Z výsledků uvedených v předešlých kapitolách je zřejmé, že rozložení typů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií je v učebnicích nerovnoměrné. Jak předchozí výsledky také naznačují, některé typy vizuálních prostředků pro výuku reálií mají tendenci vyskytovat se v určitých funkcích. Jelikož obecně platí, že se funkce vizuálního prostředku odvíjí od jeho typu (viz např. Mikk, 2000, s. 279–280), nabízí se otázka, zda existuje mezi typy a funkcemi závislost i v případě námi zkoumaných učebnic.

Pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát bylo nejprve zjišťováno, zda jsou kategorie typů vizuálních prostředků rovnoměrně distribuovány ve všech kategoriích funkcí. Celková hodnota chí-kvadrátu (χ^2) dokazuje ve všech třech případech (typy ve funkcích ve vztahu k textu, typy ve funkcích v procesu učení, typy ve funkcích ve vztahu k obsahu) významný rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi. Statisticky nejvýznamnější rozdíly mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi jsme zjišťovali pomocí z-skóre. Zaměřili jsme se přitom na ty hodnoty z-skóre, které vycházely z pozorovaných četností větších než 5.

V případě typů a funkcí ve vztahu k textu byla vypočítána hodnota chí-kvadrátu $\chi^2 = 378,00$ ($p < 0,05$). Nejvýznamnější rozdíly mezi očekávanými a pozorovanými hodnotami jsme identifikovali u *realistických* vizuálních prostředků v *reprezentující* funkci ($z = 2,35$) a u *kartografických* vizuálních prostředků v *organizující* funkci ($z = 15,84$), kde byly pozorované četnosti výrazně vyšší než očekávané. Jak naznačuje dále tabulka 22, převládají však záporné hodnoty z-skóre, tzn. v mnohých případech jsou pozorované četnosti nižší než očekávané.

Tabulka 22

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku typů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu

Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií	Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu					
	F1.1 dekorativní	F1.2 reprezentující	F1.3 organizující	F1.4 interpretující	F1.5 transformující	F1.6 žádná
1. realistické	0,30	2,35	-4,71	-2,32	-0,87	-0,34
2. analogické	-0,38	-1,46	2,53	6,03	-0,38	0,06
3. logické	-0,86	-1,92	1,33	-0,27	9,77	2,54
4. symbolické	1,38	-0,78	-1,16	-0,58	-0,22	0,99
5. kartografické	-1,53	-2,86	15,84	-0,48	-0,18	-1,45
6. kombinované	-0,61	-1,36	4,90	-0,19	-0,07	-0,51

V případě typů a funkcí ve vztahu k procesu učení jsme získali hodnotu chí-kvadrátu $\chi^2 = 82,20$ ($p < 0,05$). Na významné hodnoty z-skóre bychom chtěli upozornit u *realistických* vizuálních prostředků v *aktivizující* funkci ($z = 2,39$), u *analogických* vizuálních prostředků v *kontrolní* funkci ($z = 3,81$), *logických* vizuálních prostředků v *aplikační* funkci ($z = 2,69$), *symbolických* v *aplikační* funkci ($z = 2,96$), a u *kartografických* v *aplikační* funkci ($z = 2,86$), kde se jedná o vyšší pozorované četnosti. Stejně jako u předchozí tabulky převažují však pozorované četnosti nižší než očekávané (viz tabulka 23).

Tabulka 23

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku typů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu procesu učení

Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií	Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k procesu učení			
	F2.1 aktivizující	F2.2 konstrukční	F2.3 aplikační	F2.4 kontrolní
1. realistické	2,39	0,26	-1,80	-1,79
2. analogické	-1,95	0,75	-0,21	3,81
3. logické	-1,23	-1,50	2,69	-0,41
4. symbolické	-2,66	-0,45	2,96	-0,88
5. kartografické	-2,19	-1,16	2,86	0,67
6. kombinované	-0,87	-0,11	-0,05	3,20
	-1,23	-1,50	2,69	-0,41

V případě typů a funkcí ve vztahu k obsahu byla naměřena hodnota chí-kvadrátu $\chi^2 = 330,00$ ($p < 0,05$). U *analogických* vizuálních prostředků ve *faktografické* funkci ($z = -2,92$) byla pozorovaná četnost výrazně nižší, naopak výrazně vyšší pozorované četnosti jsou patrné především u *analogických* vizuálních prostředků v *komunikační* a *socializační* funkci, *symbolických* vizuálních prostředků v *orientační* a *regulační* funkci ($z = 6,95$) a v *propagační* funkci ($z = 6,39$) a u *kartografických* vizuálních prostředků v *orientační* a *regulační* funkci ($z = 12,60$; dále viz tabulka 24).

Tabulka 24

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku typů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu

Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií	Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu					
	F3.1 komunikační a socializační	F3.2 orientační a regulační	F3.3 propagační	F3.4 interkulturní	F3.5 stereotypizující	F3.6 faktografická
1. realistické	1,14	-4,86	-0,93	0,27	0,50	1,23
2. analogické	2,41	0,33	-1,04	0,16	-0,35	-2,92
3. logické	-1,80	1,01	-0,44	1,42	-0,32	1,60
4. symbolické	-3,93	6,95	6,39	-1,12	-0,69	0,49
5. kartografické	-3,22	12,60	-0,79	-0,92	-0,57	-0,76
6. kombinované	-0,48	1,86	-0,31	-0,37	-0,23	0,09

Dále jsme sledovali, zda existuje mezi proměnnými v kontingenční tabulce (typy a funkcemi vizuálních prostředků pro výuku reálií) závislost. K určení míry závislosti jsme použili Čuprovův koeficient K . Pro kontingenční tabulku typů a funkcí ve vztahu k textu jsme získali hodnotu 0,40, typů a funkcí ve vztahu k proces učení 0,31 a typů a funkcí ve vztahu k obsahu 0,39. Ve všech případech se tak jedná o středně silnou závislost. O této skutečnosti svědčí to, že některé typy mají tendenci vyskytovat se současně s určitými funkcemi, které jsou pro tyto typy charakteristické (např. kartografické typy se vyznačují tím, že umožňují orientaci v nějakém prostředí, mají tedy nejčastěji orientační a regulační funkci).

Závěry a diskuse

Nejvyšší hodnota pozorovaných četností byla získána u *realistických* vizuálních prostředků (především fotografií) jakožto nejčastějších typů vizuálních prostředků pro výuku reálií, v *reprezentující* funkci ($n = 302$), v *konstrukční* funkci ($n = 169$) a v *komunikační a socializační* funkci ($n = 253$). Ostatní hodnoty jsou distribuovány velmi nerovnoměrně, což potvrdil i chí-kvadrát test.

Z uvedených zjištění vyplývá, že kategorie typů vizuálních prostředků pro výuku reálií se v jednotlivých funkcích vyskytují velmi nerovnoměrně. Některé typy mají tendenci vyskytovat se současně s určitými funkcemi, je tedy mezi nimi závislost (výpočet Čuprova koeficientu potvrdil, že se jedná o středně silnou závislost). Proto je u typu vizuálního prostředku pro výuku reálií podstatné, který typ se za jakým účelem použije a co se z něj žák učí. Vzhledem však k tomu, že nelze za celý výzkumný soubor hovořit o rozmanitém složení vizuálních prostředků, je zde i rozmanitost funkcí značně omezena. V tomto směru je třeba opět odkazovat na poznatek v tabulce 2 (ad 1) zdůrazňující význam rozmanitosti typů vizuálních prostředků (z důvodu

poskytnutí více příležitostí k aktivizaci různých myšlenkových operací žáků pomocí vizuálních prostředků).

7.1.6 Celkové shrnutí výsledků kvantitativní analýzy

Shrnutí z hlediska aplikace kategoriálního systému

Ukázalo se, že navržený kategoriální systém pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií je citlivý vzhledem k nízkému zastoupení některých tříd (tzn., že byl vypracován poměrně podrobně), zejména u kategorií typů, funkcí ve vztahu k textu a funkcí ve vztahu k obsahu, což lze kromě vysoké míry citlivosti navrženého kategoriálního systému vysvětlit také odlišnou didaktickou koncepcí učebnic. Konkrétně lze z hlediska zastoupení kategorií a tříd celého kategoriálního systému zaznamenat v jednotlivých učebnicích tyto deficity: V učebnici *Deutsch mit Max* se nevyskytuje 1 celá kategorie (*T3. logické*) a celkem 9 tříd, v učebnici *Macht mit!* chybí 1 celá kategorie (*T4. symbolické*) a 16 tříd, v učebnici *Planet* 3 třídy a učebnici *Genial* chybí 1 celá kategorie (*T6. kombinované*) a 8 tříd.

Lze konstatovat, že zastoupení tříd kategorií všech částí kategoriálního systému je v analyzovaných učebnicích poměrně nerovnoměrné – ve většině případů dominuje min. 30% zastoupením jedna třída (v případě typů převažuje u všech učebnic jednoznačně výskyt *T1.1 fotografií*, u obsahů ze sociokulturního hlediska *O1.5 každodenní život* či *O1.7 národní a sociální identita*, u obsahů z geografického hlediska *O2.6 neurčité* a *O2.1 Německo*, u funkcí ve vztahu k textu funkce *F1.2 reprezentující*, ve vztahu k procesu učení *F2.2 konstrukční* či *F2.3 aplikační* a u funkcí ve vztahu k obsahu funkce *F3.1 komunikační a socializační*). Proto je na zvážení rozdělení některých z výše uvedených tříd, především *T1.1 fotografie*, *O1.5 každodenní život* a *F3.1 komunikační a socializační*.

Odpovědi na výzkumné otázky a ověřování hypotéz

Prostřednictvím kvantitativní analýzy učebnic jsme získali odpovědi na výzkumné otázky explorativního charakteru:

- a) *Jaké typy vizuálních prostředků pro výuku reálií jsou obsaženy v učebnicích němčiny?*

V analyzovaných učebnicích jsou obsaženy především realistické (fotografie a fotografie autentického předmětu) a analogické (kresby) vizuální prostředky, v menší míře též symbolické (znaky a loga) vizuální prostředky. Ostatní typy jako piktogramy, mapy, plány, nákresy, obrázkové příběhy a komiksy, reprodukce uměleckého díla a tabulky se v učebnicích vyskytují zřídka.

- b) *K jakým obsahům reálií se vztahují vizuální prostředky v učebnicích němčiny? Jsou zahrnovány všechny německy mluvící země?*

Vizuální prostředky prezentují obsahy vztahující se především ke každodennímu životu, sociální interakci a národní geografii. Všechny německy mluvící země nejsou však přitom zahrnovány. Obsahy vztahující se k Německu, Rakousku, Švýcarsku jsou zahrnuty ve třech ze čtyř analyzovaných učebnic. Souvislost se zeměmi Lichtenštejnsko a Lucembursko není zohledněna v žádné z analyzovaných učebnic.

- c) *Jaké funkce mají vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k učení a 3. ve vztahu k obsahu?*

Vizuální prostředky disponují ve vztahu k textu (je-li k dispozici) především funkcí reprezentující a dekorativní.

Ve vztahu k procesu učení se ukázaly jako charakteristické pro dané učebnice funkce konstrukční, aplikační a aktivizující.

Ve vztahu k obsahu disponují vizuální prostředky především komunikační a socializační funkcí a faktografickou funkcí. Méně často mají též orientační a regulační, propagační a interkulturní funkci.

Prostřednictvím ověřování hypotéz získáváme odpovědi na výzkumné otázky komparativního a relačního charakteru:

- d) *Liší se četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství?*

V případě výskytu tříd typů vizuálních prostředků pro výuku reálií můžeme přijmout nulovou hypotézu H_{10} (a zamítnout alternativní H_{1A}), protože zjištěný rozdíl mezi četnostmi výskytu nebyl statisticky významný.

- e) *Liší se četnosti výskytu jednotlivých obsahů prezentovaných vizuálními prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství 1. ze sociokulturního hlediska, 2. z geografického hlediska?*

V případě výskytu tříd obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií z obou hledisek můžeme přijmout alternativní hypotézu H_{2A} , jelikož zjištěný rozdíl mezi četnostmi výskytu byl statisticky významný.

- f) *Liší se četnosti výskytu jednotlivých funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny pocházejících z různých nakladatelství 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k procesu učení, 3. ve vztahu k obsahu?*

Stejně jako v případě obsahů je tomu v případě funkcí, kde je přijata alternativní hypotéza H_{3A} kvůli zjištěnému statisticky významnému rozdílu mezi četnostmi výskytu.

- g) *Existuje mezi typy a funkcemi vizuálních prostředků pro výuku reálií obsažených v učebnicích němečiny závislost?*

Alternativní hypotézu H_{4A} lze v případě rozložení typů vizuálních prostředků v jednotlivých funkcích v celém výzkumném souboru přijmout. Ukázalo se, že četnosti výskytu typů vizuálních prostředků pro výuku reálií je v jednotlivých funkcích velmi nerovnoměrná. Některé typy se vyskytují současně s určitými funkcemi (jako např. realistické vizuální prostředky s reprezentující funkcí). Je mezi nimi středně silná závislost.

Shrňme-li zjištění týkající se četností výskytu jednotlivých typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií, jako společná se nám jeví pro všechny učebnice tendence v prezentaci podobných typů. Na rozdíly mezi učebnicemi je možné poukázat především u četností výskytu funkcí ve vztahu k procesu učení a obsahů z geografického hlediska.

Shrnutí charakteristik vizuálních prostředků pro výuku reálií

Dle nejvyšších četností jednotlivých tříd a společných rysů učebnic se jeví jako typický vizuální prostředek pro výuku reálií s charakteristikami uvedenými v následující shrnující tabulce (tabulka 25). U většiny posuzovaných hledisek byl výskyt nejčastějších tříd pro všechny učebnice společný, menší rozdíly byly pozorovány jen u několika hledisek, proto uvádíme v takových případech charakteristiky dvě.

Tabulka 25

Shrnutí charakteristik vizuálního prostředku pro výuku reálií

Posuzované hledisko	Charakteristika vizuálního prostředku pro výuku reálií
Množství	vyskytuje se v učebnici cca jedenkrát až dvakrát za stranu (v průměru 1,75krát)
Typ	nejčastěji je realistický (fotografie)
Obsahy ze sociokulturního hlediska	nejčastěji zobrazuje témata vztahující se ke každodennímu životu
Obsahy z geografického hlediska	nejčastěji zobrazuje témata neurčitá (nevztahující se explicitně k žádné německy mluvící zemi) a témata vztahující se k Německu
Funkce ve vztahu k textu	nejčastěji disponuje reprezentující funkcí
Funkce ve vztahu k procesu učení	nejčastěji disponuje konstrukční a aplikační funkcí
Funkce ve vztahu k obsahu	nejčastěji disponuje komunikační a socializační funkcí

Srovnání učebnic

V tabulce 26 ilustrujeme pro srovnání vybrané charakteristiky učebnic, kterými poukazujeme na kontrasty mezi učebnicemi. Uvedené silné a slabé stránky učebnic chápeme v případě typů, funkcí a obsahů z geografického hlediska v souvislosti se

zmíněnými teoretickými principy, v případě obsahů ze sociokulturního hlediska lze však o silných a slabých stránkách spekulovat. Otázkou zůstává, zda lze považovat za pozitivní spíše rovnoměrné rozložení všech obsahů, nebo upřednostňování témat ze *small-c culture*, na které se v současné didaktice cizích jazyků klade větší důraz. Protože všechny učebnice inklinují ke stejnému trendu zobrazování *small-c culture* (zahrnují tato témata v rozmezí 23–27 %), nelze vzhledem k malým rozdílům konstatovat, která učebnice je v tomto směru nejlepší, proto jsme toto hledisko v tabulce 26 nezohlednili (viz také obrázek 21).

Při hodnocení silných a slabých stránek učebnic jsme se zaměřili především na vybraná hlediska, která se vztahují ke zmíněným teoretickým a výzkumným poznatkům a principům výuky reálií, a kvantifikovali jsme vizuální prostředky pro výuku reálií z těchto posuzovaných hledisek v poměru ku celkovému počtu analyzovaných stran jednotlivých učebnic (viz obrázek 21). Tím jsme získali relativní četnosti, které jsme mezi sebou porovnávali. Silné a slabé stránky učebnic vyplývající z výsledků získaných relativních četností a z dalších závěrů, ke kterým jsme dospěli při interpretaci výsledků analýzy, jsme pak shrnuli v tabulce 26. Jak je z tabulky patrné, s menším rozdílem převažují slabé stránky učebnic. Nyní naše závěry stručně představíme.

U typů jsme sledovali, jak jsou vizuální prostředky v učebnicích rozmanité, a zaměřili jsme se přitom na výskyt *logických* vizuálních prostředků, které jsou důležité v souvislosti s vytvářením strukturovanějších mentálních modelů. Z hlediska rozmanitosti se ukázala jako nejvíce vyhovující učebnice *Planet*. U ostatních učebnic lze upozornit zejména na nedostatky související s nízkým či nulovým výskytem *logických* vizuálních prostředků.

V případě výskytu obsahů ze sociokulturního hlediska je patrný podobný trend v učebnici *Deutsch mit Max* a *Planet*, proto jsme obě hodnotili z hlediska rozmanitosti kladně. V případě výskytu obsahů z geografického hlediska je nejrozmantější učebnice *Genial*. Nejsilnější tendence v zobrazování témat souvisejících s Německem je zřejmá v učebnici *Planet*.

U funkcí jsme našli nejvíce silných stránek v učebnici *Planet*. Učebnice především obsahuje nejvíce vizuálních prostředků ve funkcích podporujících učení z textu (tím jsou myšleny funkce *organizující*, *interpretující* a *transformující*), nejvíce vizuálních prostředků pro výuku reálií v *aplikační* funkci, má též nejrovnoměrněji zastoupené funkce ve vztahu k obsahu a nejvíce tematizuje vizuální prostředky v *interkulturní* funkci. V případě funkcí ve vztahu k procesu učení jsme též kladně hodnotili vysoký počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v *aktivizující* funkci v učebnici *Deutsch mit Max* a nejvyšší počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v *kontrolní* funkci v učebnici *Genial*. V případě funkcí ve vztahu k obsahu je patrná silnější tendence výskytu funkce *kommunikační* a *sozializační* u českých učebnic.

Avšak celkově se všechny zkoumané učebnice ukázaly jako nejméně vyhovující právě v souvislosti s funkcemi vizuálních prostředků. Např. učebnice *Deutsch mit Max* obsahuje řadu vizuálních prostředků v *dekorativní* funkci a učebnice *Macht mit!* neobsahuje žádné vizuální prostředky v *interkulturní* funkci. V učebnici *Genial* lze upozornit na nízký výskyt vizuálních prostředků pro výuku reálií, které by doprovázely nějaký text a usnadňovaly porozumění doprovodného textu. Jsme si vědomi toho, že v případě výskytu *stereotypizující* funkce obsažené v této učebnici lze však o slabé stránce učebnice spekulovat, protože dle některých autorů je tematizace stereotypů dokonce vhodná, když vede k diskusi a pochopení rozdílů mezi vlastní a cizí kulturou (viz kapitola 4.2.3). Ve srovnání s ostatními učebnicemi stojí nicméně její výskyt za povšimnutí¹³³ (viz obrázek 21 a kapitola 7.1.4).

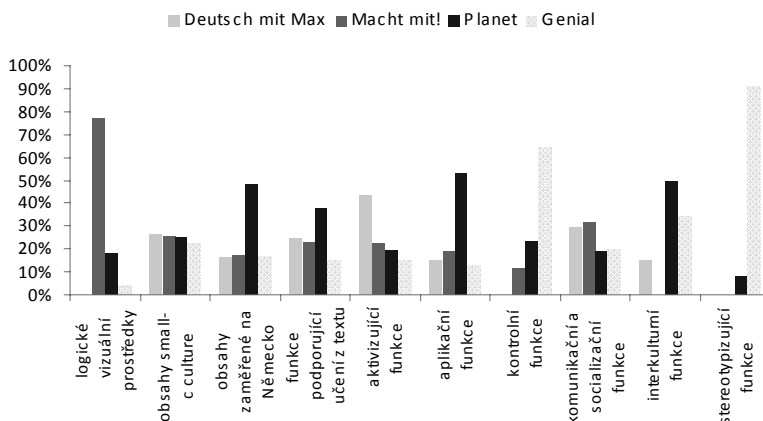
Srovnání učebnic ukázalo, že počet silných a slabých stránek je vyrovnaný u české učebnice *Deutsch mit Max*, slabé stránky převažují u učebnice *Macht mit!* a *Genial* a naproti tomu nejvíce pozitiv má učebnice *Planet*. Nelze tedy říci, že německé učebnice jsou více vyhovující než české (rozdíly mezi českými a německými učebnicemi a rozdíly mezi učebnicemi z dalších hledisek se zabýváme níže).

¹³³ Podíl této funkce není v porovnání s ostatními funkcemi ve vztahu k obsahu v učebnici *Genial* sice vysoký (7 %), avšak z obrázku 21 je patrné, že v porovnání s ostatními učebnicemi se jedná o výrazné zastoupení (92 %).

Tabulka 26

Silné a slabé stránky jednotlivých učebnic z hlediska vizuálních prostředků pro výuku redlii

Učebnice	Typy	Obsahy			Funkce	
	Silné stránky	Slabé stránky	Silné stránky	Slabé stránky	Silné stránky	Slabé stránky
Deutsch mit Max		žádné logické	rozmanité obsahy ze sociokulturního hlediska		vysoký počet vizuálních prostředků v aktivizující funkci	vysoký počet vizuálních prostředků v dekorativní funkci
					vysoký počet vizuálních prostředků v komunikační a socializační funkci	
Macht mit!	nejvíce logických	nejméně rozmanité		koncept D-A-CH není zohledňován	vysoký počet vizuálních prostředků v komunikační a socializační funkci	vysoký počet vizuálních prostředků v konstruktivní funkci
						vysoký počet vizuálních prostředků v konstruktivní funkci
Planet	nejrozmanitější		rozmanité obsahy ze sociokulturního hlediska	vysoký počet obsahů zaměřených na Německo	nejvíce vizuálních prostředků ve funkcích podporujících učení z textu	vysoký počet vizuálních prostředků s žádnou funkcí ve vztahu k textu
					nejvíce vizuálních prostředků v aplikační funkci	
					nejrovnoměrnější výskyt funkcí ve vztahu k obsahu	
					nejvíce vizuálních prostředků v interkulturní funkci	
Genial		téměř žádné logické	nejrozmanitější obsahy ze geografického hlediska	nejméně rozmanité obsahy ze sociokulturního hlediska	nejrovnoměrnější výskyt funkcí ve vztahu k procesu učení	nejméně vizuálních prostředků s funkcemi podporujícími učení z textu
					nejvíce vizuálních prostředků v kontrolní funkci	vysoký počet vizuálních prostředků s žádnou funkcí ve vztahu k textu
						výskyt stereotypizující funkce



Obrázek 21. Podíl vizuálních prostředků pro výuku reálií z vybraných hledisek v jednotlivých učebnicích (n = 585).

Při interpretaci výsledků analýzy jsme též posuzovali, zda existují rozdíly mezi učebnicemi vydanými v různých českých a německých nakladatelstvích. Vycházeli jsme přitom z výše uvedených relativních četností vizuálních prostředků v jednotlivých učebnicích. V následující tabulce 27 uvádíme výskyty tříd, které jsou společné buď českým, nebo německým učebnicím. Hlavní rozdíly mezi českými a německými učebnicemi spatřujeme ve výskytu obsahů z geografického hlediska a ve výskytu funkcí. Rozdíly v obsahovém zaměření učebnic lze interpretovat tím, že v českých učebnicích je učivo zpracováno dle požadavků RVP ZV (viz kapitola 6.5.1), což může souviset se silnější tendencí výskytu *neurčitých* obsahů. Další rozdíly si vysvětlujeme různou cílovou jazykovou úrovní českých a německých učebnic (*Deutsch mit Max* a *Macht mit!* směřují k dosažení úrovně A1, *Planet* a *Genial* k dosažení úrovně A2). Německé učebnice jsou proto vzhledem k jejich cílové jazykové úrovni z hlediska typů úloh náročnější, což se odráží ve vyšším výskytu *aplikační* funkce. Jelikož se ze stejného důvodu nachází v německých učebnicích i více složitějších textů, očekávali bychom v nich též vyšší výskyt funkcí podporujících učení z textu (*organizující*, *interpretující* a *transformující*). Zjištění však bylo překvapující, protože nad výskytem funkcí podporujících učení z textu převažuje výskyt *žádné* funkce ve vztahu k textu.

Tabulka 27

Srovnání českých a německých učebnic z vybraných hledisek

Posuzované hledisko	České učebnice	Německé učebnice
Obsahy z geografického hlediska	vyšší výskyt O2.6 neurčité	vyšší výskyt O2.1 Německo
Funkce ve vztahu k textu		vyšší výskyt F1.6 žádná
Funkce ve vztahu k procesu učení	vyšší výskyt F2.2 konstrukční	vyšší výskyt F2.3 aplikační
Funkce ve vztahu k obsahu		vyšší výskyt F3.2 orientační a regulační, F3.4 interkulturní

Závěry a diskuse

Na závěr je možné konstatovat, že výsledky analýzy korespondují s některými zjištěními výzkumů jiných autorů. Přestože jsme se zaměřili pouze na prezentaci reálií pomocí vizuálních prostředků, spatřujeme souvislost např. se zjištěními Chudaka (2007), Cools a Sercu (2006), Nálepové (2007) nebo Dömischové (2008) popsány v kapitole 2.3.2, dle kterých se učebnice němčiny liší především svým spektrem témat a úkolů k výuce reálií. V našem případě se jednalo zejména o rozdíly v prezentaci témat v geografickém kontextu a ve funkcích vizuálních prostředků ve vztahu k učení, při jejichž analýze jsme zohledňovali také zadání úloh v učebnici a pokyny v metodické příručce pro učitele.

Výsledky analýzy učebnic němčiny z hlediska prezentace vizuálních prostředků pro výuku reálií poukázaly také na některé společné tendence učebnic. Jednou z nich je bezesporu převaha realistických vizuálních prostředků, což má patrně za následek to, že žáci mají méně příležitostí k aktivizaci různých myšlenkových operací. Další společná tendence učebnic je patrná ve výskytu témat z každodenního života a sociálně zaměřených témat (tedy témat týkajících se *small-c culture*), přičemž se jedná o tendenci zahrnovat témata, která jsou vhodná k rozvíjení IKK.

U každé učebnice jsme našli některé silné a slabé stránky, v čemž chápeme smysl této analýzy. Vystaly tak některé náměty na zlepšení, které lze čerpat z vybraných silných stránek jednotlivých učebnic. Slabé stránky učebnic se týkají především teoretických a výzkumných poznatků a principů výuky reálií (viz tabulka 2), které nebyly v učebnicích zohledněny nebo byly zohledněny jen částečně (přehled o souladu s jednotlivými poznatky a principy uvádíme dále v tabulce 27):

- I když se *realistické* a *analogické* (stylizované) vizuální prostředky jeví vzhledem ke svému četnému výskytu v učebnicích jako vhodné pro výuku reálií, je třeba zahrnout do učebnic rozmanitější vizuální prostředky, aby vyhovovaly co nejvíce různým typům žáků a aktivizovaly různé myšlenkové operace žáků.
- Tato skutečnost souvisí také se zmíněným principem, že jsou ve výuce použitelné všechny typy vizuálních prostředků, když jsou spojeny a adekvátním výukovým cílem. Tím upozorňujeme na problém chybějících informací o funkcionalitě vizuálních prostředků jak v učebnicích, tak i v metodických příručkách.

- Nezanedbatelný počet vizuálních prostředků nedoprovází žádný souvislý text (cca 20 % vizuálních prostředků nedisponuje žádnou funkcí ve vztahu k textu) a nezobrazuje přímo obsah textu (cca 12 % vizuálních prostředků se objevuje v *dekorativní* funkci).
- Koncept *D-A-CH* je v učebnicích zohledňován, ovšem s dominantním zastoupením vizuálních prostředků zobrazujících realie z Německa. Země Lichtenštejnsko a Lucembursko zahrnuté v konceptu *D-A-CH-(L)* nejsou však explicitně prezentovány vůbec.
- Z funkcí ve vztahu k procesu učení má nejvyšší zastoupení *konstrukční* funkce, až na druhém místě *aplikační* funkce, která je zejména důležitá pro transfer a upevňování znalostí.

Pro přehlednost uvádíme dále v tabulce 28, zda byl výzkumný soubor v souladu s námi vybranými poznatky a principy z posuzovaných hledisek. V případě typů je teoretické východisko splněno částečně, protože ve zkoumaných učebnicích jsou sice z pohledu celého výzkumného souboru zastoupeny všechny typy vizuálních prostředků, ale velmi nerovnoměrně (se silnou převahou *realistických* typů). V některých učebnicích nejsou *logické* vizuální prostředky vůbec zastoupeny. V případě obsahů ze sociokulturního hlediska lze hovořit o souladu s východiskem, že mají být do výuky reálií zahrnuty jak obsahy faktografické (témata *Big-C culture*), tak obsahy o aspektech každodenního života (témata *small-c culture*). V případě obsahů z geografického hlediska uvádíme pouze částečný soulad, protože lze za celý výzkumný soubor hovořit pouze o souladu s principem *D-A-CH* (soulad s tímto principem není však možné potvrdit za jednotlivé učebnice). Z pohledu principu *D-A-CH-L* nedochází k souladu vůbec. Zastoupení funkcí vizuálních prostředků ve vztahu k textu není v souladu s poznatkem, že vizuální prostředky mají korespondovat s textem, protože se ve výzkumném souboru vyskytuje řada vizuálních prostředků, které nedisponují žádnou funkcí ve vztahu k textu. Funkce *aktivizující*, *aplikační* a *kontrolní* jsou sice z pohledu celého výzkumného souboru zastoupeny, ale protože nejsou obsaženy ve všech učebnicích a jejich zastoupení též u jednotlivých učebnic velmi kolísá, hovoříme o částečném souladu s uvedeným poznatkem. Podobně hodnotíme i soulad s poznatkem týkajícím se funkcí ve vztahu k obsahu, protože vizuální prostředky jsou zaměřeny na zprostředkování znalostí *small-c culture* i *Big-C culture*, ale v malé míře přispívají prezentaci kulturně kontrastivních témat (v podobě *interkulturní* funkce).

Ukázalo se tedy, že z pohledu celého výzkumného souboru vybraným poznatkům a principům vyhovují pouze obsahy vizuálních prostředků ze sociokulturního hlediska, nesoulad je patrný s poznatkem týkajícím se funkcí ve vztahu k textu a z ostatních posuzovaných hledisek se jedná o soulad částečný. Domníváme se, že ke zkvalitnění učebnic z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií by přispělo zapracování výše uvedených poznatků/principů, resp. zohlednění uvedených silných stránek učebnic, které mohou sloužit autorům učebnic jako vzájemná inspirace.

Tabulka 28

Soulad výzkumného souboru s vybranými teoretickými a výzkumnými poznatky a principy výuky reálií z posuzovaných hledisek

Posuzované hledisko	Vybraný poznatek/princip		Soulad (ano/ne/částečně)
	Číslo	Zaměření	
Typy	1	rozmanitost typů vizuálních prostředků	částečně
Obsahy ze sociokulturního hlediska	2	<i>Big-C culture, small-c culture</i>	ano
Obsahy z geografického hlediska	3	princip <i>D-A-CH-(L)</i>	částečně
Funkce ve vztahu k textu	4	souvislost s textem	ne
Funkce ve vztahu k procesu učení	5	aktivizující, aplikační a kontrolní funkce	částečně
Funkce ve vztahu k obsahu	2	<i>Big-C culture, small-c culture</i> , kontrastivita témat	částečně

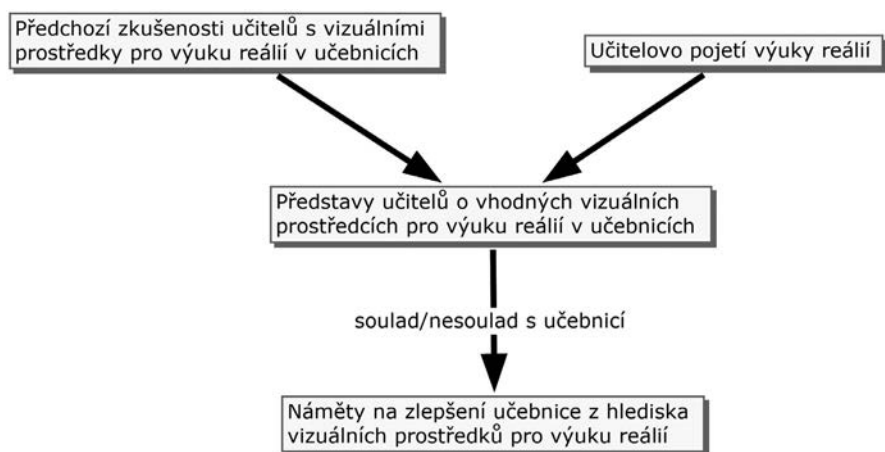
7.2 Výsledky kvalitativní fáze výzkumu

Pro kontextuální uchopení výpovědí respondentů opět zmiňujeme, že všichni oslovení respondenti ($n = 6$) vyučují podle druhého dílu učebnicového souboru *Deutsch mit Max* v 9. ročníku ZŠ (viz kapitola 6.5.2). Respondenti používají učebnici, pracovní sešit, příležitostně také metodickou příručku. K výuce reálií používají různé doplňkové materiály jako vlastní autentické materiály ze zahraničních cest, mapy, vizuální prostředky z internetu a vlastní vizuální prostředky (fotografie), které přinášejí do hodin v návaznosti na školní výlet v zahraničí nebo z důvodu rozšíření učiva reálií v učebnici.

V průběhu realizace výzkumu se ukázalo, že odpovědi respondentů výrazně přesahovaly okruhy problémů vyplývajících z námi stanovených výzkumných otázek. Výzkumná zjištění jsme nevztahovali pouze k výzkumným otázkám (viz kapitola 6.3), ale snažili jsme se prezentovat zkoumanou problematiku v jejích širších souvislostech, včetně faktorů a okolností, které ji ovlivňují, a které respondenti zmiňovali. Tento způsob prezentace výsledků výzkumu umožňuje vygenerovat obecnější poznatky o didaktickém využití vizuálních prostředků v cizojazyčných učebnicích, které bude možné v budoucnosti dále ověřovat. Odpovědi na výzkumné otázky (stanovené pro kvalitativní fázi výzkumu) uvádíme v kapitole 7.2.3.

Výpovědi respondentů byly dle témat, o kterých se hovořilo, rozděleny do čtyř hlavních rovin: a) učitelovo pojetí výuky reálií; b) předchozí zkušenosti učitelů při práci s vizuálními prostředky pro výuku reálií v (různých) učebnicích; c) představy učitelů o tom, jak mají vypadat vizuální prostředky vhodné pro výuku reálií v učebnicích;

d) náměty na zlepšení konkrétní učebnice z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií. Jak naznačuje schéma analytického příběhu (obrázek 22), jsou tyto roviny mezi sebou propojeny. Respondenti připisují vizuálním prostředkům pro výuku reálií určitou roli na základě vlastního pojetí výuky reálií (kapitola 7.2.1) a předchozích zkušeností ve výuce a vyjadřují svá stanoviska k tomu, jak mají vizuální prostředky pro výuku reálií optimálně vypadat (kapitola 7.2.2). Hovoří tak o žádoucích charakteristikách vizuálních prostředků pro výuku reálií, a to zejména z hlediska jejich typů, obsahu a funkcí. Na základě praktických zkušeností s konkrétní učebnicí (*Deutsch mit Max*) respondenti následně reflektují, jak v ní vizuální prostředky z posuzovaných hledisek odpovídají jejich představám. Objevuje se tak řada námětů na zlepšení učebnic z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií, jejichž zapracování by mohlo přispět k posílení komunikačního potenciálu výuky a ke zvýšení motivace žáků ve výuce. Jednotlivé roviny znázorněné na obrázku 22 dále blíže představíme a rozšíříme v následujících kapitolách¹³⁴.



Obrázek 22. Schéma analytického příběhu.

7.2.1 Učitelovo pojetí výuky reálií s využitím vizuálních prostředků v učebnicích němčiny

Představy respondentů o tom, jak mají vypadat vizuální prostředky vhodné pro výuku reálií v učebnicích, vycházejí z širších souvislostí, které jsou znázorněny na obrázku 23. Hovoříme tak o učitelově pojetí výuky reálií s využitím vizuálních prostředků v učebnicích němčiny. Přitom charakterizujeme učitelovo pojetí reálií, faktory, které

¹³⁴ Rovněž b) předchozí zkušenosti učitelů s vizuálními prostředky pro výuku reálií v učebnicích není věnována samostatná kapitola, protože se prolíná s ostatními rovinami popsány v dalších kapitolách.

dle respondentů výuku reálií znevýhodňují a jejich pojetí reálií tak do jisté míry ovlivňují, a učitelovo pojetí vizuálních prostředků pro výuku reálií z hlediska jejich typů, funkcí a témat, k nimž se vztahují.

Jak naznačují následující výroky, respondenti nechápou reálie jako integrovanou součást výuky němčiny (viz kapitola 4.3). Pojímají reálie především jako zpestření či obohacení výuky, jako doplňující učivo v učebnici, které lze přeskočit, či jako téma projektů a tzv. „volnějších“ hodin (před prázdninami, Vánocemi apod.):

... Tak říkám, němčina není jenom gramatika a opravdu si vyprávíme třeba o historii nebo o Mozartovi, někteří znají i ten film, takže klidně zabrousím i na Formana a dostanu se úplně někam jinam, ale prostě myslím si, že to ten jazyk obohatí (učitel E).

To Landeskunde je jakoby doplněk, není to nosný téma, ani lekce, ani něčeho. Když na to nemám čas, tak to přeskočím“ (učitel A).

Po pravdě reálie děláme ve volnějších hodinách. Když jsou takový ty hodiny, já nevím, před Vánocemi, před prázdninami, kdy jsou takový ty víc povídací hodiny (učitel C).

Tento přístup respondentů k reáliím lze vysvětlit několika ovlivňujícími faktory, které vyplynuly z výpovědí respondentů. Hlavním faktorem je přitom nízká časová dotace výuky němčiny, což pro respondenty znamená nedostatek času na výuku reálií. Jak zmiňuje učitel B, „... Problém je v tom, že oni opravdu v té deváté třídě, i když tu němčinu mají jakože třetí rok, tak pořád jsou to dvě hodiny týdně a že jo, nejsou schopni mluvit úplně.“ To souvisí také s dalším ovlivňujícím faktorem, jímž je nízká jazyková úroveň žáků v němčině, která dle respondentů neumožňuje hovořit s žáky o daných tématech německy. Je proto třeba použít ke konverzaci mateřský jazyk, příp. německý a mateřský jazyk kombinovat (překládat), což však pro respondenty znamená ztrátu času nebo úsilí navíc: „... Já to všechno říkám v němčině a pak to překládám do češtiny, takže jako mám dvojí námahu prostě, ale oni jsou taková začátečníci, oni by tomu vůbec nerozuměli“ (učitel D).

Dále má na výuku reálií z pohledu respondentů vliv absence znalostí žáků z jiných předmětů, na které by bylo možné navázat, motivace žáků k učení se němčině jako druhému jazyku po angličtině a v některých případech také chybějící motivace či zájem učitele o dané téma. Příkladem je výrok učitele A, který hovořil o tématu hudba (Mozart):

... Tak oni něco dají do těch učebnic, což je fajn, ale když já třeba zrovna hudbu nemusím, vážnou hudbu už vůbec ne. [...] Co já k tomu, že? Zprvė nemám čas, spěchám, musím jít už na další lekci. Téma, který pančelku nezajímá – taky mínus bod pro téma Landeskunde... No a motivace té učitelky není žádná, natož aby motivovala ty děti.

Nízká motivace učitele věnovat se tématům reálií, popř. deficit v didaktických znalostech obsahu¹³⁵ mohou být zapříčiněny také tím, že někteří respondenti postrádají vhodné metodické semináře pro další vzdělávání zaměřené na výuku reálií a informace k vizuálním prostředkům v metodické příručce (informace k zobrazeným objektům

¹³⁵ K didaktickým znalostem obsahu viz Janík (2009).

či osobnostem na vizuálních prostředcích, především fotografiích). Např. učitel D by doplnil do učebnice „... víc informací rozhodně. Alespoň v té příručce toho učitele, aby se to [vizuální prostředky pro výuku reálií] dalo více využívat“. Několik respondentů také uvedlo, že si z důvodu nedostatku informací v metodické příručce musejí vyhledávat potřebné informace sami, což je pro ně časově náročné. Učitel D (hovořící dále o tom, jak by mělo být v učebnici ideálně zpracováno téma dominant měst) tuto situaci reflektuje i z hlediska možnosti zvýšení motivace žáků a navrhuje:

... K té dominantě, aby bylo něco v té příručce pro učitele, abych jim o tom povykládala něco zajímavého. Abych mohla říct: „Děcka, zajďte si do támhletoho města, tam je to...“ Toto si třeba musím udělat sama a je to strašně náročný na práci.

Po nastínění ovlivňujících faktorů dále popisujeme pojetí reálií dotazovaných učitelů¹³⁶ v návaznosti na Weimanna a Hosche (1991, viz kapitola 4.3). Převládajícím pojetím respondentů je pojetí *kognitivní* (respondenti chápou reálie jako poznatky o německy mluvících zemích) a *komunikační* (chápou reálie jako informace o každodenním životě obyvatel cílové země), v menší míře pak reflektují reálie v *interkulturním* pojetí (chápou reálie jako prostředek ke srovnávání německy mluvících zemí s Českou republikou v širším slova smyslu, tzn. k poskytnutí vhledu do shod a rozdílů mezi kulturami). Jako příklad uvedeme výrok učitele A, který zahrnuje všechna tři pojetí:

To jsou informace o německy mluvících zemích, to znamená ze všech možných oblastí, to znamená nejenom zeměpisných, ale i historických, ze všedního života, jak žijí ty lidi tam, jak se tam slaví svátky třeba, a srovnáváme to s děckama vždycky, teda většinou, směrem k České republice.

Význam reálií spojují respondenti především s jejich motivační funkcí (k navození pozitivního vztahu k německy mluvícím zemím a k motivaci navštívit cílovou zemi) a s jejich potenciálem provázat znalosti žáků z jiných předmětů. Motivace žáků k reáliím je dle zkušenosti učitele C o to více zvýšena, pokud mají žáci k danému tématu předchozí znalosti (např. z jiných předmětů). Prospěšná je v tomto ohledu spolupráce s kolegy. Zde hovoří učitel C o reáliích v souvislosti s kvízy, které se osvědčily ve výuce angličtiny:

... A to teďka konkrétně se mi sešlo, že to ty děcka dělají i v zeměku, i v angličtině, že jsme se třeba i domlouvali se zeměpisárkou, že já jsem čekala, abych to dělala, až to budou mít v tý češtině. Že je to pak takový... Zprvů je to víc baví tím, že oni ví tu odpověď, a jsou aktivnější.

Reálie dle respondentů představují také ukázkou z reality německy mluvících zemí, tedy doklad o tom, že je němčina jazyk živý a že je spojen s kulturou dané cílové země. To pak odpovídá i jejich pojetí vizuálních prostředků pro výuku reálií. Roli zde hraje již zmíněná motivace, která je třeba jak na straně žáků, tak i učitele. To ilustrujeme na příkladu výroku učitele B, dle kterého jsou vizuální prostředky pro výuku reálií důležité proto,

¹³⁶ Uvádíme pojetí reálií tak, jak je respondenti sami vysvětlili. V případě učitele F bylo posléze nutné pojem reálie dovysvětlit, aby nedocházelo k mylnému pochopení dalších otázek.

že přece jen když ti žáci uvidí, že fakt ty konkrétní věci tam jsou, tak třeba k tomu pak mají lepší vztah, pochopí, že třeba Německo je hezká země, že třeba by se tam podívali, mají motivaci učit se německy, motivace nám velice chybí v němčině, takže prostě všechno, co by je mohlo jenom trošku motivovat, tak samozřejmě vítáme a děláme rádi.

7.2.2 Představy učitelů o vhodných vizuálních prostředcích pro výuku reálií v učebnicích

Z učitelova pojetí reálií vychází i učitelovo pojetí vizuálních prostředků pro výuku reálií. Respondenti hovoří o určitých kvalitách, kterými by měly vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích disponovat. Výpovědi respondentů byly zaměřené na typy, obsahy (témata) a funkce vizuálních prostředků. Jako vhodné typy vizuálních prostředků pro výuku reálií se respondentům jeví mapy a fotografie. Mapy jsou dle respondentů vhodné při prezentaci geografického tématu, zejména v souvislosti s městy, výhodou fotografií je pak především jejich autentičnost. Učitel D by dokonce preferoval u tématu měst oba typy zároveň: „Já bych si tam třeba představovala mapu města a u každého toho města třeba fotku centra toho města, nebo nějaké dominanty toho města.“ Jak však upozorňuje učitel A, spíše než typ vizuálního prostředku je důležitější jeho obsah: „... Tam je důležitý, co je na tom obrázku, než jestli je to fotografie, nebo malovanéj obrázek. Tam je daleko důležitější obsah toho obrázku než typ.“

Respondenti se shodují v tom, že téma, ke kterému by se měl vizuální prostředek v učebnici vztahovat, odpovídá v ideálním případě zájmům žáků, tzn. týká se života jejich vrstevníků, jejich zálib a každodenního života (vhodným tématem je tak např. jídlo, sport, cestování, škola, vztahy, PC). Učitel A by též v učebnici uvítal, aby vizuální prostředek prezentoval nějaké problémové téma, jako je alkohol a drogy, které je dle zkušenosti učitele pro žáky zajímavé a podněcuje k diskusi:

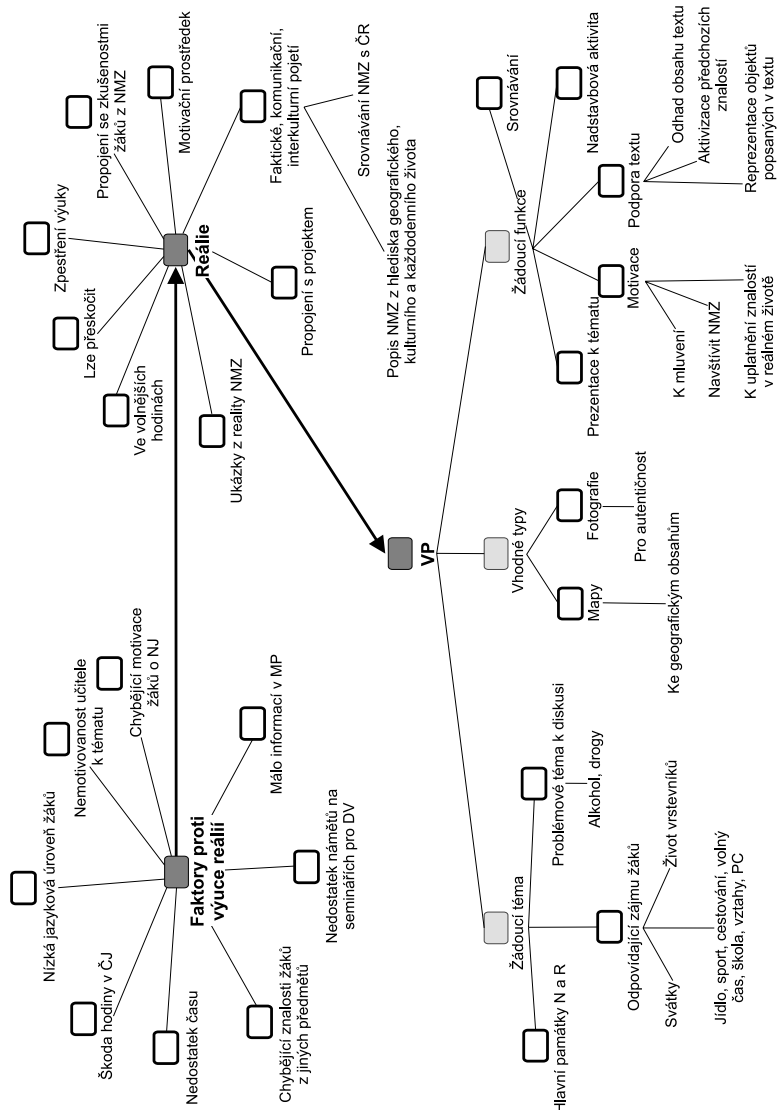
Posledně jsme dělali *Gesundes Essen* a dostali jsme se k alkoholu a k takovým věcem, který by měli probírat jinde, a to jsem teda udělala [...] Já jsem teda viděla, že je to zajímavá, tak jsem mluvila dál, a nutila je odpovídat mně, to bylo téma, který je zajímavá, alkohol, drogy a takový. [...] Takže fakt mně tam chybí u těch českých autorů *Landeskunde* s nějakým problémem k diskusi.

Žádoucí funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií spojují respondenti především s motivací. Vizuální prostředky pro výuku reálií podle nich motivují k mluvení, představují realitu z německy mluvících zemí a motivují tak žáky k tomu, aby tyto země navštívili a získané znalosti jazyka použili v reálném životě. Např. učitel F o vizuálních prostředcích pro výuku reálií říká: „... mají motivační funkci, protože žáci vidí, že to, co se naučí, můžou uplatnit v reálném životě.“

V souvislosti s textem je pak dle respondentů žádoucí, aby vizuální prostředek podpořoval porozumění textu, tzn. aby reprezentoval ty objekty, které jsou popsány v textu, aby umožňoval žákům odhadnout obsah textu, a tím také aktivizoval předchozí znalosti žáků: „Obrázek je názor, názornost... a když k tomu je nějaký text, tak to musí

zobrazovat to, co k tomu patří“ (učitel A). „... Ten obrázek by určitě měl prostě být takovej, aby ty děcka dokázaly odhadnout text“ (učitel B).

Respondenti hovoří dále o vizuálních prostředcích jako o prostředcích ke srovnávání cílové země s Českou republikou a o prostředcích pro „nadstavbovou aktivitu“ ve výuce (sloužící jako inspirace k vlastní prezentaci či vlastnímu projektu žáků). Např. dle učitele C lze v této souvislosti využívat vizuální prostředky k úlohám typu: „... Ted' tady vidíš tohle, tak ted' řekni o sobě, jak to děláš ty, jo?“



Obrázek 23. Učitelovo pojetí výuky reálii s využitím vizuálních prostředků v učebnicích němčiny (n = 6). Pozn. Pro zjednodušení byly použity tyto zkratky: NJ pro německý jazyk, ČJ pro český jazyk, DV pro další vzdělávání, MP pro metodickou příručku, NMZ pro německy mluvící země, N pro Německo, R pro Rakousko, VP pro vizuální prostředky.

7.2.3 Hodnocení vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny z pohledu učitelů

Představy o žádoucích charakteristikách vizuálních prostředků pro výuku reálií respondenti konfrontovali se zkušenostmi s používanou učebnicí. Respondenti jsou z hlediska zastoupení vizuálních prostředků pro výuku reálií v používané učebnici v zásadě spokojeni, a to především s množstvím vizuálních prostředků a prezentovanými tématy, avšak při konkrétnějším dotazování vychází najevo, že učebnice má v této souvislosti také jisté slabé stránky, které si dle respondentů žádají zlepšení. V přehledu znázorněném ve schématu 7 uvádíme způsoby, jak respondenti pracují s vizuálními prostředky v učebnici pro výuku reálií, a náměty na zlepšení, které z těchto jejich praktických zkušeností vycházejí.

Ukázalo se, že vizuální prostředky v učebnici němčiny pro výuku reálií jsou využívány v první řadě jako podněty k mluvení (zejména k popisu, vyprávění a konverzaci), jak ilustrují následující výroky respondentů: „Prostě se podívají na nějaký obrázek a na základě toho, co se tam děje, tak třeba mají tvořit rozhovory, nebo tvořit příběh“ (učitel B). „Já ty obrázky většinou využívám k tomu, aby mi chvíli o něčem sami mluvili, takže donutit je, aby mi řekli, co na tom obrázku je, popiš mi to“ (učitel C). K rozvoji ústního projevu jsou dle všech respondentů nejvhodnější fotografie, které se vztahují k tématům blízkým zájmům žáků. Proto by respondenti uvítali v učebnici více fotografií než kreseb, které jsou dle reakcí žáků směšné a infantilní (neodpovídají věku žáků), a zahrnuli by též do učebnice více komunikačních úloh, problémová témata a témata ze života svých vrstevníků, která by žáky více oslovila. Příkladem je výrok učitele A, který navíc srovnává typy vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnici *Deutsch mit Max* a *Genial*:

... Ty kresbičky jsou pro osmou, devátou třídu dětský, šileně... Tady nějaký mobil v síti, to už asi neosloví ty děvka. Ty by ocenily víc, co je v tom *Genialu*, víc těch fotografií těch mládežníků, opravdu fotografií ze života svých vrstevníků, řeknu, než tady takový kresbičky.

Respondenti dále využívají vizuální prostředky k aktivizaci předchozích znalostí žáků, a to především na začátku lekce (na vstupní straně lekce), kdy mají žáci odhadnout obsah nového učiva. Například učitel C uvedl: „Podíváme se na obrázek, říkáme si, o čem se asi budeme dneska bavit, co teda asi budeme dělat, co bude tématem lekce, co žáci k tomu tématu ví...“ Učitelům A a B však v souvislosti s aktivizací žáků vadí popisky vizuálních prostředků, protože jsou při této aktivitě kontraproduktivní:

... Tady většinou ty obrázky jsou opravdu jako obrázek – pojem, no tak jako těžko se budu ptát u takových obrázků, o čem to asi bude, když to tady mají přímo napsaný, ty pojmy, že jo? (učitel B)

... Takže se vždycky ptám, o čem si myslí, že ta lekce je. [...] V tom *Deutsch mit Max* je tam napsaný „co se naučíš“. Takže to mně trochu vadí. To by mělo být někde jinde, jo? Když to má motivovat, tak bych potřebovala, aby to odhadli z těch obrázků. (učitel A)

Při práci s vizuálními prostředky se respondenti snaží navázat také na vlastní zkušenosti žáků ze školních výletů a pobytů v zahraničí. Kvůli každoročním výletům do Vídně a převaze vizuálních prostředků prezentujících objekty pocházející z Ně-

mecka navrhuji respondenti zahrnout do učebnic více vizuálních prostředků vztahujících se k Rakousku (nejlépe k Vídni¹³⁷). Např. učitel B ohledně prezentace německy mluvících zemí v učebnici říká:

... Je tam v podstatě jenom to Německo a z toho jen nějaký Berlín a já nevím, co tam je. Rakousko, si myslím, tady vůbec není. [...] Takže to bych možná aži rozšířila. I konkrétně ta Vídeň mi tam chyběla, protože říkám, to opravdu probíráme, takže z toho Rakouska tam není nic.

Z výroku učitele E vyvozujeme, že ke snadnější identifikaci zobrazených objektů by přispěla také grafická úprava (zvětšení) fotografií, protože některé fotografie v učebnici jsou dle učitele E velmi malé, a žáci pak na nich zobrazené objekty nepoznají. Učitel si proto v takových případech nosí do výuky vlastní vizuální prostředky: „No tady jsou třeba..., tady když máme ty města, tak to je strašně malinký. Tady podle toho třeba Salzburg nepoznají, takže to jim nosím svoje materiály.“

Respondenti se dále podobně vyjádřili k tomu, jak kombinují práci s textem (psaným i poslechovým) a vizuálními prostředky. Shodují se však v tom, že v učebnici chybí k těmto účelům delší (psané) souvislé texty. To dle učitele B souvisí s tím, že je učebnice určena pro žáky s nízkou jazykovou úrovní:

... Takové texty jako docela postrádám, kde by byl nějaký třeba text, já nevím, dejme tomu o sportu, nebo jak se dá trávit volný čas.. Ale to zase souvisí s tím, že ta učebnice je pro nízkou úroveň, že jo.. Oni nemůžou prostě použít žádný dlouhosáhlý texty.

Zejména u geografických témat rozšiřují respondenti práci s vizuálními prostředky v učebnici o aktivity s vlastními mapami (nástennými mapami, atlasy, slepými mapami apod.). Proto by v učebnici uvítali více map. Např. učitel F uvádí: „Když je v učebnici nějaký téma město nebo něco z geografie, přinesu do hodiny mapu, protože v učebnici žádná není, nebo je, ale velmi málo. Takže to mi tam hodně chybí.“

Za vhodné téma pro srovnávání ČR a německy mluvících zemí považují respondenti svátky a zvyky, které žáky patrně právě z důvodu odlišností mezi danými zeměmi zajímají. Dle respondentů však toto téma v učebnici chybí a je třeba jej doplnit:

Myslím si, že by tam mohlo být víc k tomu Feste, Bräuche. [...] To myslím, že by to děcka i víc zajímalo. I konverzačně se to dá vyjádřit, jak je to jinak v Německu, dá se to i primitivně, jak slaví v Německu Velikonoce, jak slaví u nás.“ (učitel A)

Respondenti využívají vizuální prostředky také k opakování, kdy se věnují reáliím implicitně (prostřednictvím vizuálních prostředků například opakují dřívější slovní zásobu), v menší míře také explicitně, přičemž opakují učivo, které k danému tématu reálií dříve probrali¹³⁸. Proto by respondenti uvítali v učebnici úlohy s vizuálními pro-

¹³⁷ Skutečnost, že učitelé pociťují absenci vizuálních prostředků týkajících se Vídně, je pochopitelná vzhledem k tomu, že řada brněnských škol uskutečňuje každoroční výlety do blízké Vídně. Upozorňujeme tak na to, že se jedná o požadavek učitelů, který je regionálně podmíněn.

¹³⁸ V případě, kdy se učitelé věnují reáliím implicitně, je úloha zaměřena na reálie nepřímou. Cílem úlohy je spíše rozvoj řečových dovedností nebo osvojování jazykových prostředků. Jedná se tedy o reálie jako prostředek. V případě, kdy se učitelé věnují reáliím explicitně, je pozornost žáků vědomě zaměřena na určité téma reálií, cílem je tedy především zprostředkování mimojazykových obsahů.

středky určené k opakování či testování. Učitel C se vyslovil také pro zahrnutí kvízů k explicitním reáliím: „Určitě bych uvítala víc mapek nebo nějaký kvízy. Něco, aby tam byla víc zpětná vazba tady k tomu.“

Respondenti navazují často na téma vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vlastních prezentacích (např. na interaktivní tabuli) a kriticky se v této souvislosti vyslovují k neprovázanosti témat reálií s tématem lekce. Reálie by se dle jejich názoru měly týkat zastřešujícího tématu celé lekce. Učitel D by v této souvislosti uvítal poslední stranu lekce věnovanou explicitně reáliím, které by se mohly využít k navazujícím aktivitám: „Já bych tam udělala na konci jednu stránku v každé lekci vyloženě jenom reálie, k tomu fotky, nějaký informace, otázky, třeba nějaký projekt, aby [žáci] mohli vytahat něco z internetu, něco udělat takovýho.“

Několik respondentů též uvedlo, že ve výuce věnují čas vlastnímu výkladu k vizuálním prostředkům pro výuku reálií (v českém, v menší míře i německém jazyce). Protože však často postrádají v metodické příručce informace k zobrazeným objektům v učebnici a musí si tak vyhledávat potřebné informace sami, což, jak jsme již uvedli, vyžaduje v tomto ohledu náročnější přípravu učitele. Zároveň by v této souvislosti uvítali v učebnicích více prostoru, kde by se mohli s žáky věnovat reáliím explicitně.

Poslední aktivita, o které se zmínili všichni respondenti, je projektové vyučování, kdy žáci v návaznosti na práci s vizuálními prostředky pro výuku reálií v učebnici vytvářejí vlastní projekty, a pak je třídě prezentují. Učitel A dle vlastních předchozích zkušeností navrhuje, aby pro zefektivnění práce na projektu nebyl uveden v učebnici vzorový projekt, protože omezuje dětskou fantazii a kreativitu:

... Já když jim to neukážu, ten obrázek, a mají vytvořit Mein Traumhaus, tak jsou kreativnější. Kdežto ten obrázek může způsobit i to, že to budou kopírovat, jakoby ten formát. Kdežto když já jim to neukážu, jenom jim vysvětlím, že tam mají být kresby, a to tak kolikrát dostanu daleko hezčíh věcí, od těch dětí, než když je omezím tady nějakým formátem. [...] Takže někdy může i [obrázek], ale to tím myslím v tom výstupu, kdy už děti hodně znají, může i jakoby omezit tu dětskou fantazii.

Práce s VP v učebnici		Náměty na zlepšení učebnic
fotografie blízké zájmům žáků jako podnět k mluvení (popis, konverzace)	⇒	zahrnout více komunikačních úloh nahradit fotografie kresbami zahrnout problémová témata, témata ze života vrstevníků
aktivizace předchozích znalostí	⇒	eliminovat popisky VP
navázání na vlastní zkušenosti žáků	⇒	zahrnout více VP z Rakouska (Vídňe) zvětšit fotografie pro snadnější identifikaci objektů
práce s textem (poslechovým, psaným)	⇒	zahrnout vhodné delší texty
podklad k práci s vlastní mapou	⇒	zahrnout více map k názvům měst
srovnávání ČR a NMZ	⇒	zahrnout téma svátky a zvyky
opakování	⇒	zahrnout testovací úlohy k reáliím (opakování, kvízy)
rozšíření o vlastní materiály (např. formou prezentace)	⇒	provázat reálie s tématem lekce
výklad učitele	⇒	zahrnout více informací k zobrazeným objektům v MP věnovat více prostoru explicitně zaměřenému na reálie
podklad k projektu	⇒	neuvádět vzorový projekt (brání kreativitě žáků)

Obrázek 24. Náměty na zlepšení učebnic z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií vycházející z vlastních zkušeností učitelů.

7.2.4 Celkové shrnutí výsledků kvalitativní analýzy

Odповědi na výzkumné otázky

Výzkumná zjištění získaná prostřednictvím rozhovorů s učiteli shrneme a doplníme v rámci zodpovězení našich výzkumných otázek.

a) *Jakou funkci učitelé připisují vizuálním prostředkům pro výuku reálií v učebnicích němčiny?*

Oslovení učitelé chápou vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny zejména jako prostředky zvyšování motivace žáků, neboť mimo jiné motivují žáky k ústnímu projevu a k uplatnění znalostí z hodin němčiny v reálném životě (např. při návštěvě cílové země). Respondenti jim také přisuzují informační funkci, přičemž mají žáci získat informace o zemi cílového jazyka a životě jejích obyvatel a uvědomit si tak podobnosti a odlišnosti mezi různými kulturami či zeměmi (i Českou republikou). Uvědomují si funkci vizuálních prostředků pro výuku reálií i v souvislosti s různými „nadstavbovými“ (doplňkovými) aktivitami, jako je práce na projektu, prezentace a další aktivity, které na práci s vizuálními prostředky v učebnicích navazují.

b) *Za jakým účelem učitelé využívají ve výuce vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny?*

Respondenti vizuální prostředky v učebnicích němčiny pro výuku reálií využívají především za účelem rozvoje ústního projevu či při práci s textem. Věnují se přitom

reáliím jak implicitně, tak explicitně. Snaží se navázat na předchozí zkušenosti žáků a aktivizovat jejich znalosti. Vizualní prostředky pro výuku reálií v učebnicích slouží respondentům a jejich žákům také jako inspirace k projektu a k rozšíření výuky reálií (např. formou práce s interaktivní tabulí a vlastními vizualními prostředky). V navazujících aktivitách bývají také několika respondenty využívány jako prostředky ke srovnávání České republiky a dané německy mluvící země. Někteří respondenti využívají vizualní prostředky při vlastním výkladu, kdy se věnují reáliím explicitně.

c) *Jak učitelé hodnotí vizualní prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny z hlediska jejich množství, typů, obsahů, funkcí a metodických pokynů pro práci s nimi?*

Respondenti hodnotí kladně množství vizualních prostředků v používané učebnici němčiny, ale postrádají více vizualních prostředků, které se vztahují k reáliím explicitně. Z hlediska typů se staví kladně k obsaženým fotografiím, avšak na základě zkušeností z výuky hodnotí negativně obsažené kresby a postrádají v učebnici mapy. Celkově se kladně vyjadřují i k obsahům vizualních prostředků (kladně hodnotí např. zastoupené téma cestování), avšak zároveň uvádějí konkrétní příklady témat, které v učebnici v souvislosti s vizualními prostředky pro výuku reálií postrádají (především témata ze života vrstevníků, svátky a zvyky). Z hlediska funkcí mají respondenti výhrady k *reprezentující* funkci vizualních prostředků, protože v některých případech obsah vizualního prostředku neodpovídá obsahu textu a souvislých textů doplněných vizualními prostředky je v učebnici nedostatek. Spokojeni jsou (s menšími výhradami k popiskům) s vizualními prostředky v *aktivizující* funkci, zejména na vstupní straně lekce. Skutečnost, že se vizualní prostředky objevují v učebnici i bez návaznosti na nějakou úlohu, má za následek to, že se jim učitelé někdy nevěnují. V ostatních případech respondenti pracují s vizualními prostředky dle intuice či namátkově používají metodickou příručku. Metodické pokyny k práci s vizualními prostředky obsažené v metodické příručce považuje však většina respondentů za nedostačující a matoucí.

Závěry a diskuse

Učitelovo pojetí výuky reálií popsané na základě výpovědí respondentů koresponduje s učitelovým pojetím cílů výuky reálií a IKK, které analyzovala Zerzová (2012; viz kapitola 4.3 v této práci) v kontextu výuky angličtiny. Dle autorky také převažují u učitelů cíle v rovině znalostí, především o cílových zemích, a to jak v oblasti *Big-C culture* (kognitivní pojetí reálií), tak *small-c culture* (komunikační pojetí reálií; viz kapitola 4.3). Podle výpovědí respondentů tvoří práce s vizualními prostředky pro výuku reálií v učebnici nedílnou a důležitou součást výuky němčiny. Proto i představy o tom, jak mají vhodné vizualní prostředky pro výuku reálií vypadat, vycházejí z praktických zkušeností respondentů, a to jak s posuzovanou učebnicí (*Deutsch mit Max*), tak i s učebnicemi z jiných (německých) nakladatelství (*Planet*, *Genial*; v pří-

padě respondentů s aprobační NJ a AJ také s učebnicemi angličtiny). Tyto předchozí zkušenosti respondentů je proto možné pojímat jako jeden z faktorů ovlivňujících učitelovo pojetí vhodných vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích.

Ve výpovědích většiny respondentů se do jisté míry projevil také vliv aprobační (viz kontextuální data respondentů v kapitole 6.5.2). Respondenti, kteří vyučují kromě němčiny také angličtinu, využívají při práci s vizuálními prostředky v učebnici němčiny také postupů, které se osvědčily při práci s učebnicí angličtiny. Učitel D s aprobační němčiny a dějepisu má tendenci využívat svých znalostí z dějepisu a inklinuje tak k vlastnímu výkladu k vizuálním prostředkům pro výuku reálií. Učitel E s vystudovaným oborem učitelství němčiny a speciální pedagogiky si všímá také jiných aspektů vizuálních prostředků pro výuku reálií, jako je velikost a barevnost (pokud jsou vizuální prostředky malé, žákům může dělat potíže rozpoznat zobrazené objekty; příliš barevné vizuální prostředky ruší žáky s poruchami učení).

Za hlavní proměnné, které se promítly ve výpovědích respondentů o žádaných charakteristikách vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích, považujeme věk žáků, zájmy žáků a výukové metody učitele. Předmětem výzkumu byl druhý díl učebnice, dle kterého je vyučováno v 9. ročníku. Tomu by měl odpovídat výběr typů vizuálních prostředků a témat v učebnici. Zejména v souvislosti s obsahy vizuálních prostředků je dle respondentů kvůli nízké motivaci žáků k učení se němčině třeba do učebnic zahrnout témata, která jsou blízká zájmům žáků a která by mohla zvýšit jejich pozornost. Důležitost prezentace takových témat z pohledu žáků lze doložit i výzkumnými poznatky Lieberové (2012, s. 77), která se ve své studii soustředila na hodnocení vizuálních prostředků v učebnicích a obrázkových knihách žáky mateřských a základních škol (téma blízké zájmům žáků je jednou z charakteristik vizuálního prostředku preferovanou dotazovanými žáky). Pokud jde o výukové metody učitelů, respondenti využívají komunikačních aktivit (např. dialogu se žáky), a směřují tak patrně k cíli rozvíjet komunikační kompetenci žáků, což se odráží v jejich názorech na žádanou funkci vizuálních prostředků pro výuku reálií.

Analyzované výpovědi naznačují, že oslovení učitelé uvažují o roli vizuálních prostředků pro výuku reálií především v souvislosti se svými praktickými zkušenostmi, méně však na bázi tzv. *diskurzivního vědomí* či *epistémé* (viz Giddens, 1986; Kessels & Korthagen, 2011), které obnáší teoretické uvažování a hluboké promýšlení úloh a teoretických problémů. Respondenti se ve svých výpovědích snažili spíše předvídat pedagogickou situaci s ohledem na její funkci pro učení žáků, a opírali se tak o své *praktické vědomí* (*fronésis*), které souvisí s praktickým myšlením v akci a intuitivním rozhodováním učitelů (viz Giddens, 1986; Kessels & Korthagen, 2011). Získaná zjištění prezentovaná v této kapitole nám tak po kvantitativním šetření poskytla další pohled na zkoumanou problematiku. Především ji obohatila o učitelovu perspektivu z praxe a poodkryla, jak jsou vizuální prostředky pro výuku reálií využívány v reálné školní výuce. Vzhledem k tomu, že bylo toto šetření koncipováno pouze jako sonda do zkoumané problematiky za účelem dokreslení výsledků kvantitativního šetření,

byl zde sledovaným jevům věnován omezený prostor. V navazujících výzkumech by větší pozornost jistě zasluhovala například otázka týkající se metodických postupů učitele při práci s vizuálními prostředky pro výuku reálií. V našem výzkumu jsme se jí věnovali spíše povrchně – popsali jsme, jakým způsobem učitelé vizuální prostředky pro výuku reálií využívají, ale vzhledem ke zvolené metodě jsme se jednotlivými metodickými postupy blíže nezabývali. V následující kapitole výsledky obou šetření srovnáváme a upozorňujeme tak na některé souvislosti a odlišnosti získaných zjištění.

7.3 Srovnání výsledků kvantitativní a kvalitativní fáze výzkumu

V závěrečné části kapitoly se věnujeme srovnávání výsledků kvantitativní a kvalitativní fáze výzkumu. Lze konstatovat, že výpovědi respondentů potvrdily některá zjištění kvantitativní fáze našeho výzkumu. Jedním z nich je zjištění týkající se realistických vizuálních prostředků pro výuku reálií. Jak respondenti v rozhovorech uvedli, fotografie jsou vhodným typem vizuálních prostředků pro výuku reálií, zejména díky autentičnosti a motivační funkci, a jsou také dle výsledků kvantitativní analýzy v učebnicích nejfrekventovanější. Někteří respondenti by jich však v posuzované učebnici (*Deutsch mit Max*) uvítali i více, respektive by jimi nahradili kresby. Kresby jsou v analyzovaných učebnicích též hojně zastoupené, avšak jsou dle respondentů v porovnání s fotografiemi méně vhodné, protože jsou konkrétně v posuzované učebnici hodnoceny jako infantilní a směšné. V rozporu s nízkým výskytem map v učebnicích je pak postoj respondentů k důležitosti map jako vizuálního prostředku pro výuku reálií (především při prezentaci geografických témat). Ostatní typy vizuálních prostředků pro výuku reálií, jako logické a symbolické vizuální prostředky, se vyskytovaly v analyzovaných učebnicích zřídka a respondenti jim taktéž nevěnovali během rozhovorů pozornost. Z toho vyvozujeme, že rozmanitosti typů nepřikládají jak autoři učebnic, tak respondenti velký význam a patrně si neuvědomují důležitost aktivizace různých myšlenkových operací žáků nad rámec výuky cizího jazyka. Poznotek o důležitosti zahrnování rozmanitých typů vizuálních prostředků (Mikk, 2000; Einsiedler & Martschinke, 1997; viz tabulka 2, ad 1) nebyl tedy jak v kvantitativní, tak v kvalitativní fázi výzkumu potvrzen. Několik respondentů se vyjádřilo v této souvislosti pouze k tomu, že by u určitých (geografických) témat uvítalo v učebnici více typů zároveň, konkrétně fotografii a mapu, což by patrně přispělo k propojení různých druhů znalostí (geografických, faktických ad.) a rozvoji porozumění viděnému ze strany žáků.

Co se týče obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií, nejčastěji byl v analyzovaných učebnicích tematizován *každodenní život*, *národní a sociální identita* a *národní geografie*, což je v zásadě v souladu s názory respondentů, kteří preferují každodenní témata ze života vrstevníků žáků. Výhrady mají respondenti spíše k absenci některých

konkrétních témat v posuzované učebnici – postrádají především téma svátků a zvyků, které je zahrnuto ve třídě *O1.7 národní a sociální identita*. V souladu s konceptem *D-A-CH* respondenti potvrzují také zjištění týkající se nerovnoměrnosti zastoupení obsahů z geografického hlediska (převahu obsahů zaměřených na Německo nad obsahy zaměřenými na Rakousko). Respondenti po této stránce hodnotí učebnice nepříznivě a řeší tuto situaci tím, že v případě potřeby rozšířit učivo si přinášejí do hodin vlastní vizuální prostředky. Koncept *D-A-CH(L)* ve svých odpovědích však respondenti nezohledňují, stejně tak je tomu v analyzovaných učebnicích.

Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií v posuzované učebnici reflektují respondenti především v souvislosti s textem. Zdůrazňují, že vizuální prostředek má korespondovat s obsahem textu, což odpovídá významu *reprezentující* funkce vizuálních prostředků, která je v analyzovaných učebnicích hojně zastoupena. V posuzované učebnici se však také v menší míře vyskytuje funkce *žádná* a *dekorativní*, což respondenti negativně hodnotí zejména z důvodu nedostatku delších souvislých textů k nácviku dovednosti čtení.

Význam funkcí ve vztahu k procesu učení, který respondenti často uváděli, lze spojit s funkcí *aktivizující*, jež je ve zkoumaných učebnicích často zastoupena. Nízký výskyt *aplikační* funkce a naopak vysoký výskyt *konstrukční* funkce v učebnici *Deutsch mit Max* má patrně za následek to, že si respondenti vizuálních prostředků v konstrukční funkci v mnohých případech nevšímají (nepracují s nimi). Nulový výskyt *kontrolní* funkce je též respondenty reflektován (v souvislosti s nedostatkem úloh s vizuálními prostředky pro výuku reálií k opakování).

Co se týče funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu, spojujeme význam motivace pomocí vizuálních prostředků, jež je dle respondentů žádoucí funkcí, s funkcí *komunikační a socializační*, kdy mají vizuální prostředky připravit na pobyt v cizojazyčném prostředí (dle respondentů motivovat k návštěvě cílové země). Tato funkce je také v učebnicích nejčastěji zastoupena. Podobně vysoká četnost *faktografické* funkce koresponduje s prezentací žádoucích témat, ke kterým dle respondentů patří hlavní památky Německa a Rakouska. Navzdory tomu, že respondenti připisují vizuálním prostředkům roli prostředků ke srovnávání, byly vizuální prostředky v *interkulturní* funkci (vhodné pro účely srovnávání) ve zkoumaných učebnicích zastoupeny minimálně.

Shrme-li zjištění vyplývající z kvantitativní a kvalitativní fáze výzkumu, můžeme říci, že častý výskyt některých kategorií/tříd koresponduje s preferovanými charakteristikami vizuálních prostředků ze strany dotazovaných učitelů. Především se jedná o realistické vizuální prostředky (fotografie) s *reprezentující* funkcí, které se vztahují ke *každodennímu životu, národní a sociální identitě a národní geografii*. Tyto vizuální prostředky byly ve zkoumaných učebnicích nejčastěji zastoupeny a zároveň byly příznivě hodnoceny také oslovenými učiteli.

Doporučení pro tvorbu učebnic

Na základě zjištěných nedostatků učebnic vyplývajících z obou fází výzkumu (viz kapitola 7.1.6 a 7.2.3) jsme formulovali následující doporučení určená pro tvorbu učebnic (autorské týmy a nakladatele učebnic):

1. Zahrnout do učebnic kromě realistických vizuálních prostředků pro výuku reálií i jiné typy, jako jsou kartografické vizuální prostředky (mapy), které by umožňovaly rozvíjet diferencovanější myšlenkové operace.
2. Zahrnout do učebnic/metodických příruček více informací k zobrazovaným objektům a úlohám s vizuálními prostředky pro výuku reálií (doplnit např. informace týkající se konkrétního účelu vizuálních prostředků).
3. Zahrnout do učebnic více vizuálních prostředků pro výuku reálií doprovázejících souvislé texty (vyprávění, popis apod.), které by spolu obsahově korespondovaly (a zvyšovaly tak jazykový input).
4. Vzhledem k dominantnímu zastoupení vizuálních prostředků zobrazujících realie z Německa zahrnout do učebnic více vizuálních prostředků pokrývajících tematicky i jiné německy mluvící země (např. Rakousko).

Jsmo si vědomi toho, že tvorba učebnice je složitý a v mnoha ohledech náročný proces, na kterém se podílí řada odborníků (viz Mikk, 2007, s. 13). Naším záměrem proto nebylo tato doporučení zobecňovat, spíše shrnout a doložit zjištění limitovaná zvoleným výzkumným souborem.

Závěr

Závěrem bychom chtěli zrekapitulovat hlavní přínosy předkládané publikace zaměřené na problematiku vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny a nastínit možné perspektivy navazujících výzkumů. Jak jsme se pokusili nastínit v teoretické části práce, jedná se o problematiku komplexní. Vychází ze širších, obecně pedagogických souvislostí, jako jsou teorie kurikula a teorie učebnic, dotýká se interdisciplinárních témat v oblasti vizuálních prostředků a interkulturní komunikace a zároveň rozpracovává lingvodidaktická témata, jako je např. výuka reálií.

V empirické části práce jsme nahlíželi na vizuální prostředky v učebnicích němčiny pro výuku reálií z hlediska jejich typů, obsahů a funkcí. Cílem prvního výzkumného šetření bylo zjistit, jaké typy, obsahy a funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií se vyskytují v učebnicích němčiny jako druhého cizího jazyka. Za tímto účelem byl vytvořen kategoriální systém, který sloužil jako výzkumný nástroj pro kvantitativní analýzu čtyř učebnic němčiny. Zkoumány přitom byly typy, obsahy (ze sociokulturního a z geografického hlediska) a funkce (ve vztahu k textu, ve vztahu k procesu učení, ve vztahu k obsahu) vizuálních prostředků pro výuku reálií. Výsledky analýzy poukázaly na statisticky významné rozdíly mezi výskytem tříd všech kategorií obsahů a funkcí vizuálních prostředků v jednotlivých učebnicích. Zároveň jsme však poukázali na některé společné tendence učebnic. V případě typů vizuálních prostředků se jednalo o převahu *realistických* vizuálních prostředků (fotografií). U obsahů vizuálních prostředků ze sociokulturního hlediska jsme zaznamenali vysoký výskyt zastoupených témat z každodenního života, resp. témat týkajících se *small-c culture*. Z geografického hlediska přitom nebyly v učebnicích zahrnovány všechny německy mluvící země. V případě funkcí vizuálních prostředků ve vztahu k textu bylo zjištěno četné zastoupení vizuálních prostředků reprezentujících obsah doprovodného textu (*reprezentující* funkce). Ve vztahu k procesu učení převažovala v učebnicích buď *konstrukční* (žák má dle zadání v učebnici či metodických pokynů v metodické příručce vizuální prostředek „pouze číst“), nebo *aplikační* funkce (žák má s vizuálním prostředkem pracovat „aktivněji“). Ve vztahu k obsahu pak disponují vizuální prostředky především *komunikační* a *socializační* funkcí (zobrazena je nějaká forma komunikace či sociální jev) a *faktografickou* funkcí spojenou především s prezentací faktů a kulturně/regionálně specifických informací. Ukázalo se také, že rozložení typů vizuálních prostředků je v jednotlivých funkcích nerovnoměrné – některé typy mají tendenci vyskytovat se současně s určitými funkcemi (např. *realistické* vizuální prostředky se často vyskytují v *reprezentující* funkci). Se zřetelem k vybraným teoretickým a výzkumným poznatkům a principům výuky reálií byly zároveň identifikovány některé silné a slabé stránky učebnic. V případě silných stránek je možné např. konstatovat, že učebnice jsou zaměřené na prezentaci témat pomocí vizuálních prostředků, které se vztahují k sociálnímu

kontakty v cizojazyčném prostředí. V případě slabých stránek se v učebnicích jedná o nízký výskyt funkcí vizuálních prostředků podporujících učení z textu a naopak vysoký výskyt vizuálních prostředků v *žádné* funkci ve vztahu k textu. Zjištěny byly též rozdíly mezi německými a českými učebnicemi, především v metodickém zpracování úloh s vizuálními prostředky pro výuku reálií. Při interpretaci výsledků jsme narazili na některé problematické oblasti, které přinášejí náměty k diskusi. Jedná se např. o výskyt obsahů vizuálních prostředků, které mají stereotypizující charakter (nabývají *stereotypizující* funkce).

Cílem druhého výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé hodnotí vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny z hlediska jejich množství, typů, obsahů, funkcí a metodických pokynů pro práci s nimi. Jednalo se o kvalitativní sondu do problematiky, která měla dokreslit výsledky z prvního výzkumného šetření. Výpovědi získané z polostrukturovaných rozhovorů s šesti učiteli potvrdily některá zjištění z kvantitativní analýzy učebnic, týkající se např. upřednostňování *realistických* vizuálních prostředků pro výuku reálií. Jak respondenti v rozhovorech uvedli, fotografie jsou vhodným typem vizuálních prostředků pro výuku reálií, zejména kvůli autentičnosti a motivační funkci, a jsou také dle výsledků kvantitativní analýzy v učebnicích nejfrekventovanější. V rozporu s nízkým výskytem map v učebnicích je však postoj respondentů k důležitosti map jako vizuálního prostředku pro výuku reálií (především při prezentaci geografického tématu), neboť většina respondentů hodnotila mapy pro výuku reálií jako nezbytné. Vedle *motivační* funkce je dle respondentů dalším žádoucím aspektem vizuálních prostředků pro výuku reálií jejich souvislost s textem, která je důležitá při společné práci s textem a vizuálními prostředky (výsledky kvantitativní analýzy však poukázaly na vysoký výskyt vizuálních prostředků v *žádné* funkci ve vztahu k textu). Co se týče obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií, žádoucí je dle respondentů tematické zaměření na každodenní život, svátky a zvyky, protože jsou tato témata dle jejich názoru důležitá a pro žáky zajímavá. Každodenní témata jsou dle výsledků kvantitativní analýzy v učebnicích akcentována, výhrady mají oslovení učitelé především k absenci témat svátků a zvyků. Vzhledem k převaze vizuálních prostředků zobrazujících realie z Německa by uvítali také více vizuálních prostředků zaměřených na realie z Rakouska.

Obě výzkumná šetření přinesla podněty ke zlepšení učebnic ze zkoumaného hlediska, v čemž chápeme také smysl našeho výzkumu. V kvantitativní fázi výzkumu byly identifikovány zmíněné slabé stránky učebnic, které jsme zaznamenali v souvislosti s teoretickými a výzkumnými poznatky a principy výuky reálií, shrnutými v teoretické části práce. Na základě praktických zkušeností s konkrétní učebnicí pak respondenti v kvalitativní fázi výzkumu refletovali, jak v ní vizuální prostředky z posuzovaných hledisek odpovídají jejich představám. Jeden z přínosů publikace tak spatřujeme v tom, že upozorňujeme na slabé stránky současné učebnicové tvorby a limity, které z toho vyplývají. Dalším přínosem je rozpracování teoreticko-metodologických východisek pro zkoumání vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích

němčiny (resp. cizích jazyků). V České republice je současná didaktika cizích jazyků v nevýhodě ve srovnání se zahraničím, protože zde chybí empiricky podložená zjištění k učení se z vizuálních prostředků. Proto jsme upozornili na tuto situaci a na základě teoretických prací ze zahraničí přinesli do českého prostředí teoretické základy pro další výzkumy. Rozvinuli jsme především teoretický koncept zpracování vizuálních informací a porozumění viděnému jako páté řečové dovednosti. Existuje řada teoretických a empirických prací zabývajících se porozuměním vizuálním prostředkům v obecné rovině, publikace upozornila na potenciál vizuálních prostředků v rovině interkulturního učení a rozpracovala teoretická východiska k empiricko-výzkumnému uchopení této problematiky.

V práci jsme upozornili také na chybějící diagnostické nástroje pro posuzování vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků. Oporou pro evaluaci vizuální složky učebnic mohou být německé katalogy kritérií, kde jsou však kritéria týkající se vizuálních prostředků zastoupeny spíše okrajově nebo postrádají bližší souvislost s výukou reálií či interkulturním učením.

Přínosem výzkumu z metodologického hlediska je navržený kategoriální systém pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny, který lze adaptovat i pro další cizí jazyky. V případě typů může kategoriální systém pomoci při pojmenování vizuálních prostředků, v případě obsahů může fungovat jako „checklist“ obsahů učiva reálií, které se mají objevovat v učebnicích němčiny, a v případě funkcí může sloužit jako opora při zpracovávání metodických návodů k práci s vizuálními prostředky pro výuku reálií.

Z hlediska relevance pro pedagogickou praxi spatřujeme přínos práce zejména v rozpracování problematiky funkcí vizuálních prostředků. Upozornili jsme na důležitou roli vizuálních prostředků ve vztahu k textu (jak vizuální prostředky usnadňují porozumění textu), ve vztahu k procesu učení (jaké existují úlohy při učení se z vizuálních prostředků pro výuku reálií) a ve vztahu k obsahu (jakými informacemi vizuální prostředky pro výuku reálií disponují). Výsledky výzkumu přinesly srovnání vybraných učebnic němčiny z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií a umožnily též popsat v této souvislosti silné a slabé stránky analyzovaných učebnic. Na základě získaných zjištění jsme dále navrhli náměty ke zlepšení učebnic, které mohou být v budoucnu zohledněny autory a vydavateli učebnic a přispějí ke zkvalitnění učebnic a zefektivnění učení se z vizuálních prostředků. Jelikož jsme analýzou učebnic poskytli částečné zhodnocení učebnic, lze v tomto ohledu spatřit praktický přínos práce také pro učitele, kterým popsání poznatky a získaná zjištění mohou pomoci při výběru učebnice.

Naším výzkumem nebylo možné poskytnout celistvý pohled na problematiku vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích, proto vyvstala řada námětů k dalším výzkumům. Nevíme například, jak vizuální prostředky vnímají žáci. Ocenili bychom kvalitativně zaměřené výzkumy, které by posuzovaly vizuální prostředky

v kontextu formování postojů žáků a v oblasti rozvíjení schopností empatie při styku s cizí kulturou (v kontextu afektivní složky IKK). Zejména s rozšiřováním nových elektronických výukových materiálů nabývá také problematika porozumění viděnému na významu a skýtá velký výzkumný potenciál. Hlubší prozkoumání a rozpracování uvedených témat by zajisté výrazně přispělo ke zkvalitnění učebnic a dalších výukových materiálů a zefektivnilo práci s vizuálními prostředky jak na straně žáka, tak učitele.

Summary

The thesis deals with the topic of visuals for teaching about German speaking countries in German as a foreign language textbooks. Visuals can be considered cultural products which present a perspective on the target culture. However, there are some general features which visuals should possess to make learning from textbooks effective. Visuals can be categorized into different types, they can present various sociocultural contents and possess different functions. Based on some theoretical concepts, empirical findings and own investigations, the thesis aims to provide a description of selected features of visuals for teaching about German speaking countries in German textbooks.

In the theoretical part of the thesis, theoretical concepts related to the topic are described. In the first chapter we discuss selected curriculum theories. The second chapter deals with basic terms of the textbook theory (functions and structural components). The third chapter describes visuals and visual information processing. The fourth chapter focuses on the present context of teaching German at lower secondary schools in respect of teaching culture.

In the empirical part, two main research aims are introduced. The research is divided into two investigations: a quantitative and a qualitative analysis. The first research aim was to investigate what types, functions and contents of visuals for teaching about German speaking countries are to be identified in German language textbooks used in Czech lower secondary schools. The second research aim following the first one was to investigate how teachers evaluate visuals for teaching about German speaking countries in the textbook they use (concerning the amount, types, contents, functions of visuals and instructions on the work with visuals), which ought to bring another (more practical) perspective to the selected topic.

To fulfill the first aim a quantitative analysis focusing on visuals for teaching culture in German language textbooks was conducted. The research sample was comprised of four German language textbooks which are used in Czech lower secondary schools. By adapting several categorizations of types, functions and contents of visuals a system of categories was developed as a research instrument. After validation (by means of inter-coder reliability) and several modifications the instrument was used for the quantitative analysis of visuals. The results of the analysis indicated some common features of visuals of all the selected textbooks, especially concerning the types (the similarity in the distribution of types in the analysed textbooks was statistically verified). The most frequent types of visuals are realistic visuals (photographs) and the most frequent presented topics are related to everyday life. However, there are some differences between the textbooks coming from Czech and German publishers. For instance, functions of the analysed visuals differ according to the type of activity they occur in.

To achieve the second research aim a qualitative analysis was conducted, based on the data from semi-structured interviews with six German language teachers. Raised questions focused on teachers' experience with teaching through visuals in the German textbook they use. In particular, attention was paid to evaluation of types, functions and contents of the visuals which are used for teaching culture. All in all, results showed that selected teachers were satisfied with the visuals in the textbooks, but they would appreciate more photographs and maps, more topics which can appeal to their pupils (everyday topics, travel, sport etc.) and more texts which can be used in combination with visuals (for a pre-reading task, communicative activities etc.).

To conclude, both analyses pointed out some strong and weak points of the visuals in the selected textbooks. Summarizing outcomes of both analyses and reflecting some theoretical and empirical works and principles of teaching culture, there are several recommendations for the textbook design which can be offered:

1. in order to develop different ways of pupils' thinking there should be more differentiated types of visuals (not only realistic but logical) in the German language textbooks;
2. in order to intensify the process of learning, visuals should be accompanied by texts which correspond with the content of the visuals;
3. due to the dominant occurrence of visuals depicting Germany, there should be more visuals relating to other German speaking countries included (e.g. Austria).

Nevertheless, we do not aim to generalize the above mentioned recommendations. Rather, we tried to summarize our research findings based on the selected sample and provide some new impulses for textbook design.

Literatura

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. (1990). *Fremdsprache Deutsch*, 3, 60–61.
- Alley, D. C. (1994). Trends in the use of illustrations in university Spanish textbooks. *Hispania*, 77(3), 489–495.
- Althaus, H. J. (2001). Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1168–1178). 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter.
- Altmayer, C. (2001). Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nicht-deutschsprachigen Ländern I: Europäische Perspektive. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm (Eds.), *Ein internationales Handbuch* (s. 124–140). 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammer, R. (1994). Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast & G. Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken* (s. 31–41). Berlin: Langenscheidt.
- Arkin (2008). Topics of reading passages in ELT coursebooks: What do our students really read? *The Reading Matrix*, 8(2), 70–86.
- Arnheim, R. (1972). *Anschauliches Denken*. Köln: Dumont.
- Arnold, E. J. (1974). *Vorwärts International*. Bonn: Nuffield Foundation.
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy. Background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 291–297.
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Badstübner-Kizik, C. (2006). *Fremde Sprachen – fremde Künste?: Bild und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht: das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawn. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Badstübner-Kizik, C., & Radziszewska, K. (1998). Österreichische, deutsche, und polnische Identität. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen. *Fremdsprache Deutsch*, 18, 13–17.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B. D., & Wessling, G. (1995). *Sichtwechsel Neu 1. Allgemeine Einführung*. München: Klett.
- Ballstaedt, S. P. (1997). *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Beltz.
- Banýr, J. (2005). Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004* (s. 89–110). Praha: PdF UK.
- Barkowski, H., Boege, G., & Göbel, R. (1982). *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein: Scriptor.
- Barth, R. S. (1972). *Open education and the American school*. New York: Schocken Books and Agathon Press.
- Bausinger, H. (1988). Stereotypie und Wirklichkeit. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 199(14), 157–190.

- Beilinson, V. (1986). *Arsenal obrazovaniya. Charakteristika, podgotovka, konstruirovaniye, uchebnykh izdaniy* [Arsenal of Education. Characteristics, Preparation, Construction of study Aids]. Moscow: Kniga.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (s. 1–34). Boston: Intercultural Press.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. P., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: CUP.
- Bertrand, Y. (1993). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Trizonia.
- Biechele, B. (2006). Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. *Interculture Journal for Intercultural business*, 5(1), 17–50.
- Biechele, B. (1998). Konstruktivistisch lernen mit Visualisierungen in der interkulturellen Landeskunde. In D. Blei & U. Zeuner (Eds.), *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache* (s. 30–42). Bochum: AKS.
- Biechele, B. (1996). Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/ DaF. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* 23(6), 746–757.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturvermittlung. Fernstudieneinheit 3*. München: Langenscheidt.
- Blell, G., & Hellwig, K. (1996). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bliss, T. (1990). Visuals in perspective: An analysis of U.S. history textbooks. *The Social Studies*, 81(1), 10–15.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bredella, L. (1999). Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel? In Bausch et al. (Eds.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens* (s. 35–40). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella, & W. Delanoy (Eds.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* (s. 85–120). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. London: Pinguin Books Ltd.
- Brychová, A. (2011). Tertiärsprachendidaktik und ihre Resonanz in einigen ausgewählten DaF-Lehrwerken. In B. Sorger & V. Janíková (Eds.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* (s. 69–78). Brno: Tribun EU.
- Buttjes, D. (1991). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In K. J. Bausch (Ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 112–119). Tübingen: Francke.
- Byram, M. (1997a). Language teaching and European integration: Teaching culture for a lingua franca. In S. Bassnett & M. Prochazka (Eds.), *Cultural learning: Language learning. Special issue of Litteraria Pragensia and Perspectives* (s. 121–139). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Byram, M. (1997b). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1993). *Germany. Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26.
- Clyne, M. G. (2005). Pluricentric Language/Plurizentrische Sprache. In U. Ammon et al., *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (s. 296–300). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cools, D., & Sercu, L. (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1–17.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan.
- Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Deardorff, D. K. (2004). *Intercultural Competence Model. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. Raleigh: North Carolina State University.
- Díaz, L., & Pandiella, S. (2007). Categorización de las ilustraciones presentes en libros de texto de Tecnología. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 6(2), 424–44.
- Doelker, Ch. (2002). *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dömischová, I. (2009). Landeskundliche Bilder in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache an tschechischen Grundschulen. In V. Janíková & B. Sorger (Eds.), *Germanistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre* (s. 66–75). Brno: Academicus.
- Dörner, D. (1983). Empirische Psychologie und Alltagsrelevanz. In G. Jüttemann (Ed.), *Psychologie in der Veränderung* (s. 13–29). Weinheim: Beltz.
- Douvitsas-Gamst, J., Xanthos-Kretzschmer, S., & Xanthos, E. (2010). *Das neue Deutschmobil 2. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart: Klett.
- Duszenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse*. München: Goethe-Institut.
- Dvořák, D. (2007). Pojmová analýza jednoho společenskovo-vedního tématu v RVP. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Príspevky k tvorbe a výzkumu kurikula* (s. 111–119). Brno: Paido.
- Dwyer, F. M. (1978). *Strategies for improving visual learning*. State College: Learning services.
- Eco, U. (1972). *Einführung in die Semiotik*. München: Fink.
- Ehlich, K. (2005). Sind Bilder Texte? *Der Deutschunterricht*, 4, 51–60.
- Einsiedler, W., & Martschinke, S. (1997). *Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulsachunterrichts*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Eismann, V., Enzensberger, H. M., & Schneider, P. (1993). *Die Suche*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College.
- Emmison, M., & Smith, P. (2000). *Researching visual*. London: Sage.
- Engel, U., Krumm, H. J., & Wierlacher, A. (1977/1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Erdmenger, M. (1997). *Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik*. Braunschweig: TU Braunschweig.
- Evropská komise (2009). *Mnohojazyčnost – most k vzájemnému porozumění*. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství.

- Evropská komise (2008). *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages can strengthen Europe. Proposals from the group of intellectuals for intercultural dialogues set up at the initiative of the European commission*. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural communicative competence. In *School for international training occasional papers series. Inaugural issue*. Dostupné z <http://www.siteseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8512&rep=rep1&type=pdf#page=33>
- Findeisen, G., Kißner, K. H., & Protze, N. (1988). Thesen zur Lehrbuchgestaltung im Fach Geographie. *Informationen zu Schulbuchfragen*, 59(1), 22–65.
- Fischer, R., Frischherz, B., & Noke, K. (2010). DACH-Landeskunde. In H. J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch* (s. 1499–1510). Berlin, New York: de Gruyter.
- Fišarová, O., & Zbranková, M. (2007a). *Němčina A1. Deutsch mit Max – díl 2. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Fišarová, O., & Zbranková, M. (2007b). *Němčina A1. Deutsch mit Max – díl 2. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn – A way to teach*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Fritz, T., & Faistauer, R. (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts In E. Bogenreiter-Feigl (Ed.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung* (s. 125–133). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Fritton, M. (1985). Semantisierung durch Bilder. *Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen*, 6(1), 33–60.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., & Scherling, T. (2002a). *Geni@l – Němčina jako druhý cizí jazyk. Kursbuch A2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Garoian, R. (1989). Teaching visual literacy through art history in high school. In R. A. Braden, D. G. Beauchamp, & L. W. Miller (Eds.), *About visuals: Research, teaching and applications. Readings form the 20th annual conference of the international visual literacy association* (s. 151–160). Blacksburg: Virginia Tech University.
- Giddens, A. (1986). Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social Research*, 53(3), 529–545.
- Gienow, W. (1993). Differenzierte Informationspräsentation und -verarbeitung: Eine Begründung prozeßorientierter Arbeit mit Medien im Fremdsprachenunterricht. In W. Gienow & K. Hellwig (Eds.), *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht* (s. 43–57). Frankfurt a. M., Berlin: Peter Lang.
- Gienow, W., & Hellwig, K. (1993). *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., Berlin: Peter Lang.
- Gogolin, I. (2003). Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K. Bausch, H. Christ, & H. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 96–102). Tübingen: UTB.
- Gombrich, E. H. (1984). *Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Götze, L. (1994). Fünf Lehrwerkgenerationen. In B. Kast & G. Neuner (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken* (s. 29–30). Berlin: Langenscheidt.
- Götze, L., Helbig, G., Henrici, G., & Krumm, H. J. (2010). Entwicklungslinien des Faches. Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, &

- H. J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch* (s. 19–34). Berlin, New York: de Gruyter.
- Greger, D. (2005). *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu* (disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Grenarová, R. (2007). Kulturologické komponenty ve výuce ruštině. *Pedagogická orientace*, 17(4), 15–27.
- Grünewald, D. (2005). Bild-Sprach-Spiele. Anmerkungen zur Einheit von Bild und Sprache im Comic. *Der Deutschunterricht*, 4, 38–50.
- Gudykunst, W. B. (2002). Cross-cultural communication. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (s. 19–23). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Haase, U. (2010). Überlegungen zu Aspekten vergleichender Kulturbetrachtung und zu Fragen ihrer Relevanz für die DaF-Ausbildung an Universitäten. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 3(2), 167–180.
- Hackl, W., Langer, M., & Simon-Pelanda, H. (1998). Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 18, 65–12.
- Hägi, S. (2005). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hanušová, S. (2006). *Metody cizojazyčné výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity.
- Hanušová, S. (2003). Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR. *Pedagogická orientace*, 13(1), 17–33.
- Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman Group UK Limited.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Francke Verlag.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Höfer, G., Pülpan, Z., & Svoboda, E. (2005). *Výuka fyziky v širších souvislostech – názory žáků*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Hoffmann, B., & Langenfeld, U. (1997). *Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern*. Darmstadt: Winlers, Gebrüder Grimm.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2006). *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Linde.
- Hog, M., Miller, B. D., & Wessling, G. (1984). *Sichtwechsel*. München: Klett Edition Deutsch.
- Holešovský, F. (1977). *Ilustrace pro děti. Tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros.
- Holzbrecher, A. (2010). Fotografie im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht. In D. Caspari & L. Koster (Eds.), *Wege zu interkultureller Kompetenz* (s. 29–38). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hortin, J. A. (1980). *Visual literacy and visual thinking. Proceeding of the 12th annual conference on visual literacy*. College Park: University of Maryland.
- Hrabí, L. (2007a). Názory žáků a učitelů na učebnice přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 17(4), 28–34.

- Hrabí, L. (2007b). Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 98–108). Brno: Paido.
- Hrabí, L. (2006). Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu. *E-Pedagogium*, 6(1), 26–32.
- Hradilová, O. (2008). *Učebnice anglického jazyka ve světle komunikativního přístupu* (disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hrdlička, M. (2005). *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Dostupné z <http://www.aucj.cz/?p=kotazcekomunikace>
- Hudecová, D. (2001). Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. *Pedagogika*, 51(4), 327–335.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachlernen Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Huhn, P. (1978). Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behandlung. In W. Kuhlwein & G. Radden (Eds.), *Sprache und Kultur* (s. 263–286). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hymes, D. H. (1991). On communicative competence. In C. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (s. 5–26). Oxford: OUP.
- Charpentier, M. (1996). Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur. In G. Blell & K. Hellwig (Eds.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (s. 67–89). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Charpentier, M. (1988). *Bild als Sprech Anlass. Kunstbild*. Paris, München: Goethe-Institut.
- Charpentier, M., Cros, R., Dupont, U., & Marcou, C. (1997). Entdecken – Erzählen – Schreiben. Kunstbilder als Schreib- und Bildungsanlass im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 17, 9–13.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století. Metadidaktika, humanizace*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Chráška, M. (2003). *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Christ, H. (2002). Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert. In Ch. Neveling (Ed.), *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Possener Beiträge zur Germanistik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Imhof, B., Gerthets, P., & Jarodzka, H. (2009). Classifying instructional visualizations: A psychological approach. *IMAGE. Zeitschrift für Interdisziplinäre Bildwissenschaft/ Journal of Interdisciplinary Image Science*, 7(10), 99–123.
- Issing, L. J. (1993). Wissenserwerb mit bildlichen Analogien. In B. Weidenmann (Ed.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (s. 149–176). Bern: Verlag Hans Huber.
- Issing, L. J. (1983). Bilder als didaktische Medien. In L. J. Issing & J. Hannemann (Eds.), *Lernen mit Bildern* (s. 9–39). Grünwald: Institut für Film und Bild.
- Jagodzinska, M. (1993). Bildkodes beim Wissenserwerb – Ikonizität und Konkretetheit als zwei Kriterien der Bildklassifizierung. *Unterrichtswissenschaft*, 21(1), 21–37.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.

- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčka, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP.
- Janík, T., & Knecht, P. (2008) Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 91–105). Brno: Paido.
- Janík, T., & Najvar, P. (2011). *Fred A. J. Korthagen – Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Pišová, J. (2007). Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 82–97). Brno: Paido.
- Janíková, V. (2011). Mnohojazyčnost a jazykovém vzdělávání a ve výzkumu. In S. Gálová & K. Klimentová (Eds), *Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní II. Zborník recenzovaných príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 100–108). Nitra: SPU.
- Janíková, V. (2010). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2007). Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných Učebnicích. In J. Maňák & P. Knecht, *Hodnocení učebnic* (s. 55–70). Brno: Paido.
- Jankásková, M., Dusilová, D., Schneider, M., & Krüger, J. (2010a). *Macht mit!: učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia, druhý cizí jazyk*. Praha: Polyglot.
- Jankásková, M., Dusilová, D., Schneider, M., & Krüger, J. (2010b). *Macht mit!: učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia, druhý cizí jazyk. 2. díl. Kniha pro učitele*. Praha: Polyglot.
- Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janko, T. (2011). Nonverbální prvky v učebnicích: výsledky analýzy. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 79–95). Brno: Masarykova univerzita.
- Janko, T. (2010). Posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 55–71). Brno: Paido.
- Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*, 19(1), 56–72.
- Janoušková, E. (2008). *Analýza učebnic zeměpisu* (disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínek, S. (1994/1995). K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 38(3/4), 83–87.
- Ježková, V. (2008). Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 137–145). Brno: Paido.
- Jin, F.; & Rohrmann, L. (2008). *Prima*. Plzeň: Fraus.
- Jonasen, D. H., & Hawk, P. (1984). Using graphic organizers in instruction. *Information Design Journal*, 4(1), 52–68.
- Joseph, P., Bravmann, S., Windschitl, M., Mikel, E., & Green, N. (2000). *Cultures of curriculum*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Jüngst, K. L. (1992). *Lehren und Lernen mit Begriffsnetzdarstellungen*. Frankfurt a. M.: Afra.

- Jůvová, A. (2006). Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 97–106). Brno: Paido.
- Kast, B., & Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt.
- Kessels, J., & Korthagen, F. (2011). Vztah mezi teorií a praxí: návrat ke klasikům. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels, *Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (s. 35–45). Brno: Paido.
- Knapp-Potthoff, A. (1997) Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In A. Knapp-Potthoff & M. Liedke (Eds.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (s. 181–205). München: Iudicium.
- Knecht, P. (2006). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 85–96). Brno: Paido.
- Knecht, P., & Janík, T. (2008). Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 9–17). Brno: Paido.
- Komenský, J. A. (1991). *Orbis sensualium pictus*. Praha: Trizonia.
- Komenský, J. A. (1958). *Velká didaktika. Výbrané spisy*. Praha: SPN.
- Kopp, G., & Büttner, S. (2005a). *Planet 2: Deutsch für Jugendliche. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Kopp, G., & Büttner, S. (2005b). *Planet 2: Deutsch für Jugendliche. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Kosslyn, S. M. (1994). *Image and brain. The resolution of the imagery*. Cambridge: MIT Press.
- Kostková, K. (2011). Hodnocení (rozvoje) interkulturní komunikační kompetence. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 168–174). Brno: Masarykova univerzita.
- Kouřimská, M. (2001). *Heute haben wir Deutsch: učebnice němčiny pro základní školy*. Praha: Agentura Jirco.
- Krumm, H. J. (2010) Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1216–1226). Berlin, New York: de Gruyter.
- Krumm, H. J. (2003). Curriculare Aspekte der interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In K. Bausch, H. Christ, & H. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 138–144). Tübingen: UTB.
- Krumm, H. J. (2002). Die Zukunft von Deutsch im vereinten Europa. Ein Beitrag zur Feier des 60. Geburtstages von Prof. Dr. K. Manherz. *Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Institutes Budapest*, 14, 39–46.
- Krumm, H. J. (1998) Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im Daf-Unterricht, *Info DaF*, 5(35), 523–544.
- Krumm, H. J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (s. 100–105). München: Langenscheidt.
- Krumm, H. J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 16–19.
- Kuzu, A., Akbulut, Y., & Sahin, M. C. (2007). Application of multimedia design principles to visuals used in course-books: An evaluation tool. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(2), 8–14.

- Lacy, L. (1987). An interdisciplinary approach for students K-12 using visuals of all kinds. In R. A. Braden, D. G. Beauchamp, & L. W. Miller (Eds.), *Visible & viable. The role of images in instruction and communication* (s. 45–59). Commerce, Texas: East Texas State University.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Leontjev, A. A. (1993). Jazykovoje soznanije i obraz mira. In *Jazyk i soznanije, paradoksalnaja racionalnost* (s. 16–22). Moskva: Institut jazykoznanija RAN.
- Leventhal, H., & Scherer, K. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1(1), 3–28.
- Levie, W. H. (1987). Research on picture: A guide to the literature. In P. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.), *The psychology of illustration. Basic research* (s. 1–50). New York: Springer Verlag.
- Levie, W. H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 195–232.
- Levin, J. R. (1981). On the functions of pictures in prose. In F. J. Pirozzolo & M. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading* (s. 203–228). New York: Academic Press.
- Levin, J. R., Anglin, G. R., & Carney, R. N. (1987). On empirical validating functions of picture in prose. In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.), *The psychology of illustration* (s. 51–85). New York: Springer Verlag.
- Levin, J. R., & Mayer, R. E. (1993). Understanding illustrations in text. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley, *Learning from textbooks: Theory and practice* (s. 95–113). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lieber, G. (2012). Ich mag es, wenn ich noch selbst überlegen kann. Schulbuchillustration, Leerstellen und kindliches Bildinteresse. In J. Doll, K. Frank, D. Fickermann, & K. Schwippert (Eds.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (s. 67–82). Münster: Waxmann.
- Lloyd-Kolkin, D., & Tyner, K. (1990). Media literacy education needs for elementary schools: a survey. In R. A. Braden, D. G. Beauchamp, & J. Clark-Baca (Eds.), *Perceptions of visual literacy. Selected readings from the 21st annual conference of the international visual literacy association* (s. 1–8). Conway: University of Central Arkansas Conway.
- Lüger, H. H. (1991). Landeskunde – Aspekte eines problematischen Begriffs. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 22, 4–37.
- Macaire, D., & Hosch, W. (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Macek, Z. (1984). Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, 34(4), 453–469.
- Maňák, J. (2007). Učebnice jako kurikulární projekt. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 24–30). Brno: Paido.
- Maňák, J. (2006). Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 73–78). Brno: Paido.
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Kurikulum. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 258–264). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
- Mareš, J. (2002). Pedagogicko-psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu. *Československá psychologie*, 46(2), 120–137.

- Mareš, J. (2001). Učení z obrazového materiálu. In J. Čáp & J. Mareš (Eds.), *Psychologie pro učitele* (s. 493–504). Praha: Portál.
- Mareš, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 45(4), 318–327.
- Maroušková, M., & Eck, V. (2001). *Němčina pro 8. ročník základní školy: pracovní sešit*. Praha: Fortuna.
- Marx, N., & Hufeisen, B. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H. J. Krumm, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 825–831). Berlin: New York: de Gruyter.
- Marx, N., & Hufeisen, B. (2005). Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik. *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*, 34, 146–155.
- Maroušková, M., & Eck, V. (2001). *Němčina pro 8. ročník základní školy: pracovní sešit*. Praha: Fortuna.
- Martinello, M. L. (1985). Visual thinking in the elementary curriculum: Strategies and learning activities. In L. W. Miller (Ed.), *Creating meaning. Readings from the visual literacy conference at California State Polytechnic University at Pomona*. International Visual Literacy Association (s. 58–65). Blacksburg: Virginia Tech University.
- Mašek, J. (1998). *Tvorba a ověření účinnosti audiovizuálního didaktického sdělení* (disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Mayer, R. E. (2000). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (s. 7–19). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mebus, G., Pauldrach, A., Rall, M., & Rösler, D. (1989–1990). *Sprachbrücke. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Meijer, D., & Jenkins, E. M. (1998). Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerke. *Fremdsprache Deutsch*, 18, 18–26.
- Meißner, F. J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Werlen & R. Weskamp (Eds.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (s. 81–101). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, I. (1991). Bilder zum Mitmachen. *Fremdsprache Deutsch*, 5, 31–35.
- Mikk, J. (2007). Učebnice: Budoucnost národa. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 11–23). Brno: Paido.
- Mikk, J. (2000). *Textbook. Research and writing*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Monmonier, M. (1996). *Eins zu einer Million. Die Tricks und Lügen der Kartographen*. Basel: Birkhäuser.
- Moore, P. J., & Scevak, J. J. (1994). Systematic forced processing of text and graphic information. In W. Schnotz & W. Kulhavy (Eds.), *Comprehension of graphics* (s. 303–319). Amsterdam: Elsevier Science B. V.
- Mothejzíková, J. (1995). Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, 38(5–6), 170–183.
- Motta, G. (2005). *Wir*. Praha: Klett.

- Mudroch, Y. (2000). *Evaluation of the coursebook used in Chungbuk provincial board of education secondary school teachers' training sessions*. Birmingham: University of Birmingham.
- Müller, B. D. (1994). Interkulturelle Didaktik. In B. Kast & G. Neuner (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (s. 96–99). Berlin: Langenscheidt.
- Müller-Jacquier, B. D. (2001). Interkulturelle Landeskunde. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1230–1234). Berlin, New York: de Gruyter.
- Murphy, R. F. (1998). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Nálepová, J. (2007). Analyse zweier Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. In V. Janíková (Ed.), *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Lehre und Forschung* (s. 79–93). Brno: Masarykova univerzita.
- Nečasová, P. (2007). *Úloha reálií jako zprostředkovatele interkulturního učení ve vyučování cizím jazykům se zřetelem na němčinu jako cizí jazyk* (disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Neisser, U. (1979). *Kognition und Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nelson, D., Joseph, G., & Williams, J. (1993). *Multicultural mathematics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkdidaktik. In B. Kast & G. Neuner (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (s. 8–22). München: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1979). *Übungstypologie des Kommunikativen Deutschunterrichts*. München, Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U., & Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Scherling, T., & Schmidt, J. (1987). *Deutsch aktiv*. Berlin: Langenscheidt.
- Nohl, M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Novotný, P. (2007). Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 133–140). Brno: Paido.
- Nový, I., & Schroll-Machl, S. (2005). *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press.
- Nünning, A. (1999). Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen: Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis und das Verstehen fremder Kulturen. In L. Bredella & W. Delanoy (Eds.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (s. 322–357). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracheerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations. A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.

- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 6–15.
- Peeck, J. (1993). Wissenwerwerb mit darstellenden Bildern. In B. Weidenmann (Ed.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (s. 59–94). Bern: Verlag Hans Huber.
- Peeck, J. (1987). The role of illustration in processing and remembering illustrated text. In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.), *The psychology of illustration* (s. 115–151). New York: Springer Verlag.
- Penning, D. (1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF*, 22(6), 626–640.
- Perales, F. J., & Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 369–386.
- Perring, W. J. (1988). *Vorstellungen und Gedächtnis*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Pešková, K. (2011). Metodologické aspekty analýzy učebnic německého jazyka z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií. In T. Janík, P. Najvar, P., & M. Kubiato, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 97–112). Brno: Masarykova univerzita.
- Pešková, K. (2010). Návrh diagnostického nástroje pro hodnocení vizuálních prostředků v učebnicích německého jazyka pro výuku reálií. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 192–201). Brno: Paido.
- Pettersson, R. (1993). Visual literacy und Infologie. In B. Weidenmann (Ed.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (s. 215–235). Bern: Verlag Hans Huber.
- Pettersson, R., Metallinos, N., Muffoletto, R., Shaw, J., & Takakuwa, Y. (1993). The use of verbo-visual information in teaching of geography – views from teachers. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 101–107.
- Piepho, H. E. (1974). *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze der Neubesinnung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Düsseldorf: Pädagogisches Institut Düsseldorf.
- Podrápská, K. (2002). *K možnostem vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v učebnicích německého jazyka pro základní školu* (disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Průcha, J. (2010a). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2010b). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2008). Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In P. Knecht & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 27–36). Brno: Paido.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (1988). *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic. Studijní příručka*. Praha: ÚÚVPP.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Punete, J. M., Demetz, H. J., & Sargut, S. (1980). *Das Deutschbuch. Grundbuch Jugendliche*. Niedernhausen: Falkon-Verlag.
- Pupala, B. (2009). Revízia didaktického myslenia: Komentár k monotematickému číslu. *Pedagogika*, 59(2), 215–220.

- Purm, R. (1996/1997). K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 40(7/8), 111–113.
- Pýchová, I. (1993/1994). Móda a učebnice cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 37(3/4), 104–109.
- Pýchová, I. (1990). K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*, 40(6), 669–683.
- Raasch, A. (1997). Der Fremdsprachenunterricht hat sich verändert – auch im Fach Französisch? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 50(2), 68–74.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: VÚP.
- Reinfried, M. (2010). Medien im Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (s. 273–280). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Reinfried, M. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Reinfried, M. (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke.
- Rosinová, M. (2008). *Interkulturní výchova a vzdělávání v cizojazyčném vyučování* (disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Rowntree, D. (1991). *Teaching through self-instruction: How to develop open learning materials*. New York: Nichols Publishing.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
- Sauer, M. (2003). *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen. Interpretationsmethoden. Unterrichtsverfahren*. Leipzig: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Sedláková, M. (2004). *Výbrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- Sercu (2002). Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Evaluation & Research in Education*, 16(3), 150–165.
- Schaff, A. (1963). *Úvod do sémantiky*. Praha: NPL.
- Schelske, A. (1997). *Die kulturelle Bedeutung von Bildern*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Scherling, T., & Schuckall, H. F. (1992). *Mit Bildern lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Shiro, M. S. (2008). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: Sage.
- Schnotz, W. (1994). Wissenserwerb mit logischen Bildern. In Weidenmann, B. (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern* (s. 95–147). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schönfeldt, C. (2005). *Die Rolle der Visualisierung im bilingualen deutsch-englischen Erdkundeunterricht* (Dissertation). Braunschweig: TU Braunschweig.
- Schubert, W. H. (1996). Perspective on four curriculum traditions. *Educational Horizont*, 74(4), 169–176.
- Schulz, D., & Griesbach, H. (1955). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
- Schwerdtfeger, I. C. (2003). Übungen zum Hör-Sehverstehen. In K. J. Bausch, H. Christ, & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 299–302). Tübingen: Francke.
- Schwerdtfeger, I. C. (1993). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Sikorová, Z. (2008). Role a užívání učebnic jako výzkumný problém. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 53–63). Brno: Paido.

- Sikorová, Z. (2005). Transforming curriculum as teacher's activity. In M. Horsley, et al. (Eds.), *'Has Past Passed?' textbooks and educational media for the 21st Century* (s. 256–261). Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (s. 432–453). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Sorger, B. (2010). Deutsch als Fremdsprache – Definition und Abgrenzung eines wissenschaftlichen Faches. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 3(2), 201–209.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spousta, V. (2007). *Vizualizace, gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stary, J. (1997). *Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Stigler, H., & Felbinger, G. (2005). Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In H. Stigler & G. Hubert, et al. (Eds.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (s. 129–134). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Sturm, D. (1994). Visualisierung. In B. Kast & G. Neuner (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken* (s. 84–94). Berlin: Langenscheidt.
- Sturm, D. (1991). Das Bild im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 5, 4–11.
- Sturm, D. (1990). *Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Historische und kulturkontrastive Aspekte* (Dissertation). Kassel: Universität Kassel.
- Suquet, P. (2011). Osvojování gramatiky francouzského jazyka a profily referenčních úrovní. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová a kol., *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (s. 101–113). Brno: Masarykova univerzita.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tang, G. M. (1994). Textbook illustrations: A cross-cultural study and its implications for teachers of language minority students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13(2), 175–194.
- Taušová, K. (2011). Receptivní řečové dovednosti a strategie učení – kategoriální systémy pro hodnocení učebnic německého jazyka. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová, et al., *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (s. 115–128). Brno: Masarykova univerzita.
- Tollingerová, D. (1984). *K teorii učebních činností*. Praha: SPN.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: OUP.
- Veverková, H. (2002). Učivo. In Z. Kalhous & O. Obst, et al., *Školní didaktika* (s. 121–148). Praha: Portál.
- Vieth, T. (2001). *Wer? Wie? Was? 2*. Praha: Kvarta.
- Vieth, T. (1993). *Wer? Wie? Was? 3*. Praha: Kvarta.
- Vlčková, K. (2011). Tematické a metodologické zaměření aktuálního výzkumu učení a vyučování cizím jazykům ve světě: Analýza studií z nejvýznamnějších časopisů. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová, et al., *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (s. 27–35). Brno: Masarykova univerzita.
- Wahla, A. (1983). *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN.

- Walcher, K. P. (1985). Für eine Angleichung grafischer Darstellungen am kognitive Strukturen. *Zeitschrift für Semiotik*, 7(4), 73–79.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Walterová, E., & Ježková, V. (2000). *Žijeme v Evropě. Průvodce evropskou terminologií pro učitele a studenty učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Weidenmann, B. (1993). Informierende Bilder. In B. Weidenmann (Ed.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (s. 9–58). Bern: Verlag Hans Huber.
- Weidenmann, B. (1991). *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, B. (1989). Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel „Wirtschaftskommunikation“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 15, 132–149.
- Weidenmann, B. (1988). *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Weimann, G., & Hosch, W. (1991). Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch*, 22(2), 134–142.
- Wierlacher, A., & Bogner, A. (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Wierlacher, A. (1987). *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: Iudicum Verlag.
- Wilden, E. (2008). *Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Model der ABC's of Cultural Understanding and Communication online*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 456–466.
- Zajícová, P. (1999). Kreativita žáka a učebnice CJ. In T. Svatoš (Ed.), *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu. Sborník příspěvků ze VII. celostátní konference ČAPV* (s. 441–445). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U. S. preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1–13.
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dostupné z <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/archiv/broschuere.pdf>
- Zujev, D. D. (1986). *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1:</i>	Učení se z vizuálních prostředků jako interakce proměnných učivo, tvůrce vizuálního prostředku, vizuální prostředek, žák.	37
<i>Obrázek 2:</i>	Základní fenomény pro objasňování interkulturní komunikace: kultury, jazyky a komunikační chování.	59
<i>Obrázek 3:</i>	Schéma klíčových pojmů: vizuální prostředky pro výuku reálií na příkladu učebnice němčiny.	77
<i>Obrázek 4:</i>	Výzkumný design.	86
<i>Obrázek 5:</i>	Počet vizuálních prostředků pro výuku reálií na stranu v jednotlivých učebnicích.	114
<i>Obrázek 6:</i>	Celkový výskyt tříd typů vizuálních prostředků pro výuku reálií.	116
<i>Obrázek 7:</i>	Výskyt kategorií typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích.	117
<i>Obrázek 8:</i>	Výskyt typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích.	117
<i>Obrázek 9:</i>	Výskyt typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích bez T1.1 fotografií.	118
<i>Obrázek 10:</i>	Celkový výskyt tříd obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií ze sociokulturního hlediska.	120
<i>Obrázek 11:</i>	Výskyt obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií ze sociokulturního hlediska v učebnici Deutsch mit Max a Planet.	121
<i>Obrázek 12:</i>	Výskyt obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií ze sociokulturního hlediska v jednotlivých učebnicích.	121
<i>Obrázek 13:</i>	Celkový výskyt tříd obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií z geografického hlediska.	123
<i>Obrázek 14:</i>	Výskyt obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií z geografického hlediska v jednotlivých učebnicích.	124
<i>Obrázek 15:</i>	Celkový výskyt tříd funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu.	125
<i>Obrázek 16:</i>	Výskyt funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu v jednotlivých učebnicích.	126
<i>Obrázek 17:</i>	Celkový výskyt tříd funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k procesu učení. .	128
<i>Obrázek 18:</i>	Výskyt funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k procesu učení v jednotlivých učebnicích.	129
<i>Obrázek 19:</i>	Celkový výskyt tříd funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu.	130
<i>Obrázek 20:</i>	Výskyt funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu v jednotlivých učebnicích.	131
<i>Obrázek 21:</i>	Podíl vizuálních prostředků pro výuku reálií z vybraných hledisek v jednotlivých učebnicích.	142
<i>Obrázek 22:</i>	Schéma analytického příběhu.	146
<i>Obrázek 23:</i>	Učitelovo pojetí výuky reálií s využitím vizuálních prostředků v učebnicích němčiny.	151
<i>Obrázek 24:</i>	Náměty na zlepšení učebnic z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií vycházející z vlastních zkušeností učitelů.	155

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1:</i>	Srovnání kurikulárních teorií z hlediska jejich cílů, přístupu ke znalostem, učení se, žákovi, učiteli a výuce a evaluaci kurikula	13
<i>Tabulka 2:</i>	Shrnutí vybraných poznatků a principů týkajících se vizuálních prostředků pro výuku reálií	78
<i>Tabulka 3:</i>	Přehled výzkumných šetření a jejich charakteristika	85
<i>Tabulka 4:</i>	Základní soubor učebnic němčiny splňující výchozí kritéria	87
<i>Tabulka 5:</i>	Výzkumný vzorek učebnic němčiny	88
<i>Tabulka 6:</i>	Výzkumný vzorek respondentů pro kvalitativní fázi výzkumu	93
<i>Tabulka 7:</i>	První verze kategoriálního systému pro posuzování typů vizuálních prostředků pro výuku reálií	94
<i>Tabulka 8:</i>	První verze kategoriálního systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií	95
<i>Tabulka 9:</i>	První verze kategoriálního systému pro posuzování funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií	96
<i>Tabulka 10:</i>	Míra shody mezi kódovateli – celkové výsledky za všechny tři učebnice	98
<i>Tabulka 11:</i>	Míra shody mezi kódovateli za jednotlivé učebnice	99
<i>Tabulka 12:</i>	Modifikace v kategoriálním systému pro posuzování typů vizuálních prostředků pro výuku reálií	100
<i>Tabulka 13:</i>	Míra shody mezi kódovateli u funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií: celkové výsledky za učebnice Prima a Wer? Wie? Was?	102
<i>Tabulka 14:</i>	Míra shody mezi kódovateli u funkcí a obsahů ze sociokulturního hlediska za jednotlivé učebnice	102
<i>Tabulka 15:</i>	Míra shody mezi kódovateli u obsahů z geografického hlediska za jednotlivé učebnice	102
<i>Tabulka 16:</i>	Finální verze kategoriálního systému typů vizuálních prostředků pro výuku reálií	103
<i>Tabulka 17:</i>	Finální verze kategoriálního systému obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií	103
<i>Tabulka 18:</i>	Finální verze kategoriálního systému funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií	104
<i>Tabulka 19:</i>	Počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v jednotlivých učebnicích	113
<i>Tabulka 20:</i>	Průměrný počet vizuálních prostředků pro výuku reálií v rámci jedné úlohy	114
<i>Tabulka 21:</i>	Celkový výskyt kategorií typů vizuálních prostředků pro výuku reálií	115
<i>Tabulka 22:</i>	Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku typů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k textu	133
<i>Tabulka 23:</i>	Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku typů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu procesu učení	134
<i>Tabulka 24:</i>	Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku typů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií ve vztahu k obsahu	135
<i>Tabulka 25:</i>	Shrnutí charakteristik vizuálního prostředku pro výuku reálií	138
<i>Tabulka 26:</i>	Silné a slabé stránky jednotlivých učebnic z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií	141
<i>Tabulka 27:</i>	Srovnání českých a německých učebnic z vybraných hledisek	143
<i>Tabulka 28:</i>	Soulad výzkumného souboru s vybranými teoretickými a výzkumnými poznatky a principy výuky reálií z posuzovaných hledisek	145

Seznam použitých zkratk

A1, A2, ... C2	jazykové úrovně dle SERRJ
AJ	anglický jazyk
DaF	Deutsch als Fremdsprache (němčina jako cizí jazyk)
D-A-CH-(L)	označení německy mluvících zemí, pro něž je němčina jejich úředním a mateřským jazykem (Spolková Republika Německo, Rakousko, Švýcarsko, Lichtenštejnsko a Lucembursko)
$H_{10}, H_{20}, \dots, H_{40}$	nulové hypotézy
$H_{1A}, H_{2A}, \dots, H_{4A}$	alternativní hypotézy
IKK	interkulturní komunikační kompetence
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NJ	německý jazyk
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
VP	vizuální prostředek
WWW	Wer? Wie? Was? (název učebnice)

Přílohy

<i>Příloha 1:</i>	První verze kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny	185
<i>Příloha 2:</i>	Finální verze kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny	191
<i>Příloha 3:</i>	Manuál pro kódovatele k analýze vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny	198
<i>Příloha 4:</i>	Tazatelské schéma rozhovoru	203

Příloha 1: První verze kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výkonu realii v učebnicích němčiny

1. Typy vizuálních prostředků pro výkonu realii			
Kategorie	Třída	Definice	Příklad
1. realistické	1.1 fotografie	Je „miniatura skutečnosti“, vytvořená fotoaparátem pomocí specifických reakcí na světlo. Ve zmenšené podobě zobrazuje určitý výřez reality tak, jak bychom jej vnímali zrakem.	Fotografie osob, krajiny
	1.2 zobrazení autentického předmětu	Představuje reálný předmět ze všedního života cílové země v jeho skutečném nebo upraveném formátu. Zobrazovaný předmět může disponovat nějakou verbální informací.	Zobrazení známky, jízdenky, pohlednice
	1.3 reprodukce uměleckého díla	Je věrná kopie konkrétního uměleckého díla uznávaného umělce, obvykle v upraveném formátu. Umělecké dílo může být vytvořeno různými výtvarnými technikami (např. olejomalba, dřevorez, kresba tuší ad.), důležitou roli hraje estetická dimenze díla.	Reprodukce „Autoportrétu s rukavicemi“ od Albrechta Dürera
	2.1 kresba	Je vizuální prostředek vytvořený pomocí různých výtvarných technik (např. kresba tužkou, kolorovaná kresba ad.), přičemž hlavním výrazovým prostředkem je linie. Zobrazuje podstatné rysy napodobovaného výřezu reality, redukuje však barvy a detaily. Na rozdíl od reprodukce uměleckého díla se nejedná o dílo známého umělce.	Kresba postav při nákupu
2. analogické	2.2 komiks	Je zvláštním případem vizuálních prostředků, protože kromě složek neverbálních obvykle obsahuje i složky verbální. Jedná se o samostatný obrázkový příběh, jehož jednotlivé sekvence, doplněné textem nebo bez textu, zobrazují chronologicky za sebou nějaký děj nebo několik situací najednou. Řeč postav je naznačena v „bublínách“.	Komiks vyprávějící anekdotu ze školního prostředí

3. logické Nemají přímé zastoupení v realitě. Zobrazují abstraktní struktury, vztahy, množství a postupy. Jsou to systémy znaků, které získaly svůj význam prostřednictvím konvencí. Jsou „čteny“ jinak než realistické vizuální prostředky, pozorovatel si je vědom toho, že disponují svým vlastním jazykem. Na rozdíl od většiny ostatních kategorií obsahují také informace vyjádřené slovy a čísly.	3.1 schéma Zobrazuje kvalitativní souvislosti mezi pojmy, kategoriemi a výroky ve dvojdimenzionálním uspořádání. Skládá se z prvků (rámcečky, elipsy, kruhy), které jsou obsahově propojené (např. přímkami, šipkami apod.). 3.2 diagram Zobrazuje neviditelné kvantitativní souvislosti mezi proměnnými (znaky, vlastnosti, velikosti) prostřednictvím topologických a prostorových vztahů mezi jednoduchými grafickými prvky (body, čáry, plochy atd.) 3.3 tabulka Představuje kvantitativní data v systematickém prostorovém uspořádání jako matice sloupců a řádků.	Organizační schéma zobrazující vládní systém v Rakousku Výšečový diagram zobrazující procento nezaměstnanosti v jednotlivých spolkových zemích Německa Tabulka udávající počet obyvatel a hustotu zalidnění v jednotlivých švýcarských kantonech
4. symbolické Jsou stylizované vizuální prostředky, vytvořené na základě konvencí. Ve zjednodušené formě zastupují nějaký známý koncept, mají reprezentující funkci. Při jejich pozorování se aktivují předchozí znalosti o daném konceptu.	4.1 piktogram Je vizuální znak, který na první pohled sděluje nějaký koncept nebo představuje nějakou činnost ve stylizované formě. Slouží k rychlé orientaci ve všedním životě, zahrnuje i dopravní značky. 4.2 znak Nenese žádnou obsahovou ani formální podobnost s objektem, který reprezentuje. Je to grafický symbol, jehož forma je stanovena konvencí. 4.3 logo Je označení organizace, společnosti, firmy nebo instituce ve speciálním grafickém provedení.	Piktogram upozorňující na zákaz kouření Vlajka Spolkové republiky Německo Logo FC Bayern
5. kartografické Představují prostor v menší, zjednodušené a plošné formě. V protikladu k realistickým vizuálním prostředkům není souvislost s konkrétní vnímatelnou skutečností zřejmá. Ke čtení kartografických vizuálních prostředků jsou nutné kartografické znalosti (jejich znaků a použití).	5.1 mapa Je zmenšená a do roviny upravená dvojdimenzionální reprezentace zemské plochy, vysvětlená pomocí symbolů a příslušných legend. Opticky objasňuje vybrané geografické objekty a jejich rozmístění v prostoru, jejich stav, souvislosti a vztahy mezi sebou. 5.2 plán Zobrazuje ve velkém měřítku nějaký výřez z mapy, obvykle funkční uspořádání důležitých veřejných budov a památek, které slouží k orientaci v daném místě.	Fyzická mapa Německa, tématická mapa vodstva v Rakousku Plán centra Vídně
6. kombinované Skládají se z více typů vizuálních prostředků.		Fotografie osoby na pozadí kresby krajiny

2. Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií	
Třída	Příklady/upřesnění
1. národní geografie	geografická poloha, sousedící státy, různá místa, města, regiony, příroda (klima, fauna a flóra, vodstvo, horstvo), obyvatelstvo (hustota zalidnění, počet obyvatel, demografické údaje), hospodářství (průmysl, zemědělství, obchod)
2. národní historie	historické události, osobnosti, objekty
3. stát a politika	státní zřízení, státní symboly, vláda a politický systém, politické strany, volby, školství, školský systém, důležité instituce, sociální péče, německy mluvící země v EU
4. kultura, věda a sport	umění (literatura, divadlo, film, hudba, malířství, sochařství, architektura), známé osobnosti, massmédia (televize, rozhlas, tisk), vynálezy, sportovní reprezentace (známí sportovci, kluby a týmy)
5. každodenní život	rodina, bydlení, životní styl, činnosti a objekty všedního života, jídlo a pití, stolování, práce, škola, studium, volný čas (zábava, koníčky, sport), služby, nakupování, doprava a cestování
6. sociální interakce	společenské chování, společenské konvence, sociální kontakty a vztahy, verbální, nonverbální komunikace, tabu, výchova
7. národní a sociální identita	národní a etnické menšiny, etnické a regionální odlišnosti, dialekt, hodnoty, postoje, náboženství, stereotypy a autostereotypy, tradice, svátky a zvyky, cizinci v německy mluvících zemích

3. Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií			
Kategorie	Třída	Definice	Příklad
1. ve vztahu k textu V této kategorii funkcí rozlišujeme, zda a jakým způsobem souvisí vizuální prostředek s obsahem textu a jakým způsobem obsah textu prezentuje (mezi text řadíme kromě textu psaného i text poslechový).	1.1 dekorativní	Vizuální prostředek přímo nesouvisí s textem. Je do učebnice zařazen z jiných důvodů, např. aby vyplnil prázdné místo, učil text zajímavějším, odlehčil obtížný text výtvorným motivem.	Text popisuje pamětihodnosti v Berlíně. Vizuální prostředek zobrazuje znak Berlína, který však není v textu zmiňován.
	1.2 reprezentující	Vizuální prostředek reprezentuje obsah textu – tzn. zobrazuje osoby, objekty a činnosti zmíněné či popisované v textu, slouží k zdůraznění hlavních narativních událostí textu, vztahuje se přímo k textu.	Text vypráví, jak jedna německá rodina slaví Vánoce. Zmiňované tradiční pokrmy je možné vidět na rodinné fotografii.
	1.3 organizující	Vizuální prostředek organizuje obsah textu – poskytuje textu organizační rámec a ukazuje souvislosti; často zobrazuje nějaký postup, sled událostí, strukturu nebo vyčet objektů.	Kresba znázorňující rozmístění obchodů v obchodním domě; schématické zobrazení průběhu prezidentských voleb v Rakousku
	1.4 interpretující	Vizuální prostředek pomáhá pochopit text, vztahuje se k obtížnějším, méně známým konceptům, dětské zkušenosti se vymykajícím pojmům nebo pojímům abstraktním. Jedná se o předcházení vzniku mylných představ nebo napravování dříve vzniklých miskonceptů učiva.	Kresba interpretující situaci popsanou v textu, jejíž nepochopení by mohlo způsobit vytvoření mylných představ či předpokladů o dané kultuře.
	1.5 transformující	Má ovlivnit způsob, jímž si žák zpracovává a zapamatovává informace z textu. Především usnadňuje zapamatování informací z textu. Vizuální prostředek často zdůrazňuje podstatné body z textu, přibližuje kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka.	Kresba upozorňuje pomocí barevného zvýraznění na nezdvořilé chování při stolování.

2. ve vztahu k procesu učení Jedná se o didaktické funkce, které rozlišujeme na základě typu úlohy, v níž se vizuální prostředek objevuje, a způsobu osvojování znalosti z učiva reálií pomocí vizuálního prostředku.	2.1 aktivizující 2.2 konstrukční 2.3 aplikační 2.4 kontrolní	Vizuální prostředek aktivizuje myšlení žáků a motivuje je k učení. Obvykle představuje nové téma nebo učivo a aktivizuje předchozí znalosti. Vizuální prostředek slouží k přípravě osvojování znalostí. Spočívá v podpoře, popř. řízení učebního procesu vizuálními prostředky. Žák získává nové poznatky, ale na rozdíl od aplikační funkce s vizuálním prostředkem aktivně nepracuje. Jedná se tedy především o zprostředkování nových informací, které si žák sám zpracovává. Vizuální prostředek realizuje transfer znalostí. Žák s vizuálním prostředkem aktivně pracuje – tzn. popisuje jej, interpretuje, analyzuje, přiřazuje apod. Přináší ověření nebo zpětnou vazbu správnosti žákovy odpovědi. Může sloužit i k testování znalostí žáků.	Fotografie na úvodní straně lekce vztahující se k tématu „cestování“ Komiks vyprávějící příběh skupiny mladých lidí na výletě u Bodensee (žák si má komiks pouze přečíst, následuje úkol k aktivnímu zapojení žáka) Přiřazování jednotlivých fotografií zobrazujících pamětihodnosti z Curychu k odpovídajícím pasážím textu V poslechovém textu je popisován dům německé rodiny. Kresba zobrazující jednotlivé místnosti v domě má poskytnout kontrolu správnosti odpovědí k otázkám z poslechového cvičení.
---	---	--	---

3. ve vztahu k obsahu Tyto funkce nám sdělují, k jakému cíli směřuje obsah vizuálního prostředku a jaké informace nám poskytuje. Vztahují se k sociálním, kulturním, geografickým, historickým a dalším tématům z oblasti realit (německy mluvících zemí).	3.1 komunikační a socializační Vizuální prostředek prezentuje situaci, kde probíhá nějaká forma komunikace, prezentuje znaky verbální nebo neverbální komunikace. Přípravuje na sociální kontakt nebo pobyt v cizojazyčném prostředí, zobrazuje sociální situace nebo jevy, s kterými se může žák v cizí zemi setkat. 3.2 orientační a regulační Vizuální prostředek umožňuje orientaci v daném místě, prostředí či systému, před něčím varuje, něco zakazuje apod. 3.3 propagační Mívají symboly, reklamy, modely a předměty, které něco propagují, nabízejí apod. 3.4 interkulturní Vizuální prostředek prezentuje interakci nebo vzájemný vztah dvou a více kultur, umožňuje poznávat odlišnosti i podobnosti mezi kulturami. 3.5 stereotypizující Zobrazení situace, osob a jevů přispívá k vytváření stereotypů, tzn. k vytváření zkreslených, zjednodušených představ nebo názorů o dané kultuře či národu založených na zevšeobecnování vlastností dané kultury nebo národa. 3.6 faktografická Vizuální prostředek prezentuje fakta o německy mluvících zemích získaná na základě skutečných údajů a dat. Může obsahovat slovní a numerické vyjádření.	Fotografie, na níž je zobrazena rodina u večeře v restauraci (postavy hovoří mezi sebou, můžeme vidět jejich gesta a mimiku) Plán města Lipska; dopravní značky v Rakousku Informační leták vybízející k návštěvě Schillerova domu ve Výmaru Fotografie, která prezentuje společné české a německé gastronomické speciality Karikatura Němce zobrazující typické znaky německého národa Schéma poskytující přehled hlavních měst německy mluvících zemí; fotografie s gastronomickými specialitami; fotografie Zugspitze Fotografie s tyrolským krojem, kresba císařovny Sissi Fotografie Zugspitze
	3.7 kulturně specifická Vizuální prostředek prezentuje jevy a objekty typické pro danou kulturu, které mohou být pro příslušníka jiné kultury neznámé nebo nejasné (nevztahuje se na sociální interakci). Jedná se o konkrétní kulturní produkty, památky a známé osobnosti z historie a současnosti. 3.8 regionálně specifická Vizuální prostředek prezentuje nějaké reálné místo v dané zemi nebo regionu, regionální zvláštnosti, geografické a přírodní jevy.	

Příloha 2: Finální verze kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahu a funkcí vizuálních prostředků pro výkonu reálií v učebnicích němčiny

1. Typy vizuálních prostředků pro výkonu reálií

Kategorie	Třída	Definice	Příklad
1. realistické Jsou realitě věrné vizuální prostředky, ztvárněné pomocí realistických barev a odstínů, z určitého úhlu nebo perspektivy. Při jejich prohlížení předpokládáme vysokou míru podobnosti se skutečně existujícím objektem. Ve všech třídách se jedná o fotografie, které rozlišujeme konkrétněji podle zobrazených objektů.	1.1 fotografie	Je „miniatura skutečnosti“, vytvořená fotoaparátem pomocí specifických reakcí na světlo. Ve zmenšené podobě zobrazuje určitý výřez reality tak, jak bychom jej vnímali zrakem. Jedná se o všechny fotografie kromě třídy 1.2 a 1.3.	Fotografie osob, krajiny
	1.2 fotografie autentického předmětu	Představuje pouze reálný předmět ze všedního života cílové země v jeho skutečném nebo upraveném formátu. Zobrazovaný předmět sám disponuje nějakou vizuální, popř. verbální nebo numerickou informací.	Fotografie známky, jízdenky, obrazové strany pohlednice
	1.3 reprodukce uměleckého díla	Je zmenšená kopie konkrétního uměleckého díla nějakého umělce, které původně nevzniklo za účelem didaktického uplatnění. Umělecké dílo může být vytvořeno různými výtvarnými technikami (např. olejomalba, dřevorez, kresba tuší ad.). Důležitou roli hraje umělecký aspekt a estetická dimenze díla.	Reprodukce „Autoportrétu s rukavicemi“ od Albrechta Dürera

2. analogické Jsou vizuální prostředky vytvořené různými technikami, které pozorvateli (recipientovi) nabízí podobné vizuální informace jako výřez reality, jež zprostředkovávají. Mají analogický, popř. metaforický význam, který vychází z hlavních rysů zobrazovaného. Slouží především k zdůraznění vztahů podobnosti se zobrazovaným, k uvedení příkladu nebo srovnání.	2.1 kresba Je vizuální prostředek vytvořený pomocí různých výtvarných technik (např. kresba tužkou, kolorovaná kresba ad.), přičemž hlavním výrazovým prostředkem je linie. Zobrazuje podstatné rysy napodobovaného výřezu reality, redukuje však barvy a detaily. Na rozdíl od 1.3 reprodukuje uměleckého díla se nejedná o autentické umělecké dílo. 2.2 obrázkový příběh a komiks Obrázkový příběh je řada na sebe navazujících vizuálních prostředků, které spojuje společný smysl nebo děj. Vizuální prostředky vypráví nějaký příběh nebo zobrazují několik spolu souvisejících událostí za sebou. Tvoří jeden celek, který obsahuje několik sekvencí. Komiks je obrázkový příběh, jehož jednotlivé sekvence jsou doplněné textem – řečí postav, která je naznačena v „bublínách“. 2.3 nákres Reprezentuje strukturální rozvržení budov či místností. Poskytuje vertikální nebo horizontální pohled na vnitřní část určitého objektu, zejména budov. Slouží k orientaci v dané budově či místnosti. Kresba postav při nákupu Komiks vyprávějí anekdotu ze školního prostředí Nákres znázorňující půdorys bytu
3. logické Nemají přímé zastoupení v realitě. Zobrazují abstraktní struktury, vztahy, množství a postupy. Jsou to systémy znaků, které získaly svůj význam prostřednictvím konvencí. Jsou „čteny“ jinak než realistické vizuální prostředky, recipient si je vědom toho, že disponují svým vlastním jazykem. Na rozdíl od většiny ostatních kategorií obsahují také informace vyjádřené slovy a čísly.	3.1 schéma a diagram (graf) Schéma zobrazuje kvalitativní souvislosti mezi pojmy, kategoriemi a výroky ve dvojdimenzionálním uspořádání. Skládá se z prvků (rámečky, elipsy, kruhy), které jsou obsahově propojené (např. přímkami, šipkami apod.). Diagram (graf) zobrazuje neviditelné kvantitativní souvislosti mezi proměnnými (znaky, vlastnosti, velikosti) prostřednictvím topologických a prostorových vztahů mezi jednoduchými grafickými prvky (body, čáry, plochy atd.) 3.2 tabulka Představuje kvantitativní data v systematickém prostorovém uspořádání jako matice sloupců a řádků. Organizační schéma zobrazující vládní systém v Rakousku. Výšečový diagram zobrazující procento nezaměstnanosti v jedno-tlivých spolkových zemích Německa Tabulka udávající počet obyvatel a hustotu zalidnění v jednotlivých švýcarských kantonech

4. symbolické Jsou stylizované vizuální prostředky vytvořené na základě konvencí. Ve zjednodušené formě zastupují nějaký známý koncept, mají reprezentující funkci. Při jejich prohlížení se aktivují předchozí znalosti o daném konceptu.	4.1 piktoqram Je vizuální znak, který na první pohled sděluje nějaký koncept nebo představuje nějakou činnost ve stylizované formě. Slouží k rychlé orientaci ve všedním životě, zahrnuje i dopravní značky. 4.2 znak a logo Znak nenese žádnou obsahovou ani formální podobnost s objektem, který reprezentuje. Je to grafický symbol, jehož forma je stanovena konvencí. Logo je označení organizace, společnosti, firmy nebo instituce ve speciálním grafickém provedení.	Piktoqram upozorňující na zákaz kouření Vlajka Spolkové republiky Německo. Logo FC Bayern
5. kartografické Představují prostor v menší, zjednodušené a plošné formě. V protikladu k realistickým vizuálním prostředkům není souvislost s konkrétní vnímatelnou skutečností zřejmá. Ke čtení kartografických vizuálních prostředků jsou nutné kartografické znalosti (jejich znaků a použití).	5.1 mapa Je zmenšená a do roviny upravená dvojdimenzionální reprezentace zemské plochy, vysvětlená pomocí symbolů a příslušných legend. Opticky objasňuje vybrané geografické objekty a jejich rozmístění v prostoru, jejich stav, souvislosti a vztahy mezi sebou. 5.2 plán Zobrazuje ve velkém měřítku zjednodušený výřez z mapy, obvykle funkční uspořádání důležitých veřejných budov a památek, které slouží k orientaci na daném místě. Do této třídy řadíme i plán městské hromadné dopravy.	Fyzická mapa Německa, tematická mapa vodstva v Rakousku Plán centra Vídně
6. kombinované Skládají se z více typů vizuálních prostředků, které dohromady tvoří jeden celek.		Fotografie osoby na pozadí kresby krajiny

2. Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií		
Kategorie	Třída	Příklady/upřesnění
1. ze sociokulturního hlediska Obsah vizuálního prostředku se vztahuje k sociokulturním znalostem o německy mluvících zemích, tzn. k tematickým okruhům týkajících se obyvatel a kultury příslušné cizí země v jejích přirozených podmínkách.	1.1 národní geografie	geografická poloha, sousedící státy, správní uspořádání, různá místa, města, regiony a jejich památky a turistické objekty, příroda (klíma, fauna a flóra, vodstvo, horstvo), obyvatelstvo (hustota zalidnění, počet obyvatel a další demografické údaje), hospodářství (průmysl, zemědělství, obchod)
	1.2 národní historie	historické události, osobnosti, objekty
	1.3 stát a politika	státní zřízení, státní symboly, vláda a politický systém, politické strany, volby, školství, důležité instituce, německy mluvící země v EU
	1.4 kultura a věda	umění (literatura, divadlo, hudba, film, malířství, sochařství, architektura), známé osobnosti, masmédia (televize, rozhlas, tisk), vynálezy
	1.5 každodenní život	bydlení, životní styl, činnosti a objekty všedního života, jídlo a pití, stolování, práce, škola, studium, volný čas (zábava, koníčky), sport, služby, nakupování, zdravotní a sociální péče, doprava a cestování
	1.6 sociální interakce	společenské chování, společenské konvence, sociální kontakty a vztahy, verbální a nonverbální komunikace, tabu, výchova
	1.7 národní a sociální identita	národní a etnické menšiny, etnické a regionální odlišnosti, dialekt, hodnoty, postoje, náboženství, vlastní identita lidí, sociální skupiny, rodina, stereotypy a autostereotypy, tradice, svátky a zvyky
2. z geografického hlediska Rozlišujeme, ke kterým německy mluvícím zemím se obsah vizuálního prostředku vztahuje.	2.1 Německo	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Německa (např. jsou na vizuálním prostředku zobrazeny památky z Berlína).
	2.2 Rakousko	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Rakouska (např. je na vizuálním prostředku zobrazen portrét W. A. Mozarta).
	2.3 Švýcarsko	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Švýcarska (např. vizuální prostředek zobrazuje švýcarskou vlajku).
	2.4 Lucembursko, Lichtenštejnsko	Obsah vizuálního prostředku se týká přednostně Lucemburska nebo Lichtenštejnska (např. vizuální prostředek zobrazuje mapu Lucemburska).
	2.5 více německy mluvících zemí	Obsah vizuálního prostředku se týká dvou nebo více německy mluvících zemí (např. vizuální prostředek zobrazuje Alpy).
	2.6 neurčité	Jedná se o neutrální téma. Nemí zřejmé, které německy mluvící země se obsah vizuálního prostředku týká (např. je na vizuálním prostředku zobrazen obchod s nápisem v němčině) nebo obsah vizuálního prostředku postihuje kromě německy mluvících zemí i jiné země.

3. Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií			
Kategorie	Třída	Definice	Příklad
1. ve vztahu k textu V této kategorii funkcí rozlišujeme, zda a jakým způsobem souvisí vizuální prostředek vztahující se k reáliím s obsahem textu a jakým způsobem obsah textu prezentuje (mezi text řadíme kromě textu psaného i text poslechový).	1.1 dekorativní	Vizuální prostředek přímo nesouvisí s textem. Je v učebnici zafazen z jiných důvodů, např. aby vyplnil prázdné místo, učinil text zajímavějším, odlehčil obtížný text výtvarným motivem.	Text popisuje pamětihodnosti v Berlíně. Vizuální prostředek zobrazuje znak Berlína, který však není v textu zmiňován.
	1.2 reprezentující	Vizuální prostředek reprezentuje obsah textu – tzn. zobrazuje osoby, objekty a činnosti zmíněné či popisované v textu. Slouží ke zdůraznění hlavních narativních událostí textu, vztahuje se přímo k textu a konkretizuje jeho obsah. V případě komiksu a obrázkových příběhů je obsah „bublin“ s textem reprezentován osobami, které hovoří.	Text vypráví, jak jedna německá rodina slaví Vánoce. Zmiňované tradiční pokrmy je možné vidět na rodinné fotografii.
	1.3 organizující	Vizuální prostředek organizuje obsah textu – poskytuje textu organizační rámec a ukazuje souvislosti; často zobrazuje nějaký postup, sled událostí, strukturu nebo výčet objektů.	Kresba znázorňující rozmístění obchodů v obchodním domě; schématické zobrazení průběhu prezidentských voleb v Rakousku
	1.4 interpretující	Vizuální prostředek pomáhá pochopit text, vztahuje se k obtížnějším, méně známým konceptům, dětské zkušenosti se vymykajícím pojmům nebo pojmům abstraktním. Jedná se o předcházení vzniku mylných představ nebo přehodnocování dříve vzniklých miskonceptů učiva.	Kresba interpretující situaci popsanou v textu, jejíž nepochopení by mohlo způsobit vytvoření mylných představ či předsudků o dané kultuře.
	1.5 transformující	Má ovlivnit způsob, jímž si žák zpracovává a zapamatovává informace z textu. Vizuální prostředek často zdůrazňuje podstatné body z textu, přibližuje kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka k zapamatování obsahu textu nebo jednotlivých pojmů.	Kresba upozorňuje pomocí barevného zvýraznění na nezdvořilé chování při stolování.
	1.6 žádná	Funkce ve vztahu k textu nelze v tomto případě určit, protože vizuální prostředek nedoprovází žádný souvislý text (nezhledňujeme nadpis nebo popisek).	Fotografie na úvodní straně lekce, která neobsahuje souvislý text

2. ve vztahu k procesu učení Jedná se o didaktické funkce, které rozlišujeme na základě typu úlohy, v níž se vizuální prostředek objevuje, a způsobu osvojování znalosti z učiva reálií pomocí vizuálního prostředku.	2.1 aktivizující Vizuální prostředek aktivizuje myšlení a předchozí znalosti žáků, motivuje je k učení a připravuje na osvojování nových znalostí. Obvykle představuje nové téma nebo učivo, motivuje ke čtení/poslechu textu či k rozvoji ústního/ písemného projevu. 2.2 konstrukční Spočívá v podpoře (poskytování nových/doplňujících informací), popř. řízení učebního procesu vizuálními prostředky (např. u obrázkových příběhů). Žák získává nové poznatky, které spojuje s dosavadními znalostmi. Úkolem žáka je „čtení“ (prohlížení si) vizuálního prostředku. Jedná se tedy především o zprostředkování nových informací, které si žák sám zpracovává.	Fotografie na úvodní straně lekce vztahující se k tématu „cestování“ Komiks vyprávějící příběh skupiny mladých lidí na výletě u Bodensee (žák si má komiks pouze přečíst, nenásleduje úkol k aktivnímu zapojení žáka)
	2.3 aplikační Vizuální prostředek realizuje transfer a upevňování znalostí. Žák s vizuálním prostředkem pracuje obzvláště aktivně – tzn. nejedná se jen o pouhé „čtení“/prohlížení si vizuálního prostředku, ale žák dostává i jiné úkoly jako popsat, interpretovat, analyzovat, přiřazovat vizuální prostředky apod. 2.4 kontrolní Přínáší ověření či zpětnou vazbu správnosti žákovy odpovědi. Může sloužit i k testování nově osvojených znalostí žáků.	Přiřazování jednotlivých fotografií zobrazujících pamětihodností z Curychu k odpovídajícím pasážím textu V poslechovém textu je popisován dům německé rodiny. Kresba zobrazující jednotlivé místnosti v domě má poskytnout kontrolu správnosti odpovědí k otázkám z poslechového cvičení.

3. ve vztahu k obsahu Tyto funkce nám sdělují, k jakému cíli směřuje obsah vizuálního prostředku a jaké informace nám poskytuje. Vztahují se k sociálním, kulturním, geografickým, historickým a dalším tématům z oblasti realití (německy mluvících zemí).	3.1 komunikační a socializační Vizuální prostředek prezentuje situaci, kde probíhá nějaká forma komunikace, prezentuje znaky verbální nebo neverbální komunikace. Přípravuje na sociální kontakt nebo pobyt v cizojazyčném prostředí: zobrazuje sociální situace, osoby (a prostředí, v kterém žijí) nebo jevy, s kterými se může žák v cílové zemi setkat. 3.2 orientační a regulační Vizuální prostředek umožňuje orientaci v daném místě, prostředí či systému, před něčím varuje, něco zakazuje nebo informuje o nějakém stavu apod. 3.3 propagační Tuto funkci mívají symboly, reklamy, modely, prospekty, kreslené nebo vyfotografované reálné předměty, které informují o kulturních nebo volnočasových akcích, propagují nebo nabízí určité produkty apod.	Fotografie, na níž je zobrazena rodina u večeře v restauraci (postavy hovoří mezi sebou, můžeme vidět jejich gesta a mimiku) Plán města Lipska; dopravní značky v Rakousku Informační leták vybízející k návštěvě Schillerova domu ve Vymaru
	3.4 interkulturní Vizuální prostředek prezentuje interakci nebo vzájemný vztah dvou a více kultur, umožňuje poznávat odlišnosti i podobnosti mezi kulturami. 3.5 stereotypizující Zobrazení situace, osob a jevů může přispět k vytváření či prohlubování stereotypů, tzn. k vytváření zkreslených, zjednodušených představ nebo názorů o dané kultuře či národu založených na zevšeobecnování vlastností dané kultury nebo národa.	Fotografie, která prezentuje společně české a německé gastronomické speciality Karikatura Němce zobrazující typické znaky německého národa
	3.6 faktografická Vizuální prostředek prezentuje fakta o německých mluvících zemích získaná na základě skutečných údajů a dat. Zde rozlišujeme zprostředkování nominálních/numerických informací z realití německých mluvících zemí (především pomocí logických vizuálních prostředků) a zprostředkování vizuálních kulturně a regionálně specifických informací, které jsou zobrazeny nonverbálně. V druhém případě jsou prezentovány jevy a objekty týkající se dané kultury, které mohou být pro příslušníka jiné kultury neznámé či nejasné (nevztahuje se na sociální interakci). Jedná se o konkrétní kulturní produkty, památky a známé osobnosti z historie a současnosti, reálné místo v dané zemi nebo regionu, regionální zvláštnosti, geografické a přírodní jevy.	Schéma poskytující přehled hlavních měst německých mluvících zemí; fotografie s gastronomickými specialitami; fotografie Zugspitze

Příloha 3: Manuál pro kódovatele k analýze vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny

1. Základní informace k problematice vizuálních prostředků pro výuku reálií

Vymezení pojmu vizuální prostředky

Pojem vizuální prostředky chápeme jako

souhrnné označení pro širokou škálu obrazových materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, ...), až po zobecňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušená kresba, mapa, schéma, ...). Jde o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky. (Mareš, 2001, s. 495).

V učebnicích němčiny se jedná především o didaktické a komunikační prostředky (Biechele 1996, s. 746), které *zprostředkovávají* učivo názorným způsobem, především nonverbálně. Objevují se v učebnicích v různých rolích, např. jako pomůcka při vysvětlování gramatického jevu, opora paměti při učení slovíček, jako podnět k rozvoji ústního či písemného projevu, jako prostředek usnadňující porozumění textu nebo jako zdroj informací o cílové cizí zemi (reálií dané země), jejímuž jazyku se žák učí.

V našem výzkumu používáme pojem vizuální prostředky pro didaktické prostředky sloužící k prezentaci učiva reálií názorným způsobem. Lze je řadou různých aktivit využít ve výuce reálií jak explicitně, tak implicitně, a s použitím vhodných výukových metod dosáhnout výchovně vzdělávacích cílů výuky reáliím (podrobněji viz vymezení pojmu reálie). Zaměřujeme se na vizuální prostředky vztahující se k obsahu reálií německy mluvících zemí.

Vymezení pojmu reálie

V tradičním pojetí se reálie vymezují jako

poznatky týkající se zeměpisu dané oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejich hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů. Obsahují tedy fakta (skutečnosti, reálie) charakterizující příslušnou jazykovou oblast v naší současnosti s přihlédnutím k její minulosti i jejím aktuálním vývojovým tendencím. Tato fakta jsou zároveň klíčem k pochopení mnohých jevů jazykových (po stránce výrazové a významové spadajících do sféry lingvoreálií. (Hendrich, 1988, s. 115).

V současnosti se však opouští od pouhého předávání poznatků ve výuce reálií a důraz je kladen více na zahrnování takových obsahů, které by směřovaly k přípravě na in-

terkulturní komunikaci. Z perspektivy blízké komunikačnímu pojetí výuky reálií jsou tak předmětem reálií všechny aspekty společenského života země, jejímuž jazyku se ve výuce cizích jazyků učí (srov. Buttjes, 1991, s. 112). Jedná se o „... zprostředkování znalostí o přirozených podmínkách a životě obyvatel země cílového jazyka, jejich politických, hospodářských a kulturních fenoménech, které žák potřebuje k tomu, aby se mohl při osobním setkání s jinou kulturou domluvit adekvátním způsobem“ (Heyd, 1990, s. 47).

S reáliemi je úzce spojen rozvoj interkulturní komunikační kompetence (IKK), potřebné k efektivní interkulturní komunikaci. Kromě funkcionálně-komunikačních aspektů tato kompetence zahrnuje také schopnost empatie a otevřenost vůči cizím kulturám. Např. v modelu Byrama se skládá z 5 dimenzí (Byram, 1997, s. 31): postoje (*attitudes*), znalosti (*knowledge*) o vlastní a cizí kultuře a interakčních procesech na individuální a společenské úrovni, dovednosti interpretace a nacházení spojitostí (*skills of interpreting and relating*), dovednosti objevování a interakce (*skills of discovery and interaction*), a kritické kulturní uvědomění/politické vzdělání (*critical cultural awareness/political education*).

V naší analýze se zaměřujeme na reálie všech německy mluvících zemí, mezi které se řadí Spolková Republika Německo, Rakousko, Švýcarsko, Lichtenštejnsko a Lucembursko (v německé literatuře se používá zkrácené označení *D-A-CH-L*). Tímto označením se rozumí země, pro něž je němčina jejich úředním a mateřským jazykem.

2. Potřebné materiály k analýze

Kódovatel k analýze potřebuje učebnice němčiny a jejich příslušné metodické příručky pro učitele, kategoriální systém pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií a záznamové archy.

3. Postup analýzy

3.1 Zjistit základní informace o vybrané učebnici

Přečteme si úvod/předmluvu v analyzované učebnici a metodické příručce pro učitele (v centru naší pozornosti jsou informace ke způsobům prezentace reálií – zda učebnice rozlišuje oddíly věnované reáliím apod.).

3.2 Výběr vizuálních prostředků pro výuku reálií k analýze

Důležitým krokem je určení vizuálních prostředků, které jsou relevantní pro naši analýzu, tzn. v potaz bereme jen vizuální prostředky vztahující se k obsahům reálií (německy mluvících zemí). Kódovatel vychází z vymezení obsahu reálií (viz výše). Předmětem našeho zájmu nejsou vizuální prostředky, které jsou explicitně určeny k prezentaci nebo procvičování učiva gramatiky, k vizualizaci slovní zásoby (sémantizaci) nebo nácviku výslovnosti, nýbrž ty vizuální prostředky, které doprovází text v úlohách zaměřených na nácvik čtení/poslechu s porozuměním, rozvoj samostatného ústního/písemného projevu apod. (nejedná se však o nácvik jednotlivých frází). Pokud je toto základní kritérium splněno, zahrnujeme do výběru vizuálních prostředků ty vizuální prostředky, které se explicitně nebo implicitně vztahují k reáliím. Přitom rozlišujeme, zda existuje či neexistuje přímý odkaz na reálie (zda existuje souvislost s reáliemi):

Existuje přímý odkaz na reálie:

- Vizuální prostředek je součástí oddílu učebnice označeného jako reálie (slovy, barevně nebo symbolem, obvykle vymezeným v úvodu učebnice).
- Vizuální prostředek souvisí s textem (psaným nebo poslechovým), který se vztahuje k tématu reálií nebo naznačuje souvislost s německy mluvícími zeměmi.
- Popisek vizuálního prostředku se vztahuje k reáliím nebo naznačuje souvislost s německy mluvícími zeměmi.
- Na souvislost vizuálního prostředku s reáliemi je odkázáno v metodické příručce pro učitele dané učebnice.
- Jedná se o zobrazení autentických materiálů nebo předmětů z německy mluvících zemí (letáky, známky, jízdenky apod.), které obsahují verbální informaci, jež nasvědčuje tomu, že daný předmět pochází z některé německy mluvící země.

Neexistuje přímý odkaz na reálie:

- Obsah vizuálního prostředku může postihovat aspekty života německy mluvících zemí v rámci tématu úvodní (motivační) strany lekce, která má obvykle motivovat žáky k novému tematickému celku. Jedná se tedy o neutrální téma, např. z každodenního života.
- Vizuální prostředek se týká obecného (interkulturně zaměřeného) tématu vhodného pro rozvíjení interkulturní komunikační kompetence, tzn. v obsahu vizuálního prostředku můžeme nalézt např. znaky verbální nebo neverbální komunikace a sociální interakce mezi osobami nebo skupinami osob, chování v sociální situaci, znaky kulturní specifičnosti osob apod.
- Téma vizuálního prostředku souvisí s tématy nebo příklady uvedenými v kategoriálním systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií.

Jelikož může být obtížné rozlišit mezi sebou vizuální prostředky a text, uvádíme též příklady, které nepovažujeme za vizuální prostředky:

- Delší texty, v kterých převažuje verbální informace a které mohou být zaměnitelné za fotografie autentického předmětu (např. programy, recepty, inzeráty, jídelní lístky, dopisy apod.). Zaujímají nás příp. pouze vizuální prostředky jako součásti těchto textů (např. kresby, fotografie).
- Koherentní (souvislé) texty (mohou být různě barevně zvýrazněné, např. součástí rámečku).

Při výběru vizuálních prostředků k analýze mohou též pomoci příklady uvedené v ad 4. *Příklady typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny* v tomto manuálu.

3.3 Zápis do záznamového archu

Záznamový arch obsahuje tyto položky: *číslo vizuálního prostředku, strana, typ, obsah ze sociokulturního hlediska, obsah z geografického hlediska, popis obsahu, funkce ve vztahu k textu, funkce ve vztahu k procesu učení, funkce ve vztahu k obsahu, popis úkolu/zadání, poznámky*. Nejprve zaznamenáváme číslo vizuálního prostředku a stranu, kde se vizuální prostředek nachází. Dále dle kategoriálního systému zapisujeme příslušný typ, obsahy a funkce vizuálního prostředku. Pro upřesnění zaznamenáváme též popis obsahu (konkrétní téma vizuálního prostředku), popis úkolu/zadání (z kterého vycházíme při určení funkce vizuálního prostředku.) a případné poznámky týkající se nějakých našich pochybností nebo nejasností. Příslušné označení třídy zapisujeme v podobě kódu (viz níže).

Číslo vizuálního prostředku: Zpravidla počítáme každý vizuální prostředek zvlášť, k výjimkám patří obrázkový příběh a komiks, který považujeme za jeden vizuální prostředek, a vizuální prostředky, které tvoří jeden celek.

Strana: Jedna strana může obsahovat více vizuálních prostředků.

Typ vizuálního prostředku: Vždy zapisujeme jen jeden typ (jen třídu), a to prostřednictvím jednoho kódu: *T11, T12, T13, T14, T15, T6* (např. T11 pro fotografii). Ke konkrétním příkladům typů vizuálních prostředků viz ad 4. v tomto manuálu.

Obsah vizuálního prostředku: Kategorie 1. *ze sociokulturního hlediska* obsahuje 7 tříd. Nejprve jsou uvedeny třídy vztahující se spíše k obecným a faktografickým znalostem dané země (třídy 1.1–1.4), potom následují třídy (1.5–1.7), které jsou dle našeho názoru obzvláště důležité pro rozvíjení interkulturní komunikační kompetence (viz výše). Vždy volíme jednu třídu dle kontextu, kde se vizuální prostředek nachází (zohledňujeme téma, doprovodný text, nadpis, popisek apod.) a zapisujeme ji prostřednictvím kódu O11–O17. Stejně tak u kategorie 2. *z geografického hlediska* vybíráme pouze jednu třídu (a zapisujeme prostřednictvím kódu O21–O26).

Popis obsahu: Pro bližší identifikaci vizuálního prostředku zapisujeme konkrétní téma vizuálního prostředku (z příkladů kategoriálního systému pro posuzování obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií ze sociokulturního hlediska, pokud je to možné).

Funkce vizuálního prostředku: Vizuální prostředky, které se objevují v učebnicích cizích jazyků, mohou plnit řadu funkcí, přitom jeden vizuální prostředek plní většinou více než jednu funkci. Na funkce vizuálních prostředků ve výuce cizích jazyků lze nahlížet z různých hledisek. V našem případě se zaměřujeme na funkce vizuálních prostředků 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k procesu učení a 3. ve vztahu k obsahu. Zapisujeme všechny funkce, které daný vizuální prostředek plní, a to ze všech tří kategorií. Stejně jako u obsahů vizuálních prostředků, zapisujeme kódy pro jednotlivé kategorie (např. F11 pro *dekorativn* funkci, F21 pro *aktivizující*, F33 pro *propagační*). Při určení třídy z 1. kategorie funkcí vycházíme z textu (psaného, poslechového). Přitom záleží, jak se vizuální prostředek k textu váže a co zobrazuje (vizuální prostředek se nemusí vždy vztahovat k textu). Za „text“ nepokládáme popis vizuálního prostředku. Při určení funkce z 2. kategorie vycházíme z popisu úkolu/zadání v učebnici a metodické příručce – hledáme úkol vztahující se k vizuálnímu prostředku. Úkol/zadání může být i na jiné straně, než se vizuální prostředek nachází. Pokud se k vizuálnímu prostředku váže nějaký praktický úkol, jedná se o funkci *aplikační*, a tudíž vylučujeme funkci *konstrukční*. Při určení funkce z 3. kategorie vycházíme z obsahu vizuálního prostředku.

Popis úkolu/zadání: Rozlišujeme pokyny v MP (metodická příručka pro učitele) a zadání v U (učebnice), které se vztahují k vizuálnímu prostředku; zaznamenáváme „žádné“, pokud nejsou žádné pokyny v metodické příručce nebo učebnici k dispozici (např. U: *žádné*, MP: *přečíst nadpis a text, vyhledat klíčová slova v textu, která se vztahují k fotografiím*).

Poznámky: Zapisujeme případné komplikace a nejasnosti, podněty k úpravě kategoriálního systému apod. Také zde uvádíme, zda je více vizuálních prostředků součástí jednoho úkolu (např. č. 5–10 *součástí 1 úkolu*), a u kombinovaných vizuálních prostředků popisujeme, z kterých vizuálních prostředků (jednotlivých typů) se skládají.

Doporučení: Kódujeme v kratších časových úsecích – např. každý den jednu učebnici.

Příloha 4: Tazatelské schéma rozhovoru

I. Kontextové údaje o respondentovi

Vzdělání:

Aprobace:

Délka praxe:

II. Kontextové otázky zaměřené na používanou učebnici němčiny

- i. Jakou učebnicovou řadu používáte ve výuce?
- ii. Podle kterých dílů učebnice učíte?
- iii. Jak dlouho už (celkem kolik let vaší učitelské praxe) podle učebnice X učíte?
- iv. V kterých ročnících podle ní učíte? Kolikátým rokem? Kolik hodin týdně v těchto ročnících učíte?
- v. Na kolik let výuky je tato učebnic plánována?
- vi. Jaké další komponenty učebnicového souboru (tzn. kromě učebnice pro žáka) používáte? (Např. pracovní sešit, metodickou příručku, elektronickou podporu)
- vii. Jaké doplňující materiály, které nejsou součástí učebnicového souboru, používáte?

III. Otázky zaměřené na znalosti a zkušenosti učitele týkající se vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny (cizích jazyků) obecně

- viii. Co si představujete pod pojmem reálie? Jak chápete jejich roli ve výuce němčiny (cizích jazyků)?
- ix. Co si představujete pod pojmem vizuální prostředky (obrázky, ilustrace) pro výuku reálií?
- x. Jakou roli mají pro vás vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny? Co myslíte, jakou roli mají pro žáky? (Proč?)

IV. Otázky zaměřené na názory a zkušenosti učitele týkající se vizuálních prostředků pro výuku reálií v souvislosti s konkrétní učebnicí němčiny

- xi. Jak pracujete s vizuálními prostředky pro výuku reálií v učebnici X ve svých hodinách? (Tzn. využíváte je cíleně při nějakých úlohách, bavíte se o nich s žáky, i česky, nebo jen na ně žáky upozorníte, nevšímáte si jich?)

- xii. *Jaké typy vizuálních prostředků jsou dle vašeho názoru vhodné pro výuku reálií? S kterými typy se vám ve výuce dobře pracuje? (Typem je myšlena např. fotografie, kresba, komiks, schéma, piktogram apod.) Jak jsou zastoupeny v učebnici X?*
- xiii. *Jaká témata reálií by se měla podle vás objevovat v učebnicích? (např. každodenní život, historie apod.)? (Která témata považujete za důležitá?) Je nějaké téma, s kterým by se dobře pracovalo v 8./9. ročníku? Jaké? Je nějaké téma, které v učebnici X postrádáte? Jaké?*
- xiv. *Jak se díváte na vizuální zastoupení německy mluvících zemí v učebnici X?*
- xv. *K čemu vizuální prostředky pro výuku reálií podle vás slouží? Jak tomu odpovídá učebnice X?*
- xvi. *K jakým úlohám je využíváte? S jakým cílem je využíváte? (Nebereme-li v potaz úlohy, které jsou určeny hlavně na procvičování gramatiky a slovní zásoby.)*
- xvii. *Jak by měl dle vašeho názoru vypadat ideální vizuální prostředek pro výuku reálií, aby měl při učení smysl? Jaký by měl podle vás být, aby pomáhal porozumění textu, který doprovází? Jak tomu odpovídá učebnice X? K čemu informace prezentované vizuálními prostředky pro výuku reálií slouží? Jak tomu odpovídá učebnice X?*
- xviii. *Jak postupujete při práci s vizuálními prostředky pro výuku reálií v učebnici X? Jak postupujete při práci s metodickou příručkou? Jak pracujete s vizuálním prostředkem, když k němu nejsou pokyny v učebnici a metodické příručce?*
- xix. *Musíte čerpat inspiraci a další informace k výuce reálií pomocí vizuálních prostředků z jiných zdrojů (v odborné literatuře, z materiálů, které jste získal/a během svých studií, na semináři k dalšímu vzdělávání apod.)?*
- xx. *Jaké (další) informace k vizuálním prostředkům pro výuku reálií obsahuje učebnice X a její metodická příručka? (Např. informace k zobrazenému objektu, strategie jak se učit z vizuálního prostředku, na co se při "čtení" vizuálního prostředku zaměřit apod.). Co byste v nich příp. doplnila?*
- xi. *Jak hodnotíte vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnici X v souvislosti s jejich množstvím? Musíte vyhledávat další obrazové materiály? (Je jejich množství dostačující?)*
- xii. *Jak hodnotíte celkově učebnici X v souvislosti s vizuálními prostředky pro výuku reálií?*
- xiii. *Je něco, co byste v učebnici X z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií dále uvítal/a?*

V. Doplňující otázky

- xxiv. *Jak byste postupoval/a u této úlohy? Napadají vás také jiné varianty?*
- xxv. *Chtěl/a byste něco doplnit, na co jsem se nezeptala? Napadá vás ještě něco k tématu rozhovoru?*

Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2012

Jazykové korektury: Mgr. Simona Šebestová, Ph.D.

1. vydání, 2012

Náklad: 200 výtisků

Tisk: Books Print, s. r. o., I. P. Pavlova 69, 779 00 Olomouc

ISBN 978-80-210-6149-1

Publikace je zaměřena na problematiku vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny. Teoretická část publikace se vztahuje nejprve k obecnějším (širším) souvislostem řešené problematiky (kurikulární teoriím, teorii učebnice), na něž navazují kapitoly pojednávající o vizuálních prostředcích a reáliích ve výuce cizích jazyků. V publikaci jsou dále představena dvě výzkumná šetření. Cílem prvního výzkumného šetření bylo zjistit, jaké typy, obsahy a funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií se vyskytují v učebnicích němčiny. Výsledky kvantitativní analýzy učebnic určených pro výuku němčiny na 2. stupni ZŠ poukázaly na některé společné tendence učebnic, jako je dominantní zastoupení realistických vizuálních prostředků, a též na výrazné rozdíly mezi učebnicemi, zejména u funkcí vizuálních prostředků. Cílem druhého výzkumného šetření bylo zjistit, jakou funkci učitelé připisují vizuálním prostředkům pro výuku reálií v učebnicích němčiny, za jakým účelem je využívají a jak je hodnotí. Výpovědi získané z rozhovorů s učiteli potvrdily některá zjištění prvního šetření. V rámci shrnutí výsledků obou šetření je na základě zjištěných nedostatků učebnic z posuzovaného hlediska nabídnuto několik doporučení pro tvorbu učebnic.

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.



Je absolventkou magisterského (obor Učitelství anglického jazyka a literatury a německého jazyka a literatury pro základní školy) a doktorského studia (obor Pedagogika) na Pedagogické fakultě MU. V současnosti působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání na téže fakultě. Specializuje se na didaktiku cizích jazyků, konkrétně na problematiku vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků a problematiku výuky reálií. Metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu učebnic.

ISBN 978-80-210-6149-1



9 788021 061491



IVŠV
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta MU

muni
PRESS