

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Michaela Černá

**Textová složka v učebnicích češtiny jako cizího jazyka**

Textual part in the textbooks of Czech as a foreign language

Praha 2021

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

## **Prohlášení:**

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

V Praze dne 11. července 2021

Michaela Černá

## **Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za čas, který věnoval vedení mé diplomové práce, odborný dohled a podnětné připomínky, které mi v průběhu psaní poskytoval.

## **Abstrakt:**

Tato diplomová práce se zabývá textovou složkou v učebnicích češtiny jako cizího jazyka. Cílem práce je na základě vybraných strukturních aspektů textu (vyplývající z teoretické části) charakterizovat a analyzovat obsah a způsob prezentace výkladové i nevýkladové textové složky (psané a obrazové) vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka z hlediska jejího účelu a její funkce vzhledem k charakteru učebnice.

Zvláštní důraz je přitom kladen na tematickou oblast genderu a její uplatnění a projevy v daných učebnicích. Po teoretickém vzhledu do genderové problematiky obecně i následně se speciálním zaměřením na učebnice následuje analýza textové složky učebnic z hlediska koncepce, vybíraných témat, prezentovaných hodnot a potřeb, způsobu zobrazování žen a mužů nejen v ilustracích, ale i prostřednictvím jazykových prostředků a vytvoření tzv. obrazu ženy a muže v tomto typu učebnic. Tento rozbor je proveden mimo jiné prostřednictvím tzv. průvodců učebnicemi, tzn. postav objevujících se v jednotlivých kapitolách, provázející danými tématy v kontextu celé učebnice, napomáhající k její větší atraktivitě a zvládnání procesu učení.

Teoretická část práce obsahuje kapitoly rozebírající témata jako komunikace a komunikát, text, didaktický text, funkce, strukturní komponenty a parametry didaktického textu, didaktický text se zaměřením na cizí jazyk, výběr obsahu didaktického textu a jeho jazyková realizace v učebnicích cizího jazyka, vizuální složka didaktického textu se zaměřením na cizí jazyk, představení vybraných aspektů učebnic češtiny jako cizího jazyka, gender ve společnosti a ve škole a gender v učebnicích. Praktická část poté v úvodní sekci analyzuje vybrané strukturní aspekty textu v konkrétních učebnicích češtiny jako cizího jazyka a následně se soustředí na rozbor těchto učebnic z hlediska genderového.

## **Klíčová slova:**

Text, didaktický text, komunikace, komunikát, učebnice, čeština jako cizí jazyk, gender

## **Abstract:**

This diploma thesis deals with the text element of the textbooks used for teaching Czech as a foreign language. Based on selected structural text aspects (discussed in the theoretical framework), the thesis aims to characterize and analyze the content and the manner of delivering the non-explicatory (written and visual) text element of selected textbooks for foreign Czech language students, considering its purpose and role in the context of the individual textbook character.

Special attention is paid to the topic of gender, its role and the way of display in the textbooks. A theoretical overview of the topic of gender is presented, which is then narrowed to the textbook discourse. An analysis of the text element of the textbooks follows, with a focus on the concept, the choice of topics, presented values and needs, and the picture of a woman and a man being built in this textbook genre. Among the subjects of this analysis are the “textbook guides”, the characters providing guidance throughout individual chapters and topics in the context of the textbook, increasing its attractiveness and supporting the process of learning.

The theoretical framework includes chapters on the topics such as communication, text, didactic text, structural components and parameters of a didactic text, language learning-orientated didactic text, the selection of a didactic text topic and its language realization in textbooks, visual elements of a language learning-orientated didactic text, presentation of selected aspects of the textbooks for foreign Czech language students, the topic of gender and the society, gender in schools and in textbooks. The practical part begins with the analysis of selected structure text aspects in concrete textbooks, and then examines the textbooks from the gender perspective.

## **Key words:**

Text, didactic text, communication, textbook, Czech as a foreign language, gender

## Obsah:

1	ÚVOD .....	1
2	KOMUNIKACE A KOMUNIKÁT .....	3
3	O TEXTU .....	8
4	O DIDAKTICKÉM TEXTU .....	14
4.1	DIDAKTICKÝ (PEDAGOGICKÝ) TEXT .....	14
4.2	FUNKCE DIDAKTICKÉHO TEXTU .....	15
4.3	STRUKTURNÍ KOMPONENTY DIDAKTICKÉHO TEXTU .....	16
4.4	PARAMETRY DIDAKTICKÉHO TEXTU .....	19
4.5	DIDAKTICKÝ TEXT SE ZAMĚŘENÍM NA CIZÍ JAZYK .....	22
4.6	VÝBĚR OBSAHU DIDAKTICKÉHO TEXTU A JEHO JAZYKOVÁ REALIZACE V UČEBNÍCÍCH CIZÍHO JAZYKA .....	24
4.7	VIZUÁLNÍ SLOŽKA DIDAKTICKÉHO TEXTU SE ZAMĚŘENÍM NA CIZÍ JAZYK .....	28
5	VYBRANÉ ASPEKTY UČEBNIC ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA .....	34
5.1	ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA .....	35
5.1.1	<i>Čeština krok za krokem 1 (Lída Holá)</i> .....	35
5.1.2	<i>Čeština expres 1 (Lída Holá, Pavla Bořilová)</i> .....	38
5.1.3	<i>Čeština pro cizince – úroveň B1 (Marie Boccou Kestránková, Kateřina Kopicová, Gabriela Šnidaufová)</i> .....	40
5.1.4	<i>Čeština pro život (Alena Nekovářová)</i> .....	43
6	PROBLEMATIKA GENDERU V UČEBNÍCÍCH ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA .....	47
6.1	GENDER VE SPOLEČNOSTI A VE ŠKOLE .....	47
6.2	GENDER A UČEBNICE .....	51
6.3	ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA .....	54
6.3.1	<i>Česky krok za krokem 1 (Lída Holá)</i> .....	54
6.3.2	<i>Čeština expres 1 (Lída Holá, Pavla Bořilová)</i> .....	59
6.3.3	<i>Čeština pro cizince – úroveň B1 (Marie Boccou Kestránková, Kateřina Kopicová, Gabriela Šnidaufová)</i> .....	61
6.3.4	<i>Čeština pro život (Alena Nekovářová)</i> .....	66
7	ZÁVĚR .....	74
8	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	76

# 1 Úvod

Učebnice cizích jazyků představují pro studenty, kteří s nimi ať už samostatně, či v rozličných jazykových kurzech pracují, nejen velkou oporu v procesu učení se cizího jazyka, ale i významný prostředek k poznávání realit a života lidí, jejichž jazyk se učí. V našem případě se jedná konkrétně o studenty a učebnice češtiny jako cizího jazyka. Tyto učebnice mohou výrazným způsobem ovlivňovat pohled na českou kulturu, české zvyky, tradice, normy a hodnoty v očích daného cizojazyčného studenta a nabízet určitý způsob, jakým chápat českou společnost a Čechy obecně. Tím spíše, z čím vzdálenější země a odlišnější kultury student pochází. Je tedy důležité dbát na obsah takovýchto učebnic nejen z hlediska didaktického a jazykového, ale i z hledisek dalších, např. genderového. Nejen tyto aspekty mohou ve studentech vzbuzovat či podporovat určitou představu, obraz dané společnosti. Proto je vhodné, aby se takový obraz obešel pokud možno co nejvíce bez různých jazykových i mimojazykových stereotypů a pohledů na realitu, jež jsou často interpretací tzv. obrazu světa pouze omezené skupiny lidí (zpravidla autorů daných učebnic).

Toto se projevuje převážně v současných moderních učebnicích, které kladou velký důraz na komunikační přístup v učení. Neobsahují pouhé výkladové pasáže, gramatické přehledy či tabulky a následně drilová cvičení (i když i tam se např. v modelových větách projevuje tato problematika prostřednictvím voleného jazyka a významů daných vět), ale objevují se v nich velmi často doprovodné ilustrace, fotografie a také tzv. průvodci, resp. hlavní a vedlejší postavy příběhu a textů provázející studenta celou učebnicí a interpretující různé skutečnosti, události, jevy, názory atp. Právě na nich je zajímavé pozorovat, jak studentovi prezentují dané jazykové téma, kromě nové gramatiky a slovní zásoby i již zmíněný obraz české kultury a společnosti. To se často děje na poměrně nenápadných úrovních, které si student třeba ani nemusí uvědomovat, nicméně tento způsob prezentace jistě vnímá alespoň podvědomě, přijímá ho jako fakt a následně s ním dále pracuje a spojuje s ním i další jevy, skládá si pro sebe komplexní představu a vzniklou optikou se dívá na okolnosti a lidi kolem něj (v případě, že v cizojazyčném prostředí jazyka, který se učí, žije).

Samozřejmě se nedá konstatovat, že by učebnice cizích jazyků byly jediným a všemocným zdrojem informací o konkrétní kultuře apod., nicméně není ani na místě

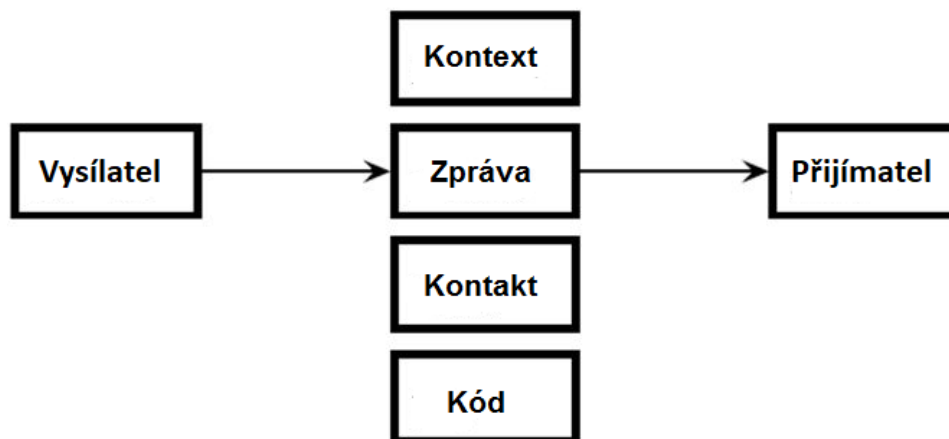
tento jejich vliv podceňovat či přehlížet. Tato práce si proto klade za cíl vybrané didaktické texty analyzovat nejen z hlediska standardních strukturních parametrů vyplývajících z lingvistických a didaktických výzkumů učebnic, ale hlavně i z hlediska často opomíjených aspektů, jako je např. právě gender (jazykové ztvárnění obrazu muže a ženy v učebnicích, práce s ilustrací a obrazovými materiály apod.).



## 2 Komunikace a komunikát

„Komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace/komunikanty“ (Čechová, 2011, s. 378). Model komunikace konstruoval v 60. letech 20. století člen Pražského lingvistického kroužku Jakobson jako prostředek k výkladu jazykových funkcí v komunikaci. Tímto modelem Jakobson navázal na model jazykového znaku lingvisty Bühlera (viz Nekula, 2017).

Jakobson ukazuje, jak v komunikaci funguje text (či jazyková promluva) a uvádí šest činitelů podílejících se na procesu této komunikace. Jsou jimi vysílatel (mluvčí), příjematel (adresát), zpráva, jež je uprostřed mezi nimi, přímý či zprostředkovaný kontakt vysílatele a příjematele, společný (verbální či neverbální) kód, jehož znalost umožňuje dekodování zprávy příjematelem, a kontext, ke kterému se zpráva vztahuje a se kterým by měl být adresát seznámen.



Obr. 1: Schéma přenosového modelu komunikace podle Jakobsona

Komunikace se zde představuje jako proces přenášení písemného či mluveného obsahu sdělení od zdroje (vysílatele) k individuálnímu či kolektivnímu příjemci (příjematel) komunikačním kanálem. Na tento přenos může negativně působit komunikační šum, bránit přenosu sdělení či ovlivňovat jeho chápání příjematelem.

Úspěch či neúspěch takové formy komunikačního procesu je poté posuzován podle toho, do jaké míry se podařilo splnit účel komunikace a dosáhnout záměru autora sdělení.

Komunikaci lze členit podle funkční charakteristiky komunikace (záměru, který komunikant sleduje) a typu komunikace a textu, k němuž se komunikační činnost vztahuje (Šebesta, 1999, s. 69). Funkční diferenciaci se opírá o teorii promluvových (jazykových) funkcí a funkčních stylů utvářejících text, jimž se v 70. letech 20. století věnoval lingvista Hausenblas. Šebesta u funkční diferenciaci navrhuje rozlišovat čtvero zaměření komunikace, a to zaměření věcné, zaměření na interakci, zaměření praktické a zaměření na estetický zážitek a zábavu.

Komunikací věcnou lze označovat komunikaci, jejíž hlavním úkolem je získání nebo předání nějakých věcných informací a v níž převažuje referenční (ideační) funkce. Věcné informace se nachází v odborných textech (ve slovnících, v učebnicích apod.). Komunikace zaměřená na interakci zahrnuje funkce emotivní a konativní. Emotivní funkce v komunikaci často nezastává příliš dominantní úlohu a bývá často zakrývána funkcí referenční. Objevuje se převážně u projevů mluvených, neoficiálních a osobních. Konativní funkce se ve stylistice označuje také termíny působící, ovlivňovací, přesvědčovací či persvazivní a sleduje záměr autora působit určitým způsobem na adresáta sdělení tak, aby ovlivnil jeho postoje, názory, chování atd.

Komunikace s praktickým zaměřením je spojena s dalšími aktivitami, které doprovází. *„Zvláště v ústní komunikaci tohoto typu vystupuje často do popředí snaha o navázání nebo udržení kontaktu s partnerem (potřeba součinnosti), tedy funkce fatická; kromě toho se však uplatňuje podle okolností i funkce referenční či konativní). Pokud jde o ústní komunikaci, řadíme sem vedle komunikace společenské, jež je zaměřena na udržování korektního společenského styku, především dorozumívání, jehož podstatnou funkcí je navazovat, udržovat a vést kontakt s druhými při společné činnosti, tedy zajišťovat praktickou součinnost. [...] V oblasti komunikace písemné jde – kromě soukromé a úřední korespondence – zejména o spolehlivé dorozumívání prostřednictvím písemných vzkazů, zpráv, oznámení, informací, pokynů, pravidel a řádů. Funkce fatická zde ustupuje do pozadí a do popředí se dostávají takové dovednosti, jako je spolehlivá a jasná formulace, stručnost a dostatečná úplnost, na druhé straně pozorné čtení, adekvátní zpracování pokynu, výběr relevantních informací, rychlé vyhledání informace apod.“* (Šebesta, 1999, s. 73).

V posledním zmiňovaném zaměření komunikace podle funkční diferenciaci (na estetický zážitek a zábavu) dominuje funkce estetická. Podle těchto různých zaměření se pak odlišují nejen jednotlivé žánry textu a jejich funkce, ale i z toho vyplývající očekávání a přístup adresátů k těmto textům.

Podle typu komunikace a textu rozlišuje Šebesta pět základních typů komunikace: komunikaci intrapersonální, interpersonální, veřejnou, mediální a komunikaci s informačními konzervami. „*Komunikace intrapersonální, tedy taková, při níž komunikuje člověk sám se sebou, se dost podstatně odlišuje od typů ostatních. Vyznačuje se zřetelnou soukromostí, až intimitou, nepřekonává žádné prostorové a zpravidla ani velké časové vzdálenosti.*“ (Šebesta, 1999, s. 74). Mohou sem patřit útvary jako deníkové zápisy, záznamy v diáři apod. Tento typ komunikace se může uplatňovat v procesu recepce textu, uvažování nad textem i při samotném psaní textu a přemýšlením nad reakcí adresáta) v propojení spolu s dalšími typy komunikace.

Interpersonální komunikace probíhá mezi dvěma či více vzájemně známými i neznámými osobami. Patří sem formální i neformální, mluvené i psané jazykové útvary (rozhovor, dopis, e-mail atd.) realizované za přímého kontaktu komunikačních partnerů, stejně tak jako na dálku bez přímého kontaktu. Prostřednictvím tohoto typu komunikace se uplatňuje vzájemné působení a porozumění daných komunikačních partnerů a realizuje vzájemná spolupráce.

Komunikace veřejná je zpravidla oficiální a formální, realizována ve větších kolektivech často vzájemně neznámých lidí. Charakteristický je pro ni méně přímý kontakt mezi autorem a adresátem, větší komunikační vzdálenost a slabá (redukovaná) zpětná vazba. Jedná se především o komunikaci ústní. Z hlediska funkce je orientována na podání či naopak získání určitého poučení (funkční zaměření věcné) nebo zapůsobit na adresáta, případně na jeho reakci reagovat (funkční zaměření působící/interakční).

Dalším typem je komunikace mediální, které má podle Šebesty (1999) nejsložitější a nekomplexnější charakter. Autorem bývá namísto jedné konkrétní osoby celý organizovaný kolektiv specialistů a odborníků, kteří každý svým dílem k výsledné podobě této komunikace a daného sdělení přispívají. Stejně tak adresát není pouze jedna osoba, ale jde o celou skupinu osob (masu lidí – odtud název komunikace masové). Mezi autory a adresáty je výrazný nepoměr. „*Složitá je technika výroby a přenášení (šíření) sdělení různými médii a velmi složité je také jejich funkční zaměření a působení ve společnosti: prolínají se zde jak prvky prakticky a věcně, tak i interakčně a zážitkově*

*orientované komunikace“* (Šebesta, 1999, s. 75-76). V mediální komunikaci také v neposlední řadě dochází k míšení kódů, a i proto se od ostatních typů komunikace liší tak výrazně, že ji lze vyčlenit jako zcela samostatný podtyp.

Posledním typem komunikace je zde komunikace s informačními konzervami (nosiči informace). Ta navazuje na předchozí typ mediální komunikace, od které se však odlišuje výraznějším funkčním zaměřením hlavně na zprostředkování, vyhledání a získání konkrétní věcné informace.

Dělení komunikace na jednotlivé typy je úzce spjato s komunikačními sférami, ve kterém komunikace probíhá, dále s komunikačními cíli, sociálními a komunikačními rolemi účastníků komunikace, užívanými kódy, komunikačními normami či komunikačními situacemi. Uplatněním jednotlivých textů v určitých komunikačních sférách se projevují styly těchto textů. Takové styly jsou poté ovlivňovány a utvářeny stylovými faktory, které jsou pro dané komunikační sféry typické. *„Do popředí vystupuje nejen funkce textů, ale např. také opozice mezi mluveností a psaností. Navíc se relace mezi mluveností a psaností ukazuje jako fundamentální napětí, které nemá jen povahu stylového faktoru, ale podstatně a mnohotvárně determinuje stylovou podobu textů“* (Mareš, 2016, s. 12).

Určení a popis komunikačních sfér vychází z běžných oblastí sociálního života (sociálních sfér). Jedná se např. o sféru vědy, vzdělání, politiky, administrativy, náboženství či umění. *„V rámci každé sociální sféry se realizuje soubor verbálních i neverbálních interakcí, resp. typů interakcí, které jsou charakterizovány aktéry, jejich vztahy, činnostmi a cíli; důležitý je přitom vzájemný poměr mezi jazykovým a nejazykovým jednáním. Komunikační sféra pak představuje soubor (typů) komunikačních situací a textů příznačných pro určitou sociální sféru“* (Mareš, 2016, s. 15). Mareš (Mareš, 2016) vyděluje sedm základních komunikačních sfér, a to sféru běžné každodenní komunikace, sféru institucionální (administrativní) komunikace, sféru odborné komunikace, sféru školní komunikace, sféru mediální komunikace, sféru reklamní komunikace a sféru literární komunikace.

Jak již bylo zmíněno výše, pro konkrétní styl textu vyskytující se v určité komunikační sféře jsou rozhodující stylové faktory, které ovlivňují výběr a uspořádání jazykových (výrazových) prostředků textu. Člení se na faktory objektivní (mimopersonální) a subjektivní (personální). *„Objektivní stylové faktory nejsou vázány na osobnost a původce textu, ale působí vůči němu zvnějšku a „nutí“ jej*

*k přizpůsobení; spočívají v podmínkách a funkcích komunikace a uplatňují se jako objektivně daná regulace výběru a integrace výrazových prostředků. Naproti tomu faktory subjektivní jsou spjaty s osobou nebo s typem komunikujícího subjektu; je to tedy v zásadě soubor psychofyzických charakteristik a vlastností, které vystupují jako (obecněji platné, různými mluvčími a pisateli sdílené) determinanty způsobu vyjadřování“ (Mareš, 2016, s. 18).*

Jak uvádí Mareš (Mareš, 2016), množství a podoby stylových faktorů mající vliv na styl textů jsou potenciálně nekonečné, nicméně následně vybírá několik takových, jež mají v dané komunikační sféře rozhodující vliv pro jejich diferenciaci. Z kategorie subjektivních stylových faktorů jde především o věk, pohlaví, vzdělání, profesi, zájmy, povahu a temperament autora textu; z kategorie objektivních stylových faktorů se jedná např. o cíl a funkci textu, počet účastníků komunikace, jejich vztahy (zda a jak dobře se znají) a druh kontaktu (přímý/nepřímý) mezi nimi, dále o typ interakce (monologičnost/dialogičnost), vzájemnou symetrii/asymetrii, oficiálnost a neoficiálnost, veřejnost a neveřejnost, instituciálnost a neinstituciálnost, mluvenost a psanost či připravenost a nepřipravenost (někdy se uvádí ještě také kód - v Marešově pojetí jde ale spíše o jednu z charakteristik komunikační sféry - či téma).

Komunikát (jazykový projev, promluva), základní komunikační jednotka, často také označovaný jako „text“, pak v komunikačním procesu představuje jeho výsledek (psaný či mluvený). Někdy se také hovoří o pojmu „diskurs“, který se buď považuje za termín synonymní, nebo za termín širší, nadřazený pojmu „text“. V takovém případě se jím označují texty mluvené i psané nebo celá komunikační situace zahrnující i účastníky komunikace, situační kontext atd. Někdy je také pod pojmem „text“ prezentován pouze projev psaný a pod pojmem „diskurz“ projev mluvený – hlavně dialogický. (viz Hoffmannová, 1997). Textem pak může být označována i verbální struktura komunikátů. *„Lze říci, že text začíná tam, kde končí větná výpověď, tam, kde jsou spojeny více než dvě výpovědi, jež jsou uvedeny do vztahu. Komunikát je útvar, jehož strukturou je text.“ (Čechová, 2011, s. 379).*

Komunikát zpravidla navazuje na jiné komunikáty (aluze/intertextovost) a komunikační situace, ve kterých se komunikace odehrává. Komunikační situace dané komunikáty ovlivňuje ve způsobu provedení a udává jim jejich konkrétní podobu. Tvoří ji počet účastníků komunikace, jejich vzájemné vztahy, věk, vzdělání a dále také čas a místo, v nichž komunikace probíhá.

### 3 O textu

Zkoumání textu je předmětem několika disciplín (kromě textové lingvistiky např. i informatiky, sémiotiky či pragmalingvistiky) a pro pojem „text“ existuje velký počet definic. *„Termín „text“ je užíván pro jakýkoliv úsek jazyka, ať v ústní nebo písemné formě, který uživatel/student vnímá, tvoří, nebo si ho s někým vyměňuje. Neexistuje tudíž komunikativní akt zprostředkovaný jazykem, který nemá text“* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 95). Podle Průchy je z hlediska strukturně-funkčního pojetí text *„verbální sdělení (komunikát), jež je vnitřně strukturováno (tj. skládá se z elementárních komunikativních jednotek) a jako celek plní určitý komunikační cíl“* (Průcha, 1987, s. 8).

Existují texty různého stylu, účelu, funkce i média, prostřednictvím kterého jsou prezentovány adresátům. Tomu poté odpovídají i rozdíly ve formě a obsahu.

*„Výstupem procesu jazykové produkce je text, který, jakmile je jednou pronesen nebo napsán, se stává výtvořem přenášeným určitým médiem a nezávislým na svém tvůrci. Tento text pak slouží jako vstup (input) pro proces recepce jazyka“* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 99).

Teorií textu se mimo jiné zabýval i již zmiňovaný Hausenblas. *„Hausenblasovo pojetí textu je charakterizováno zvl. důrazem, který klade – přinejmenším stejnou měrou jako na zřetel strukturní, zřetel ke stavbě textu – na zřetel komunikační: o textu uvažuje – obecně řečeno – jako o lidském výtvořu určeném k lidskému vnímání a interpretaci. Hausenblas si je přitom dobře vědom – a upozorňoval na to v našem domácím kontextu dávno předtím, než komunikační přístup k textu získal nad přístupem strukturním převahu –, že text takto nahlížený lze uspokojivě vyložit jen jako součást komunikace, v užším pohledu – komunikační události“* (Macurová, 2016, s. 343).

Pro text je důležitá recepce a interpretace textu jeho příjemcem, který má schopnost textu přidělit význam a smysl. *„Význam a smysl dělí Hausenblas už před čtvrtstoletím; smyslem rozumí význam situačně a/nebo kontextově podmíněný. Do „situace“ a „kontextu“ je nepochybně zahrnutelný jak autor, tak příjemce textu. Smysl je tak chápán jako kategorie specificky komunikační, vyrůstající ve vztahu mezi autorem textu a jeho příjemcem. [...] Do Hausenblasovy koncepce stylistiky vstupuje pak smysl jako specifická kategorie, jež spolu s tvarem (rozumějme: stylem) formuje základní vztah ve*

výstavbě textu“ (Macurová, 2016, s. 344-345). Smysl textu je podle Hausenblase úzce spojený s interpretací textu. Při interpretaci textu příjemce konstruuje jeho smysl a zároveň smysl textu je výsledek procesu, ke kterému příjemce dospěje prostřednictvím interpretace. Smysl je tak podle Hausenblase nejdůležitější komunikační kvalitou textu.

Za tři základní vlastnosti textu lze považovat komunikační záměr, kohezi a koherenci. Komunikační záměr daného textu ovlivňuje všechny jeho složky. Udává, co je cílem celého textu (informování, změna postoje...), jak má na adresáta působit a jakou má u něj vyvolat reakci. Koheze by se dala charakterizovat jako soudržnost textu, navazování jednotlivých vět vzájemně logicky za sebou, což se děje především pomocí různých jazykových prostředků (konektorů). Konektory spojují jednotlivé věty k sobě, uvádějí je do kontextu a komunikační situace. Mohou být povahy gramatické (vztahy mezi slovy), lexikální (opakování výrazu, synonymie, elipsa...) nebo grafické (interpunkční znaménka). Jako koherence se poté označuje celková logická a tematická spojitost jednotlivých částí textu. Dalšími rysy jsou poté komplexnost, informativnost, přijatelnost pro adresáta, intertextualita, tematická a funkční jednota a relativní uzavřenost a ohraničenost (viz Hoffmannová, 1997).

Za základní prostředek výstavby textu je považován princip aktuálního členění (téma, réma). Dalším důležitým jevem vzhledem k výstavbě textu je jeho členitost (horizontální – odstavce a kapitoly a vertikální – různé typy a velikosti písma, případně paralingvální prostředky jako je např. síla hlasu, intonace či tempo řeči v případě mluvených projevů). To pomáhá adresátovi v textu rozlišovat mezi více a méně důležitými sděleními.

Nedílnou součástí textu jako prostředku komunikace je jeho recepce adresátem. Recepce (vnímání) textu tedy spadá do celkového komunikačního procesu. Recepce zde znamená uvědomělé přijímání a zpracování informací obsažených v textu adresátem. Od čtení se liší tím, že při recepci textu probíhá také cílené osvojování obsažených informací, což u pouhého čtení textu ne vždy probíhá. „Úspěšná realizace záměru autora komunikátu, ilokuce a perlokuce (vyvolání účinku na adresáta: přimět ho k jednání zamýšlené autorem), tj. pragmatické vyznění komunikátu, je závislá na uplatnění prostředků všech jazykových rovin, od nejnižších po nejvyšší, a na jejich složkách“ (Čechová, 2011, s. 391). Při recepci textu hrají svou důležitou roli i motivace, úsilí a další osobnostní aspekty konkrétního studenta. Samotná recepce textu má pak několik fází – vnímání, porozumění a zapamatování.

„Vnímání textu je proces, při kterém člověk registruje a rozlišuje jednotlivé grafické prvky textu – písmena, slabiky, slova, mezery mezi slovy, velikost písmen atd. – a přisuzuje jim významy“ (Gavora, 1992, s. 17). Souvisí s pohyby oka po řádku, jeho fixacemi na slovech, rychlosti čtení. Špatná technika vnímání textu následně brání jeho správnému porozumění. Recepce textu v učebnici probíhá jak u studenta, tak i u učitele, u každého ovšem jiným způsobem. Zatímco student jej vnímá jako zdroj nových informací a poznatků, učitel spíše jako nástroj k utřídění vyučovaných témat, jejich pořadí ve vyučování a způsobu podání studentovi.

Porozumění jako jeden z hlavních vzdělávacích cílů založených na vědomostech je přímým předpokladem pro následnou aplikaci těchto vědomostí. Dalo by se definovat jako pochopení toho, co text vyjadřuje a schopnost s ním a informacemi v něm dále pracovat a využívat je (např. parafrázovat, interpretovat apod.). Gavora (1992) porozumění textu charakterizuje jako psycholingvistickou činnost, při které dochází ke spojení mezi jevy objektivní reality a prvky textu, které tyto jevy označují, dále ke spojení jednotlivých prvků textu (slov, vět, nadvětných útvarů) a v neposlední řadě také ke spojení mezi prvky textu a prvky vědomostní struktury recipienta.

Porozumění a dekodování významů poté vzniká jen za předpokladu, že recipient identifikuje prvky textu, objektivní reality a vlastní vědomostní struktury a propojí je do vzájemných vztahů. Je také jistě dobré rozlišovat mezi porozuměním menších úseků, jako jsou slova a věty a celkovým porozuměním textu. Pokud se jedná o učební texty určené nerodilým mluvčím, pak také mezi porozuměním jazykovým a „rozumovým“. Při komplexním porozumění a odhalení informačního jádra textu se na procesu podílejí jevy jako zevšeobecňování, vypouštění a integrace informací nebo konstruování informací nových.

Porozumění textu je proces aktivní a hierarchický, probíhající ve více rovinách a krocích a vyžadující zapojení různých myšlenkových operací. „Je nesprávné považovat proces porozumění a vlastně i celý proces recepce textu za pasivní činnost. Člověk nevnímá text tak, že téměř mechanicky určuje jeho významy a ukládá si je do paměti. Takováto představa recepce textu je velmi zjednodušená. Ve skutečnosti je porozumění textu aktivním procesem, v průběhu kterého recipient tvoří vlastně nový text, a to svoji verzi recipovaného textu. Stává se v jistém smyslu spoluautorem původního textu“ (Gavora, 1992, s. 24–25). Někteří autoři proto označují tento proces jako dialog recipienta s textem, který probíhá tehdy, když recipient nejen přejímá informace v textu



obsažené, ale zároveň je také hodnotí, přemýšlí nad jejich významem, pravdivostí, užitečností, smyslu, vyjadřuje vlastní názor atd.

K celkovému porozumění textu jsou také nezbytné předchozí znalosti recipienta, nestačí pouhé informace z textu. Recipient je musí spojit do souvislosti s vědomostmi a informacemi, které již dříve v určité oblasti získal (v případě textů určených k výuce cizího jazyka jde také o porozumění významu slov), případně které ví přirozeně díky své všeobecné znalosti o světě. Pokud tyto informace a vědomosti chybí nebo jsou nedostatečné, celý proces porozumění se zpomaluje a ztěžuje, nebo k němu vůbec nedochází. Text může být také z těchto důvodů pochopen a interpretován nesprávně. Celý proces porozumění by se dal zjednodušeně popsat tak, že při čtení textu se aktivizují dosavadní recipientovi znalosti, se kterými recipient ke čtení přistupuje a které čtení a rozumění napomáhají, a zároveň se tímto čtením textu tyto znalosti prohlubují a rozšiřují o nové.

Ve schopnosti aktivizovat dosavadní vědomosti mohou být mezi recipienty značné rozdíly. Je pro ni zapotřebí, aby tyto vědomosti byly uspořádané, nebyly izolované a tvořily systém a zároveň, aby čtený text dostatečně k aktivizaci a budování souvislostí recipienta podněcoval. K tomu mohou prakticky sloužit například nadpisy, členění textu do tematických kapitol, aktivizující úvodní otázky, souhrnná závěrečná shrnutí apod. U didaktického textu (viz níže, kap. 4.1) je také klíčová role učitele/lektora, který před textem obsahující zcela nové informace zopakuje a připomene se studenty texty a témata předchozí, na které nový text plynule navazuje.

V procesu rozumění textu se dále uplatňují principy jako vědomá analýza textu, uspořádání informací a témat, hodnocení a selekce informací a posuzování jejich důležitosti či relevantnosti a faktory jako druh a funkce textu, obtížnost a strukturovanost textu, kondenzace textu, ale i věk, znalosti a zkušenosti recipienta atd.

Poslední fází recepce textu je zapamatování si. Je to proces, při kterém se z textu získané informace ukládají do krátkodobé (operativní), nebo do dlouhodobé (produktivní) paměti a později se z ní opět vybavují. *„Operativní paměť je paměť situační. Jejím úkolem je uchovávat informace jen pro potřeby určité činnosti, třeba řečové. Po jejím skončení se musí operativní paměť rychle uvolnit pro další účely, protože její kapacita je velmi omezená. Pro cizojazyčné vyučování je důležité vědět, že informace uložené do operativní paměti jsou informace ohrožené zapomenutím. Jejich*

*úkolem je např. uchovat otázku do doby, než se na ni najde odpověď, uchovat rod podmětu, než se mu přizpůsobí ostatní části věty apod.“ (Hendrich a kol., 1988, s. 59).*

Každá další informace (věta) přicházející poté v této operativní paměti odstraňuje stopy po informaci (větě) předcházející. Pokud je výhodné takovou informaci (větu) uchovat po delší dobu pro pozdější práci v textu, musí se do procesu zapojit i paměť dlouhodobá. Hendrich (1988) v oblasti výzkumu produktivní paměti z hlediska cizojazyčné výuky zmiňuje psychologa P. Herriota, který vidí tuto paměť ne jako „knihovnu či kartotéku, ve které se skladují hotové vědomosti a dovednosti, nýbrž jako systém zakódovaných informací podle určitých pravidel a atributů. Tyto informace musí být v paměti vyhledány a „rekonstruovány z podoby kódu do podoby výroku“.

Hendrich zde upozorňuje na nebezpečí nedostatečného respektování principů a zákonů fungování dlouhodobé paměti v průběhu výuky cizích jazyků, které vede k tomu, že se velká část vědomostí a dovedností ukládá do operativní paměti a tím pádem po velmi krátké době se zapomíná (z operativní paměti mizí jazyková forma slyšeného nebo viděného). Zde zmiňuje dalšího zahraničního psychologa zabývajícího se pamětí v procesu učení R. Hawkinse, který tvrdí, že vědomosti, uložené do dlouhodobé paměti se i přesto, že byly zapomenuty, mohou obnovit, zatímco informace vymizelé (zapomenuté) z paměti krátkodobé jsou ztraceny nenávratně a napořád.

Proces obnovování a vyjímání informací z dlouhodobé paměti nazývá Hawkins rekonstrukcí, upozorňuje, že nejde pouze o mechanickou reprodukci uloženého a zmiňuje tzv. noémy, totiž neverbální jednotky paměti, „*kteřé se teprve při vyjímání z paměti (při reprodukci) transformují do verbálních struktur*“ (Hendrich, 1988, s. 60). Tvrdí také, že vybavení si z paměti je přesnější tím víc, čím byl student při učení se a tedy při tvorbě těchto noémů aktivnější. K dlouhodobému uchování si velkého množství informací je zapotřebí častého opakování a procvičování – proto se také cizí jazyk, který není dlouhodobě používán, postupně zapomíná.

Doba uchování informace v paměti může být různá a je ovlivněna mnoha faktory (soustředěnost, zájem, mentální kapacita recipienta, jeho individuální rysy apod.). Při procesu zapamatování si informací z textu dochází k různým jevům. Informace, které se zapamatovávají, se připojují do systému již existujících vědomostí a dochází k jejich integraci.

Při procesu zapamatování si hraje roli míra izolovanosti jednotek a kontext. Čím více je informace zasazená do kontextu, tím více zapadá do celkové struktury a vztahů

ostatních jednotek, se kterými interaguje. To celé přispívá k vyšší míře zapamatovatelnosti takové informace. Ve vztahu k učení se cizího jazyka je tento princip snadno vztažitelný na proces učení a zapamatovávání si nové slovní zásoby. Ta se snadněji uchová v dlouhodobé paměti, pokud se nevyskytuje a neučí v podobě izolovaných slovních jednotek, ale je zařazena do kontextu celé věty, případně i delšího úseku textu. Daná slovní jednotka pak zapadá do organizované struktury dalších jednotek a vytváří uspořádaný logický celek, který následně usnadňuje i vlastní aktivní použití v praxi.

V neposlední řadě je míra zapamatování si textu závislá i na míře porozumění. Při mechanickém učení se textu nazpaměť je míra porozumění minimální, a tedy i rychlost učení a doba uchování textu v paměti budou tímto faktem ovlivněny. Vzájemná provázanost porozumění a pamatování si funguje i opačně. Čím lépe si recipient pamatuje informace z předchozích částí textu, tím lépe a hlouběji rozumí i informacím z částí následujících.

Hendrich (1988) na závěr upozorňuje, že v procesu výuky cizího jazyka je důležité, aby všechny operace s dlouhodobou pamětí – ukládání, upevňování, vyhledávání a vybavování – byly co nejdříve plně automatizovány. V opačném případě tyto paměťové činnosti poutají příliš dlouho studentovu pozornost, která je naopak zapotřebí pro činnosti řečové (poslech a samotná produkce řeči).

## 4 O didaktickém textu

### 4.1 Didaktický (pedagogický) text

Didaktický text je v mnohém stejný jako jiné druhy textů. Má svůj komunikační záměr, adresáta, kohezi a koherenci. Od ostatních typů textů se ale liší právě svým zaměřením a cílem, který je vzdělávací. Je přizpůsoben specifické didaktické komunikaci, při které dochází k výměně informací mezi vyučujícím a vyučovaným subjektem. *„V obecné teorii učebnice se pod termínem „text“ rozumí jakýkoli informační celek (tedy i neverbální), který prostřednictvím svých znaků nese příslušnou informaci. Pokud má určitý informační celek didaktickou funkci, označuje se termínem didaktický text“* (Purm, 1997/98, s. 78).

Obsahem didaktického textu jsou pak didaktické informace, fakta. Didaktická informace je taková informace, která svými vlastnostmi naplňuje didaktické účely. Může mít podobu verbální (psaný text v učebnici, mluvený projev učitele...) nebo neverbální (výukový obraz, ilustrace, schéma, mapa...). Její vlastnosti jsou přizpůsobeny speciálním funkcím a komunikačnímu záměru didaktického textu. Didaktický text v neposlední řadě vymezuje také J. Průcha jako *„verbální nebo verbálně obrazový informační celek, který má vzhledem ke svým didaktickým funkcím specifické vlastnosti (na rozdíl od nedidaktických textů), umožňující mu fungovat v didaktické komunikaci. Klasickým příkladem didaktického textu je školní učebnice, která je verbálně obrazovým informačním celkem se specifickými didaktickými funkcemi a se specifickými vlastnostmi“* (Průcha, 1987, s. 8).

V rámci pojednání o didaktickém textu rozlišuje Průcha pojmy didaktický text, tzn. obecně jakýkoli text (verbální i neverbální) s didaktickou funkcí a učebnicový text (verbální i neverbální), tzn. jakýkoli text vyjádřený v učebnici v přirozeném nebo v symbolickém jazyce (např. ve formálním jazyce chemie či matematiky) nebo neverbálními prostředky (graf, fotografie, naukové schéma apod.) (Průcha, 1987, s. 9).

*„Je zřejmé, že školní učebnice je doprovázena dalšími druhy didaktických textů, o něž se často učebnice opírá, je jimi doplňována apod. V důsledku toho vznikl v teorii učebnice pojem didaktický textový komplex, jímž se označuje to, že pro určitý vyučovací předmět jsou konstruovány kromě učebnice ještě další texty určené pro využití ve výuce.*

*Např. pro výuku cizích jazyků jsou to slovníky, konverzační příručky, zvukové nahrávky dialogů, audiovizuální materiály aj.*“ (Průcha, 1998, s. 17).

## **4.2 Funkce didaktického textu**

Klasifikací funkcí didaktických textů (učebnic) lze najít několik, a to jak v širším, tak užším pojetí. Pro základní rozdělení by mohlo sloužit hledisko užívajícího subjektu učebnice, tzn. učitele a studenta. Pro studenty je učebnice zdrojem obsahu vzdělávání, pro učitele pak pedagogickým nástrojem a pomůckou pro plánování učiva a jeho prezentaci. Častější a jistě i hodnotnější je zaměření se na vztah učebnice ke studentům.

V tomto případě autoři teorií (např. Průcha, 1998; Maňák a Knecht, 2007) často a shodně čerpají z klasifikace ruského lingvisty Zujeva, v níž se uplatňuje tzv. funkčně strukturální analýza, ve které se jako hlavní pojem objevuje didaktická funkce učebnice. *„Didaktickou funkcí školní učebnice rozumíme její cílově zaměřené a zformované vlastnosti (kvality) jako nositele obsahu vzdělání a základního knižního prostředku výuky, které plně korespondují s cílovým záměrem učebnice v procesu realizace obsahu vzdělání v podmínkách rozvíjejícího, výchovného vyučování“* (Zujev in Průcha, 1987, s. 46). Vymezení funkcí podle této teorie vypadá následovně (převzato z Průcha, 1987, s. 46):

- 1) Informační, tj. funkce učebnice jako základního informačního zdroje o obsahu vzdělání pro žáky
- 2) Transformační, spočívající v tom, že učebnice poskytuje didaktickou interpretaci poznatků vědy a celkového společenského poznání
- 3) Systematizační, tj. učebnice rozčleňují učivo systematicky podle předmětů, ročníků, stupňů a typů školy
- 4) Zpevňovací a kontrolní, tj. učebnice umožňuje žákům pod vedením učitele vytvářet činnosti k osvojování učiva a orientaci v učivu
- 5) Sebevzdělávací, tj. učebnice stimuluje žáky k samostatnému osvojování učiva a vytváří u nich učební motivaci a vzdělávací potřeby
- 6) Integrovaní, tj. učebnice poskytuje základ pro chápání a integrování těch informací, které žáci získávají z různých jiných zdrojů

- 7) Koordinační, tj. učebnice zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují
- 8) Rozvojově výchovná, tj. učebnice přispívá k aktivnímu formování rysů harmonicky rozvinuté osobnosti žáků

U dalších autorů a novějších teorií můžeme najít ještě funkci motivační a také funkci didaktickou, pod níž spadá tzv. didaktická vybavenost učebnice (viz níže, kap. 4.4), tzn. metodické zpracování učiva, orientace v učebnici, vizuální prostředky atd., na kterých pak závisí přijetí, či odmítnutí učebnice studenty a učiteli. Průcha (1987) dále zmiňuje ještě pedagoga Michovského, který funkce učebnic dělí do dvou hlavních skupin (převzato z Průcha, 1987, s. 47):

- 1) Didaktické, které dále dělí na informativní (s 3 subkategoriemi), metodologické (s 6 subkategoriemi) a formativní (s 5 subkategoriemi)
- 2) Organizační, které zahrnují funkci plánovací, motivační, řídicí, kontrolní a sebekontrolní

Všechny vyjmenované funkce tvoří ideální komplex, který je v různých typech učebnic zastoupen odlišně. Poměr jednotlivých funkcí může být různý s ohledem na zaměření konkrétní učebnice (vzhledem k předmětu výuky, stupni školy atd.). Jistá nerovnoměrnost ale může panovat i mezi funkcemi u učebnic stejného typu a pro stejný stupeň školy.

### **4.3 Strukturní komponenty didaktického textu**

S funkcemi didaktického textu souvisí i jeho strukturní prostředky (komponenty), které jsou nositeli daných funkcí a slouží k jejich realizaci v učebnici. „*Strukturním komponentem školní učebnice rozumíme nezbytný strukturní blok (systém elementů), který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice, s nimiž v souhrnu vytváří celistvý systém, a který má určitou formu a realizuje své funkce s pomocí svých vlastních prostředků*“ (Zujev in Průcha, 1987, s. 47).

Průcha ve svých publikacích (opět inspirován Zujevem) rozlišuje dva základní typy komponentů v učebnici: textový a mimotextový komponent. Oba typy dále dělí do několika subkomponentů, které jsou tvořeny základními jednotkami – strukturními prvky. Celkově se v originální Zujevově teorii objevuje celkem 61 prvků (28 strukturních prvků a jejich výrazových prostředků pro textový komponent a 33 prvků a jejich výrazových prostředků pro mimotextový komponent učebnice) s tím, že převahu v procentuálním zastoupení má v učebnicích vždy komponent textový. Jako optimální je pro obecný model učebnice uváděn poměr 57 % pro textový komponent a 43 % pro komponent mimotextový, přičemž rozsah základního výkladového textu se pohybuje v celkovém rozsahu nejlépe 89 %.

Z tuzemských odborníků jsou jako autoři teorie strukturních komponentů učebnice uváděni ještě Bednařík, Michovský a Wahl (Průcha, 1987). První zmiňovaný, Bednařík, přišel na základě analýzy učebnic fyziky se svým tzv. modelem makrostruktury učebnice, ve kterém vydělil opět dvě základní kategorie – výkladovou složku (výkladový, doplňující a vysvětlující text) s 15 strukturními prvky a nevýkladovou složku (procesuální a orientační aparát, obrazový materiál) s 18 strukturními prvky.

Další zmiňovaný, Michovský, rozlišuje základní strukturní komponenty tři – aparát prezentace učiva (strukturní komponent, který v učebnici plní pomocí různých slovních a názorných prostředků informativní funkci), aparát řídicí osvojování učiva (strukturní komponent, který učebnici pomáhá plnit metodologickou, formativní a organizační funkci pomocí svých specifických prostředků) a konečně aparát orientační (strukturní komponent, který slouží uživatelům učebnice k orientaci v učebnici). Stejně jako u předchozích teorií jsou i tyto tři základní strukturní komponenty učebnice dále děleny na jednotlivé subkomponenty a prvky (celkem 42) a popsány z hlediska svých funkcí a forem vyjádření.

Poslední zmiňovaný, Wahl, přišel s teorií strukturních komponentů učebnice (dokumentovanou na empirické analýze učebnic zeměpisu), ve které také rozlišuje tři základní komponenty – informační složku učebnice (textovou, která obsahuje 12 strukturních prvků jako např. úvodní text, výkladový text, doplňující text, shrnutí, poznámky a vysvětlivky, příklady a další, a netextovou), imperativní složku (tzn. učební úlohy) a orientační složku (tzn. předmluvu, obsah, nadpisy, rejstříky apod.).

Na závěr uvádíme tabulku znázorňující strukturní komponenty učebnice podle Průchy (Průcha, 2009, s. 278-279). Ten stejně jako Michovský rozlišuje podle funkce v učebnici tři základní aparáty (aparát prezentace učiva, aparát řídicí učení a aparát orientační), které dále dělí do dvou hlavních skupin (verbální a neverbální) až k jednotlivým dílčím komponentům (celkem 36).

### *Strukturní komponenty učebnic*

<b>I. Aparát prezentace učiva (celkem 14 komponentů)</b>	
<b>A. verbální komponenty</b>	<b>B. obrazové komponenty</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• výkladový text prostý</li> <li>• shrnutí učiva k tématům</li> <li>• doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů aj.)</li> <li>• slovníčky pojmů cizích slov atd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umělecká ilustrace</li> <li>• nauková ilustrace (schematické kresby, náčrtky, grafické modely aj.)</li> <li>• fotografie atd.</li> </ul>
<b>II. Aparát řídicí učení (celkem 18 komponentů)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• předmluva (úvod do předmětu, ročníku)</li> <li>• otázky a úkoly za lekcí</li> <li>• otázky a úkoly za tématy</li> <li>• explicitní vyjádření cílů učení</li> <li>• sebehodnocení výkonů žáků</li> <li>• odkazy na jiné zdroje informací atd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, úkoly aj.)</li> <li>• užití zvláštní barvy pro určité části textu</li> <li>• užití zvláštního písma pro určité části textu atd.</li> </ul>
<b>III. Aparát orientační (celkem 4 komponenty)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• obsah učebnice</li> <li>• členění učebnice na tematické celky, kapitoly, lekce</li> <li>• marginálie</li> <li>• rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)</li> </ul>	

*Obr. 2: Strukturní komponenty učebnice podle Průchy*

Funkční a strukturální analýzy učebnice kromě rozvíjení poznatků v teorii učebnice, resp. didaktického textu přispívají i k praktické aplikaci a vytváření a hodnocení učebnic (jejich didaktické vybavenosti) dalších, nových. „*Objasnění funkcí učebnice, a to jak didaktických, tak i organizačních, a objasnění základních strukturních komponent učebnice poskytuje věcný podklad pro stanovení metodologie, kterou lze uplatnit při tvorbě učebnic, při jejich posuzování i při jejich redakčním zpracování*“ (Michovský in Průcha, 1987, s. 50). To vše má pak nepochybně vliv i na způsob a kvalitu učení se z textu, jeho zkoumání i regulaci.



## 4.4 Parametry didaktického textu

Za parametry didaktického textu lze považovat kvantitativní hodnoty neboli výsledky měření strukturních a funkčních vlastností učebnice. Ty slouží jako stěžejní ukazatelé v procesu tvorby efektivní, funkční a kvalitní učebnice s dostatečnou didaktickou vybaveností. *„Na základě změřených parametrů se dá předpokládat pravděpodobný efekt různých vlastností učebnic v procesu učení, proto je žádoucí, aby parametry učebnic byly měřeny a vyhodnocovány (a případně korigovány) u všech nově vytvářených učebnic ještě před jejich zavedením do vzdělávací praxe“* (Průcha, 1987, s. 52).

Měření parametrů učebnice může být zaměřeno jak na kvantitativní oblasti (např. množství a rozsah učiva), tak na kvalitativní (např. obtížnost, odbornost a abstraktnost učiva) a jedním z hlavních důvodů tohoto měření je využitelnost výsledků ve zkoumání a objasňování procesu učení z textu. Pro praktické zjišťování a měření parametrů didaktického textu existuje velké množství metod a způsobů tříděných např. podle účelu či předmětu měření apod.

Nejvíce zjišťovaných parametrů didaktického textu se vztahuje k vlastnosti obtížnosti. *„Kterýkoli didaktický text má určité obsahové a formální rysy, které jej činí více nebo méně uzpůsobeným pro komunikaci s určitými příjemci. Intuitivně pociťujeme, že některé texty jsou snadné, jednoduché, lehce srozumitelné a jiné texty naopak nesnadné, složité až nesrozumitelné. Toto intuitivní hodnocení textu je odrazem objektivně existujících komunikačních vlastností textu. Obtížnost didaktického textu lze tedy chápat jako objektivní vlastnost, která je dána jeho určitými charakteristikami a kterou lze také příslušnými způsoby měřit“* (Průcha, 1987, s. 54).

Od pojmu „obtížnost“ se pak odlišuje ještě pojem „přístupnost“, který vyjadřuje, jak objektivní obtížnost didaktického textu působí na konkrétního recipienta s různou měrou individuálních znalostí, dovedností, zkušeností atp. Parametr obtížnosti se vztahuje především k verbálním složkám didaktického textu a pro jeho měření a výpočet existují matematické vzorce. Jeden z nich by se dal zapsat jako  $T = T_s + T_p$ , tzn. stupeň obtížnosti = stupeň syntaktické obtížnosti (variabilita a složitost větné vazby) + stupeň sémantické obtížnosti (variabilita a složitost lexika).

Mezi další hodnotící parametry patří např. rozsah verbálního textu, ale i parametry učebnic definující aparát řídicí učení (otázky a úkoly) nebo neverbální (obrazové) a typografické komponenty. K analýze učebnic a parametrů didaktického textu mohou sloužit i následující hlediska a aspekty podle Maňáka (2006, s. 74-75) a následně podle Sikorové (2007, s. 35-38).

#### Kategorie dělení podle Maňáka:

1. Bibliografický záznam, počet stran, formát
2. Rozčlenění učiva
  - a) Podle osnov (RVP)
  - b) Podle jiných aspektů
3. Jazyk textu
  - a) Přiměřenost věku
  - b) Počet odborných výrazů, cizích slov (přiměřený, nadměrný)
4. Nové pojmy
  - a) Počet (přiměřený, nadměrný)
  - b) Vymezení, vysvětlení pojmů
  - c) Zvýraznění v textu
5. Vysvětlení nového učiva
  - a) Použité metody a postupy (variabilita, stereotypnost)
  - b) Přehled a výstižnost, adekvátnost
  - c) Rozlišení základního a doplňkového učiva
6. Cvičení a úkoly
  - a) Počet cvičení a úkolů
  - b) Náročnost, různorodost
  - c) Funkčnost
  - d) Druhy (reprodukční, paměťové, popis, řešení problémů aj.)
  - e) Gradace podle obtížnosti, nároků na samostatnost aj.
7. Názornost
  - a) Počet ilustrací
  - b) Funkčnost
  - c) Druh (foto, graf, schéma, náčrt, mapka, umělecká ilustrace aj.)

- d) Návaznost na text
- 8. Přílohy
  - a) Obsah a rejstřík
  - b) Odkazy, vysvětlivky
  - c) Slovníček, přehled termínů
  - d) Jiné přílohy (diapozitivy, CD, audiokazety, samostatný pracovní sešit aj.)
- 9. Práce žáků podle učebnice
  - a) Návody, rady, motivace
  - b) Metodické pokyny
  - c) Podněty k samostatné práci
- 10. Práce učitele podle učebnice
  - a) Obsahuje metodické podněty, samostatná metodická příručka
  - b) Počítá se s učitelovou tvořivostí
  - c) Podporuje diferenciaci žáků
- 11. Návaznost učebnice
  - a) Na učebnice předchozího nebo následujícího ročníku
  - b) Respektuje mezipředmětové vztahy
  - c) Hledá paralely k životu současné společnosti
  - d) Odkazuje na další materiály (slovníky, příručky, encyklopedie aj.)
- 12. Estetické a výchovné aspekty učebnice
  - a) Estetický vzhled
  - b) Grafická úprava (typ písma)
  - c) Motivuje k zájmu o vyučovaný předmět
  - d) Sleduje výchovné cíle

Kategorie dělení podle Sikorové:

- 1) Přehlednost (2 kritéria)
- 2) Přiměřená obtížnost a rozsah (3 kritéria)
- 3) Odborná správnost (2 kritéria)
- 4) Motivační charakteristiky (3 kritéria)
- 5) Řízení učení (4 kritéria)
- 6) Obrazový materiál (3 kritéria)

- 7) Shoda s kurikulárními dokumenty (2 kritéria)
- 8) Cena, dostupnost učebnice (2 kritéria)
- 9) Ergonomické a typografické vlastnosti (2 kritéria)
- 10) Doplnkové texty a materiály (3 kritéria)
- 11) Hodnoty a postoje (2 kritéria)
- 12) Diferenciace učiva a úloh (2 kritéria)
- 13) Zpracování učiva (4 kritéria)

Je dobré si uvědomit, že dané parametry a jejich měření z obecné teorie učebnice nejsou vždy zcela totožné a stejně aplikovatelné i na učebnice cizího jazyka. „*V teorii školní učebnice byla vypracována řada různých metod pro měření obtížnosti učebnic. Jednu velkou skupinu těchto metod tvoří lingvisticko-statistické metody, na jejichž základě se hodnotí obtížnost učebnic podle výskytu určitých měřitelných jednotek verbálního textu. Mohou jimi být např. odborné pojmy, větné struktury. Při tom se analyzuje pouze výkladový text příslušné učebnice (stranou se ponechává text úkolů, cvičení návodů k laboratorním pracím apod.). Výpočet stupně pojmové obtížnosti se provádí na základě výskytů běžných pojmů, vědeckých pojmů a faktografických pojmů. Při výpočtu syntaktické obtížnosti se bere v úvahu průměrná délka věty a průměrná délka větných úseků, tj. úseků se slovesem v určitém tvaru, což si pochopitelně nemůže klást za cíl úplné postižení stupně obtížnosti příslušných syntaktických struktur daného cizího jazyka*“ (Purm, 1997, s. 112).

#### **4.5 Didaktický text se zaměřením na cizí jazyk**

Učebnice, resp. didaktické texty zaměřené na cizí jazyk představují v celém spektru různých didaktických textů specifickou oblast, která se mnoha svými vlastnostmi vymyká učebním textům jiným (zaměřené na jiné předměty výuky). Tyto odlišnosti je pak důležité mít na paměti při tvorbě, užívání i odborných analýzách takových textů.

První odlišností je samotný předmět výuky, kdy učební text obecně spíše než informace vedoucí k vědomostem předkládá v ideálním případě skutečný, autentický a živý jazyk (prostředek a zároveň cíl výuky). Z obecného hlediska se dá říci, že více než

teoretické poznatky o studovaném předmětu je tedy cennější cesta k jeho praktickému užívání, tzn. student se neučí tzv. o jazyce, ale jazyk samotný. Toto je klíčové pro celý obsah a celou strukturu daného didaktického textu.

Další rozdílnost lze nalézt ve způsobu zpracování a vlastní koncepci. „*Vigner (1995) upozorňuje na skutečnost, že nemůžeme srovnávat učebnici cizího jazyka s učebnicí jiného předmětu, jako je například zeměpis, dějepis či matematika. Vezmeme-li totiž učebnici zeměpisu publikovanou v dané zemi, její obsah vychází ve své koncepci ze školní národní tradice, která kodifikovala formy daného vyučování a učení a z určitého množství dat pocházejících z vědeckých poznatků převedených do didaktické podoby. Naproti tomu učebnice cizích jazyků vycházejí z tradic výuky a výukových metod různých národů, jež jim daly vždy určitou podobu. Nejjazykové učebnice mívají tedy převážně národní charakter, zatímco učebnice cizích jazyků charakter mezinárodní*“ (Suquet, 2016, s. 21).

Dnešní aktuální situace na trhu s učebnicemi cizích jazyků v České republice umožňuje svobodnou volbu ve výběru typu učebnice. Může se jednat o učebnici tzv. univerzální, kterou obecně vymezuje a charakterizuje pouze věk a vstupní a výstupní jazyková kompetence (podle SERRJ) konkrétní cílové skupiny, nikoliv však už mateřský, resp. první jazyk. Nebo se naopak může jednat o učebnici ve své koncepci a způsobu zpracování přizpůsobenou požadavkům a specifikům konkrétní skupiny uživatelů, např. těch českých.

V neposlední řadě se didaktické texty cizích jazyků od ostatních didaktických textů jiných předmětů liší i ve struktuře a samotném obsahu. Učebnice cizích jazyků jsou vnitřně členěny podle vývojových fází osvojování jazyka. Každé jedné fázi odpovídá specifická jazyková oblast (z hlediska morfologie, lexika, syntaxe...) se svou komunikační funkcí. Tyto jazykové oblasti si student osvojuje postupně, chronologicky a není proto možné, tak jako např. v jiných typech učebnic psaných v prvním jazyce, přeskakovat nebo si vybírat konkrétní kapitoly a témata libovolně či podle jiného klíče návaznosti. U učebnic cizích jazyků je nutné postupovat podle učebnice od začátku do konce a naplňovat tak jazykový plán a návaznost jednotlivých hodin i celkové výuky.

## **4.6 Výběr obsahu didaktického textu a jeho jazyková realizace v učebnicích cizího jazyka**

Pro učebnice zastupující všechny výukové metody a směry je jedním z nejpodstatnějších kritérií výběr samotného obsahu. V oblasti učebnic cizích jazyků je poté klíčovým prvkem pro takovýto výběr vedle naplnění principů vybrané výukové metody, požadavků *Rámcového vzdělávacího programu* a rovnoměrného zastoupení úloh rozvíjející všechny oblasti komunikační schopnosti (tedy čtení, psaní, mluvení a poslech) úroveň jazykové kompetence potenciálních čtenářů (studentů). „*Ve výuce cizích jazyků, kde je vzhledem k jejím cílům upřednostňována funkční organizace obsahu, se většinou začíná s představením jednoduššího jazykového obsahu pro realizaci jednotlivých jazykových funkcí a postupně se přidávají složitější jazykové prvky, tj. rozvinutější slovní zásoba a gramatické jevy a struktury*“ (Suquet, 2016, s. 53).

Od základních a jazykově spíše strohých a jednoduchých vyjádření se postupuje výše k složitějším a komplexnějším strukturám, které na ty předchozí navazují a postupně je rozšiřují a rozvíjejí. Jinak bude tedy vypadat text určený začátečníkům na úrovni A1 a jinak text učebnice pro pokročilé studenty vyšších úrovní, a to z hlediska všech jazykových rovin.

Kromě výše zmíněného se v otázce výběru vhodného a relevantního obsahu textu a jeho ztvárnění berou v potaz také komunikativní jazykové kompetence, které jsou využívány k realizaci komunikativních záměrů (informovat, získat informace, přesvědčit, dovolit, zakázat či vytknout něco, před něčím varovat apod.) v praxi. Tyto kompetence lze rozdělit do tří hlavních skupin: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.

V oblasti lingvistické kompetence se jedná o „*znalost formálních prostředků, na jejichž základě mohou být konstruovány a formulovány správně vytvořené a smysluplné výpovědi, a schopnost tyto prostředky užívat*“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 111). Podmnožinami lingvistické kompetence jsou poté kompetence lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická.

Do lexikální podmnožiny patří znalost slovní zásoby a schopnost ji aktivně používat. Zahrnuje v sobě lexikální jednotky (ustálená spojení, idiomy, přirovnání,

fráze, kolokace...) a gramatická slova (členy, kvantifikátory, zájmena, předložky, spojky, částice, pomocná slovesa...).

Gramatická kompetence se charakterizuje jako znalost daných jazykových prostředků, schopnost je správně využít. „Z formálního hlediska může být gramatika jazyka pojímána jako soustava principů, které třídí celou soustavu jevů do gramaticky správně strukturovaných a smysluplných řetězců (vět). Gramatická kompetence je schopnost porozumět významu a vyjádřit jej prostřednictvím produkce a rozpoznání správně utvořených frází a vět ve shodě s těmito principy (na rozdíl od jejich memorování a reprodukování jako ustálených formulací.“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 114–115). Do této oblasti spadají slovní tvary, gramatické kategorie, slovní druhy, ale i struktury, procesy a vztahy mezi lexikálními prostředky.

Sémantická kompetence se poté týká uvědomování si významu jednotlivých složek výpovědi a jejich vhodného uspořádání. Sémantiku lze opět dělit na lexikální (vztah slova k celkovému kontextu – reference, konotace..., vztahy mezi lexikálními prostředky – synonymie, antonymie...), gramatickou (význam slovních druhů, konkrétních gramatických kategorií, struktur a procesů) a pragmatickou (logické vztahy – implikace, presupozice...).

Fonologická podmnožina v sobě zahrnuje vnímání a vlastní produkci zvukových jednotek jazyka (fonémů), zvukovou stránku věty (prozódii, větný přízvuk, rytmus), fonetické redukce (asimilace, elize...) aj.

Ortografická kompetence představuje znalost jednotlivých symbolů, ze kterých se text (písemný) skládá, schopnost správně je vnímat a také je použít. Patří sem pravopis, interpunkce, typografie apod.

V neposlední řadě ortoepická kompetence týkající se správné výslovnosti souvisí s ortografií a opět v sobě zahrnuje znalosti pravopisu, intonace, frázování atd.

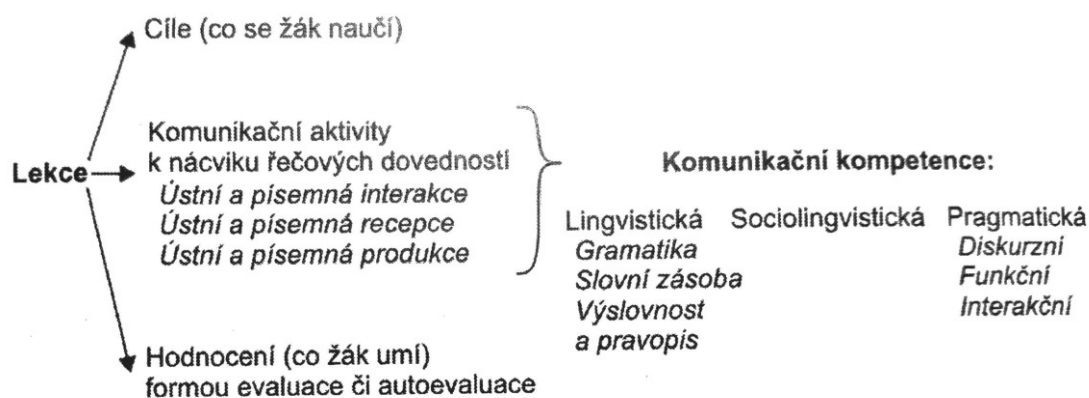
V pořadí druhou základní komunikativní jazykovou kompetencí je kompetence sociolingvistická. „Sociolingvistická kompetence se zabývá znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 120). Jedná se tedy o reálné a praktické používání daného jazyka ve společnosti. Patří sem řečové zdvořilostní normy (volba způsobu pozdravů, oslovení...), rozdíly mezi funkčními styly (stylové rozdíly charakteristické pro rozdílné kontexty a situace – formálnost, neformálnost...), nářečí a

přízvuk (schopnost rozpoznat příslušnost k národu, regionu, etniku, profesní skupině, společenské třídě...) atp.

Třetí komunikativní jazykovou kompetencí je pak kompetence pragmatická, kterou lze také dále rozdělit do několika podskupin, a to na kompetenci diskursní (způsob, jakým jsou jazyková sdělení organizována, uspořádána a strukturována tak, aby byla jako celek koherentní a dávala logický smysl co se týče např. časové posloupnosti, známé a nové informace, příčiny a následku apod.), kompetenci funkční (způsob, jakým jsou jazyková sdělení použita k naplnění konkrétních komunikativních funkcí – informování, vyjadřování a zjišťování postojů, přesvědčování, navazování kontaktu s dalšími mluvčími aj.) a na kompetenci výstavby textu (způsob, jakým jsou sdělení uspořádána a řazena tak, aby odpovídala běžným interakčním zásadám a schémátům – otázka/odpověď; sdělení/souhlas či nesouhlas; žádost, nabídka, omluva/přijetí či nepřijetí; pozdrav/reakce atp.). Na kompetenci funkční pak mají vliv ještě míra plynulosti projevu a schopnost vyjádřit se přesně a formulovat myšlenky do vět takovým způsobem, aby byl zcela naplněn komunikační záměr mluvčího.

Co se organizace a uspořádání obsahu týče, učebnice cizích jazyků bývají často rozčleněny do několika větších tematických kapitol či lekcí, které obsahují různé modelové texty, aktivity, úlohy a cvičení pro rozvoj psaného i mluvené formy jazyka. Volba gramatiky a slovní zásoby pro každou tematickou lekci se často přizpůsobuje jejich funkci a využití v reálné komunikaci.

Strukturu lekce v učebnici cizího jazyka naplňující koncept komunikačního přístupu lze vidět na následujícím obrázku (Suquet, 2016, s. 21):



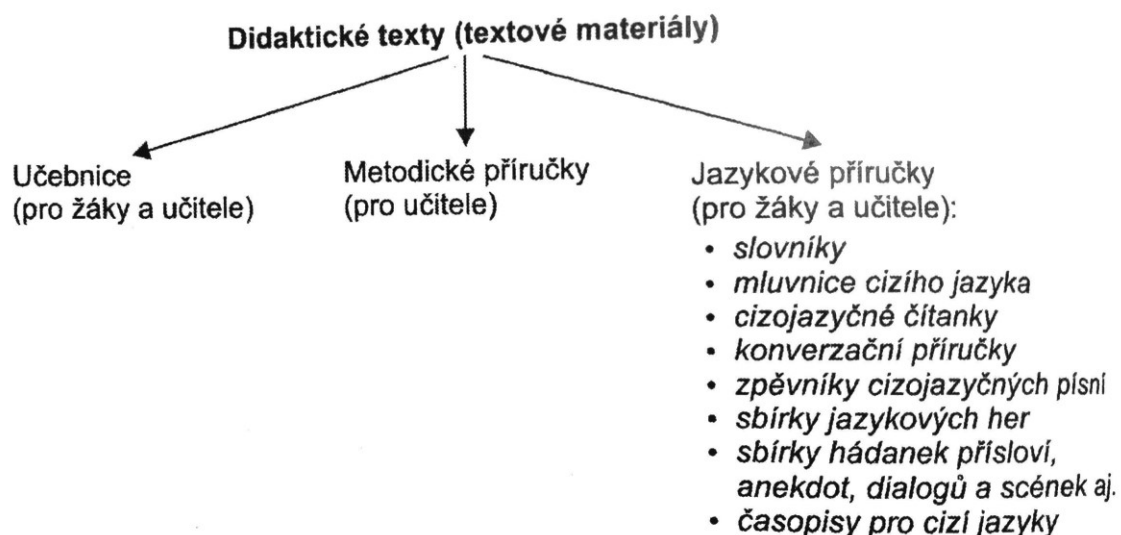
Obr. 3: Struktura lekce cizího jazyka v učebnici komunikačního typu



Lekce začíná stanovení cílů (co se má student naučit) a končí reflexí a hodnocením těchto cílů (co se student naučil, co umí). Obsahem lekce jsou pak aktivity a cvičení různého typu, která v ideálním případě vedou k získávání a rozvíjení komunikační kompetence. „Největší důraz je kladen zejména na ústní interakci, ale nechybí ani písemná interakce či ústní a písemná recepce a produkce. Jednotlivé učebnice pak věnují větší či menší prostor konceptualizaci, tedy úvahám nad fungováním jazyka v komunikaci, systematizaci a fixaci, tedy zautomatizování vědomostí a dovedností, se kterými se žáci setkali“ (Suquet, 2016, s. 21).

Na autorovi učebnice je poté výběr takového jazykového materiálu (nově vytvořeného, převzatého a upraveného či autentického), který naplňuje stanovené cíle výuky, odpovídá jazykové úrovni studentů a vztahuje se k úrovni jejich požadované komunikační kompetence.

Samotná učebnice cizího jazyka pak často bývá doplněna i dalšími přídatnými výukovými materiály, a to pracovními sešity, přehledy gramatiky, slovníčky, audiálními nebo audiovizuálními nahrávkami, metodickými příručkami pro učitele apod. Podle Průchy (Průcha, 2009, s. 277) se jedná o tzv. didaktický textový komplex (viz obrázek).



Obr. 4: Didaktický textový komplex podle Průchy

Učebnice pak mohou být případně doplňovány i webovými stránkami nebo přizpůsobeny k interaktivnímu využití v elektronické podobě. Poměrně často jsou publikovány jako součást celé ediční řady několika dílů, čímž se značně eliminuje riziko opomenutí některých důležitých témat či okruhů a s nimi i určité vývojové fáze v osvojování cizího jazyka, ke kterému by mohlo dojít při opakovaném a častém střídání učebnic z různých edic.

I přes všechny výhody neustálého vývoje učebnic a moderního přístupu k nim však stále existují značné rozdíly mezi jednotlivými učebnicemi (v rozsahu a zpracování látky, stejně tak jako v přiměřenosti věku/jazykové úrovni studentů). Je proto důležité brát v potaz potřeby, věk, zájmy, cíle a předchozí lingvistické znalosti/zkušenosti konkrétní cílové skupiny a podle její charakteristiky pečlivě vybírat ze všech dostupných učebnic tu nejvíce vhodnou.

Hodnoticími kritérii při výběru optimální učebnice cizího jazyka mohou být např. tato: stanovení cílové skupiny a cíle, členění učebnice, přítomnost klíče ke cvičením, gramatických přehledů, překladového slovníčku či souhrnu frází, dále množství a výběr textů, (jejich obsahová stránka, žánrová rozmanitost, zajímavost, autentičnost i jazyková realizace), vyváženost cvičení k rovnoměrnému rozvoji všech řečových dovedností, podklady pro samostudium aj.

Autoři učebnic čelí v dnešní době často riziku tvorby učebnic pod vlivem „módní vlny“, která vybízí k důrazu na atraktivnost, barevnost a zajímavost učebnice spíše než na její didaktické kvality podložené teorií a výzkumy v oboru. Nejen z těchto důvodů je proto zvláště v dnešní moderní době ještě více aktuální potřeba výzkumu učebnic, jejich obsahu, struktury, organizace a kvality zpracování ve vztahu ke stanoveným vzdělávacím cílům a jazykovým potřebám studentů.

#### ***4.7 Vizualní složka didaktického textu se zaměřením na cizí jazyk***

Vizuální složka zastává v učebnicích cizího jazyka srovnatelně důležitou pozici jako složka verbální. Je důležité, aby tyto dvě složky byly v učebnici ve vzájemném souladu a usnadňovaly tak studentům porozumění a učení se cizímu jazyku. Členěním vizuálních neverbálních prvků v učebnici, na jejichž základě lze pak spolu s ostatními

komponenty měřit didaktickou vybavenost učebnice, se zabýval již zmiňovaný Průcha (Průcha, 2009, s. 278-279).

#### Průchova diferenciacie obrazových komponentů:

Aparát prezentace učiva: - umělecké ilustrace,

- naukové ilustrace (schematické kresby, aj.)
- fotografie
- mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy
- obrazové barevné prezentace.

Aparát řízení učení: - grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly aj.)

- užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
- užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
- využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

Pro vizuální složku učebnice cizího jazyka je stěžejní zejména ilustrace. Slovo ilustrace, pocházející z italského *illustrare* (=vysvětlit), znamená podle slovníků cizích slov jednak kresbu nebo malbu jako doprovod k tištěnému textu a jednak názorný příklad či vzor. Průcha rozlišuje ilustraci uměleckou a naukovou, přičemž u učebnic cizích jazyků se většinou jedná o první zmiňovanou. S naukovou ilustrací (tzn. schematickými kresbami, modely atd.) se lze setkat převážně v učebnicích jiných oborů (např. matematika, fyzika apod.).

Další přehled rozdělení druhů ilustrace lze nalézt u Zujeva (1984). Zujev rozlišuje čtyři základní typy ilustrace ve vztahu k textu, a to ilustraci vedoucí, rovnocennou, pomocnou a symbolickou (dekorativní). Vedoucí ilustrace, často využívaná právě v jazykových učebnicích, vysvětluje obsah učiva, či dokonce plně nahrazuje verbální text. Patří sem např. ilustrace reálných předmětů, umělecko-obrazné a námětové ilustrace, různé mapy, diagramy aj. Rovnocenná ilustrace má za cíl pomoci k efektivnímu osvojení si obsahu učiva. Funguje převážně jako doplňující část složitějších textů a v učebnicích cizích jazyků se nevyskytuje tak často. Patří sem

zejména technické a dokumentární fotografie vyskytující se u textů z oborů přírodních věd apod. Pomocná ilustrace doplňuje a konkretizuje obsahu textu a dalších netextových složek učebnice. Často se objevují v pasážích určených k opakování učiva, v učebnicích cizích jazyků, literatury, dále např. zeměpisu či dějepisu. Poslední zmiňovaná, symbolická, neboli dekorativní ilustrace, má za cíl především přispívat k atraktivnosti dané učebnice tak, aby na studenty působila co nejlépe a nejzajímavěji.

Ilustrace v didaktických textech zaměřených na výuku cizího jazyka plní jak funkci estetickou, tak didaktickou, vysvětlovací či názornou. Zujev (1984) přisuzuje ilustracím dvě základní funkce – první z nich je založena na konkretizování představ a individuálních poznatků studenta, druhá spočívá ve vnější podpoře vnitřních myšlenkových činností uskutečňujících se v procesu osvojování učiva.

Podle Škodové (2012) by ilustrace v učebnicích češtiny jako cizího jazyka měly být vypověditelné, popsateľné a mezikulturně interpretovatelné. V daných učebnicích pak plní funkci objektově translační, estetickou, gramaticky explanační a eliminační (překladové verbální složky). Objektově translační funkce je založena na přímé translaci, tedy přímém zprostředkování významu skrze zakreslení objektů bez použití zprostředkujícího jazyka, což je výhodné zvláště pro úplné začátečníky. Dalšími výhodami jsou zapojení vizuální paměti a snadné zprostředkování významu v situacích, kdy se konkrétní lexém nevyskytuje v mateřském (či zprostředkujícím) jazyce (případně by jeho překlad byl nějakým způsobem nepřesný, posunutý atp.). Estetická funkce pak přispívá k úspěšnosti celé učebnice. Dobře a kvalitně graficky zpracovaná učebnice může přispívat k jejímu komerčnímu úspěchu na trhu a také oblíbě u studentů i vyučujících. Gramaticky explikační funkce ilustrace umožňuje zprostředkování gramatických informací bez použití metajazyka a v neposlední řadě eliminace překladové verbální složky nalézá uplatnění v procesu elicitace cílového jazyka. Ilustrace umožňuje elicitaci cílového jazyka na základě obrazově simulované situace bez použití překladu.

Škodová upozorňuje, že *„ilustrace je převážně didakticky zacílenou složkou a takto zacílená ilustrace je problematizována pro svou narativní účelovost. Z toho plyne, že kritéria posuzování, jež jsou tradičně aplikována na umělecký obraz, uměleckou ilustraci, se pro didaktickou ilustraci tohoto typu v mnohém jeví jako neadekvátní a koncepce ilustrací v učebnicích ČJC by se měla řídit jinými pravidly“* (Škodová, 2012,

s. 126). Jedná se o čtyři základní pravidla, a to pravidlo figurální centrálnosti, grafickou synekdochou, typizaci a expresivitu.

V případě figurální centrálnosti platí, že postavy zprostředkovávají studentům danou situaci a jsou zobrazovány jako aktéři celé situace v hlavní roli. Student se s postavou může ztotožnit (v dané situaci přijmout roli postavy) nebo se pro něj postava z ilustrace stává komunikačním partnerem v uskutečnění konkrétní řečové interakce. Grafická synekdocha zastupuje princip jednoznačnosti a jednoduchosti. Didaktická ilustrace často neobsahuje zbytečně nic navíc, co není nezbytné pro srozumitelnost zobrazované situace a porozumění. Má okamžitý informační charakter. Další doplňující detaily kresba buď úplně eliminuje, nebo alespoň upozadí. *„Didaktická ilustrace nesmí být pro studenta rébusem, musí být naopak ve svých attributech velmi prvoplánová. Toto je právě specifikum odlišující ilustraci v učebnicích ČCJ od ilustrací v ostatních knihách, v těchto ostatních ilustracích je prostor pro metaforu, tajemství, nejasnost, které čtenář objevuje jako estetický prvek; naopak ilustrace v didaktických materiálech se všem těmto nejasnostem musí vyhnout, protože by ztratila svou primární výpovědní hodnotu“* (Škodová, 2012, s. 127).

Typizací by se dalo označit určité zjednodušení aplikované na postavy, schematické a stereotypní zobrazení prostřednictvím pouze vnějších znaků. *„Pomocí vizuálních stereotypů můžeme snadno vyjádřit např. majetkovou příslušnost, sociální zařazení, dominanci/submisi, zájmové preference apod. které musí být prosté a okamžitě dekódovatelné. Tato typizace je problematizována kulturním stereotypem. Jestliže student pochází z odlišného kulturního prostředí, musí se atributům učit, stejně jako se učí jazyku. Není proto samozřejmostí, že např. podle brýlí, svetru a ukazovátka rozpozná učitele, podle zástěrky a servítka servírku nebo podle lana, batohu a pohorek turistu, či horolezce“* (Škodová, 2012, s. 128).

Posledním pravidlem/znakem je zde expresivita. Gestikulace a fyziognomie postavy musí být co nejexpresivnější, aby byla situace správně a jasně studentem pochopena. Větší expresivitě mohou napomáhat různé ideogramy a symboly (žárovka jako znak nápadu, blesky jako znak zuřivosti, hudební noty jako znak zpěvu apod.), jež dokreslují danou situaci. I expresivita a její vyjadřování a chápání se může kulturně lišit a při tvorbě učebnic i následné interpretaci a práci v hodině je potřeba brát tento fakt v potaz.

S vizuální složkou učebnic cizího jazyka souvisí také signální gramatika. Ta je definována např. Škodovou (2012, s. 107) jako *„částečné nahrazení metajazyka a*

*změna vnější podoby gramatického pravidla ve výuce“*. Dále se u nás tématem zabývá např. Štindlová (2008) či Podrápská (2003/2004). *„Pojem signální gramatika se objevuje v odborné literatuře na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století a je úzce spojen se jménem německého lingvodidaktika Guntera Zimmermanna, který se jako zastánce audioorální metody a cvičení typu patterndrill pokoušel o zvýšení míry uvědomělého přístupu při užívání strukturních vzorců“* (Podrápská, 2003/2004, s. 129).

Principem signální gramatiky je vizuálně, graficky či pomocí tzv. signálních slov znázorňovat a označovat gramatické struktury různého typu (např. signalizovat konkrétní čas, rod, pád atp.) tak, aby docházelo k propojování lexikální a gramatické složky jazyka v situačním kontextu. Zároveň se tím omezí často zbytečně dlouhá a příliš jazykově složitá až akademická verbální pasáž vysvětlující teoreticky daný gramatický jev mnohdy komplikovaně tak, že brání v porozumění a znesnadňuje celý proces osvojování. *„Cílem signální gramatiky byla od počátku snaha o propojení uvědomělého a neuvědomělého přístupu studenta při osvojování si gramatického učiva tím, že „jistým jednotkám“ byla přiřazena funkce „signálu“*. Signál má u studenta vyvolat představu pokynu, aniž by byl tento pokyn explicitně vyjádřen, tzn. že konkrétní obsazení tohoto pokynu vychází ze strany studenta. Signál má usnadnit studentův přístup k hlavní informaci, resp. k učenému jevu, aniž by byl přímo v tomto okamžiku zatěžován metajazykem. Ten totiž může bránit porozumění a omezovat studenta v soustředění se jen na příslušný jev, který si má osvojit, na který se má zaměřit.“ (Škodová, 2012, s. 108).

Za prostředky signální gramatiky lze považovat vizuální i verbální prostředky (signály) jako např. způsob tisku a různá grafická znázornění či odlišení (barvy, kurzívy, podtržení aj.), dále již zmiňovaná signální slova, abstraktní symboly (šipky, geometrické tvary apod.), vizuální metafory (obrázky, které je možné na základě vnitřní logické souvislosti spojit s gramatickým pravidlem) či tzv. facilitátory (kreslené postavičky, které studenta lekcí provází a upozorňují na jisté jevy).

I přes nesporné výhody a pozitiva této metody, mezi něž patří zejména místy i výrazná redukce verbální explanační složky jazyka, snaha o snazší zpřístupnění obsahu gramatických pravidel studentům, důraz na srozumitelnost a vhodnou formulaci gramatického pravidla vzhledem k cílové skupině a celkově snahu o usnadnění osvojování cizího jazyka, má signální gramatika i několik úskalí a limitací. Jedná se např. o nedostatečný počet signálních slov vzhledem k množství gramatických jevů,

případně o nedostatečnou prezentaci pravidla vedoucí k pochopení, dále i o možnou obtížnost a zdlouhavost při explikaci signální metodou (některá gramatická pravidla jsou poté jen těžko zprostředkovatelná pomocí signálů), pomalý pokrok ve studiu, potenciální nejednoznačnost, zaměnitelnost nebo nepřesné, či dokonce chybné pochopení daného signálu (sociokulturní rozdíly, rozdílné konotace atd.).

## 5 Vybrané aspekty učebnic češtiny jako cizího jazyka

Jak bylo uvedeno již dříve (viz kap. 4.5), aspekty a parametry výzkumů a analýz didaktických textů učebnic cizího jazyka se leckdy nezanedbatelně liší od výzkumných parametrů ostatních didaktických textů. *„Předmětem teorie učebnice jako cizího jazyka jakožto speciální oblasti lingvodidaktiky je především řešení problémů a otázek spojených jednak s konstruováním učebnic cizího jazyka, jednak s jejich analýzou a hodnocením. Za ústřední problém teorie učebnice cizího jazyka je třeba pokládat koncepci a pravidla tvorby učebnice. Při tom z vědeckého hlediska při konstituování uvedené teorie významnou úlohu hraje vytváření příslušného modelu konstruování učebnice cizího jazyka, který by imitoval činnost autorů a formalizoval jejich operace při tvorbě učebnice, a příslušného modelu expertizy učebnice cizího jazyka (modelů jejího popisu, analýzy a hodnocení)“* (Purm, 1997, s. 112).

Při výzkumech a analýzách učebnic cizích jazyků se dá sledovat několik aspektů. *„Základním východiskem analýzy je cíl, který učebnice sleduje, tzn. čeho má být dosaženo probráním učiva v ní obsaženého. Tomuto cíli musí odpovídat obsah učiva, jenž by měl být v souladu s obsahem prezentovaným v příslušném vzdělávacím programu. Učebnice často uvádějí informace odvolávající se na jejich soulad s danou úrovní komunikační kompetence dle SERRJ. Ovšem o tom, zda tyto údaje odpovídají skutečnosti, se můžeme přesvědčit pouze na základě důkladné analýzy jejich obsahové stránky. Pokud jde o analýzy textů, je třeba všimnout si jejich délky a adekvátnosti vzhledem k úrovni komunikační kompetence žáků, autentičnosti a volbě lexikálních a gramatických jednotek“* (Suquet, 2016, s. 32).

Dalším aspektem může být počet, druh a míra variability cvičení a aktivit v učebnici. V celých lekcích je pak možné sledovat jejich obsahovou stránku, vzájemnou propojenost a návaznost či zastoupení a poměr receptivních a produktivních řečových dovedností (psaní, mluvení, čtení, poslech). Dalším zajímavým aspektem je pak také fakt, zda jde o učebnici tzv. univerzální, psanou pouze v cílovém jazyce a dostupnou mluvčím všech jazyků, nebo o učebnici cílenou na konkrétní mluvčí určitého



jazyka, kde se např v zadáních úkolů a aktivit či ve vysvětlujících pasážích gramatiky pro lepší pochopení objevuje jejich mateřský jazyk.

Pro analýzu vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka byly vybrány následující aspekty:

- 1) Obsah jednotlivých lekcí z hlediska naplnění všech řečových dovedností
- 2) Typy a variabilita a počet cvičení a aktivit
- 3) Výběr textů a jejich jazyková realizace
- 4) Uspořádání a struktura lekcí, jejich vzájemná návaznost a propojenost
- 5) Vysvětlující prvky a poznámkový aparát textu, zadání a instrukce ke cvičením aktivitám, použitý jazyk
- 6) Obrazový materiál a grafická úprava
- 7) Přídatné komponenty (CD, webové stránky aj.), ostatní

## **5.1 Analýza vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka**

Cílem této části práce je analýza vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka z hlediska výše uvedených aspektů. Učebnice byly vybrány na základě navazující analýzy z pohledu genderového (viz kap. 6), a to tak, aby splňovaly hlavní stanovený požadavek, tedy aby obsahovaly tzv. „průvodce učebnicí“ (tzn. postavy objevující se v průběhu celého učebního materiálu a napomáhající studentovi se zvládnutím obsaženého učiva), v jejichž verbálních i neverbálních pasážích se genderová problematika často reflektuje nejvíce.

### **5.1.1 Čeština krok za krokem 1 (Lída Holá)**

Obsahem každé lekce učebnice jsou cvičení a úkoly zaměřené na všechny čtyři řečové dovednosti (mluvení, psaní, čtení a poslech). Každá lekce začíná nahrávkou důležité slovní zásoby a frází s výzvou k opakování (1x), konverzační otázkou (otázkami)/výzvou k diskusi (11x), prvním poslechovým cvičením s několika úkoly ověřující porozumění (3x) nebo předtextovými mluvními aktivitami vybízejícími k popisu obrázku apod (9x). Předtextové úkoly jsou vždy různé, často doplněné

ilustračními fotografiemi/obrázky dokládající situaci a téma celé lekce. Obecně se dá říci, že ze začátku lekcí vždy převažuje trénink poslechu, kterému je ale prostor věnován znovu ještě i v průběhu lekce.

Na poslechová cvičení často navazují krátké texty ke čtení (často přepisy poslechů z počátku lekce) – s vynechanými místy pro doplnění klíčových slov – ve kterých se poprvé objevují stěžejní gramatické jevy, dále výklad konkrétní gramatiky (skrze přehledovou/deklinační tabulku s příklady a vysvětlením v angličtině), cvičení k procvičování, případně další poslechy a texty. Lekce často ke konci obsahují náměty a témata na vlastní psaní textů.

Jednotlivá cvičení a aktivity na sebe navzájem navazují, jsou propojená a tematicky promyšlená. V celé učebnici se opakuje stejná struktura lekcí, hlavní tendence a systém výuky, které jsou naplňovány variabilními úkoly různého typu. Každá lekce je rozdělena do několika tematických subkategorií, přičemž každá subkategorie obsahuje kolem deseti úkolů/aktivit, které jsou symbolicky označeny ikonami podle zaměření na řečovou dovednost (otevřená kniha pro čtecí aktivity, pero pro psací aktivity, komiksová konverzační bublina pro mluvní aktivity a sluchátka pro poslechové aktivity).

U poslechových cvičení se objevuje princip doplňování, výběr z možností, dichotomické otázky, u gramatických cvičení pak opět doplňování, výběr z možností či drilová cvičení. Mluvení je podněcováno diskusními otázkami, výzvami k popisu situace a obrázků či otázkami k textu. Na čtení textů (často e-mailů či krátkých článků) navazují otázky k textu nebo dichotomické úlohy, výjimkou není ani propojení s poslechem či psaním. Texty určené ke čtení jsou převážně autorské, psané autentickým a srozumitelným jazykem, byť přizpůsobeným nižší jazykové úrovni a vybavenosti studentů, někdy však také převzaté, zkrácené a upravené z jiných zdrojů (Wikipedie, noviny apod.).

Každá lekce věnovaná jednomu konkrétnímu tématu je ukončena obrázkovým slovníkem (slovní bankou), který shrnuje klíčovou slovní zásobu dané lekce. Stejně jako jednotlivá cvičení jsou navzájem propojeny i celé lekce, a to nejen jazykovým obsahem a gramatickými jevy, ale hlavně pomocí chronologického příběhu dvou dvojic hlavních postav (průvodců) učebnice, který se v průběhu vyvíjí a mění. Celá učebnice a její koncept pak díky tomu působí promyšleně, kompaktně a uceleně.

Co se týče poznámkového aparátu a vysvětlujících prvků, v úvodu učebnice je česko-anglicky uveden obsah – seznam a počet lekcí, podkapitol, jejich témat a gramatické zaměření s uvedením konkrétní strany. Samotný obsah je ještě členěn podle úrovně, tedy A1 a A2. Po obsahu následuje anglické sekce odpovědí na často pokládané otázky týkající se češtiny a dále seznam s vysvětlením použitých zkratk, symbolů, instrukcí a dalších materiálů/zdrojů pro výuku. Na konci učebnice se pak nachází strana s mapou České republiky společně s českou vlajkou a státním znakem a deklinační tabulky pro jednotné a množné číslo.

V učebnici lze nalézt anglicky psané přehledové a vysvětlující tabulky gramatických jevů probíraných v jednotlivých lekcích (označené symbolem lupy), někdy doplněné odkazy na číslo strany v doplňujícím materiálu (v případě nutnosti podrobnějšího vysvětlení). U vybraných cvičení si lze všimnout i doplňujících „komiksových bublin“ s upozorněním na hovorový jazyk či na určité důležité jevy/fráze z textu, které jsou nové a je dobré si je pamatovat, nebo které by mohly být potenciálně problémové. Často jsou opět doplněny odkazem (číslem strany) na další zdroj studia.

Cvičení a aktivity jsou zadávány v češtině bez cizojazyčného překladu, tzn. dá se říci, že se jedná o tzv. univerzální učebnici s národnostně nespecifikovanou cílovou skupinou. Instrukce jsou krátké a výstižné, psané nekomplikovaným jazykem ve druhé osobě množného čísla. Psané texty jsou pravidelně a četně doplňovány černobílým i barevným obrazovým materiálem (kresleným, reálnými fotografiemi). Ty často plní ilustrativní a doplňkovou funkci, nicméně někdy jsou i přímou a nedílnou součástí cvičení (zaměřených např. na slovní zásobu).

Nejen díky častým fotografiím a ilustracím se jedná o učebnici velmi barevnou s moderním vzhledem a profesionální grafickou úpravou, která na čtenáře působí atraktivním a přístupným dojmem. Barvou jsou podbarveny i určité textové součásti učebnice (vysvětlivky, cvičení, gramatické tabulky, trénink výslovnosti aj.) a tři základní barvy (modrá, červená a zelená) se v rámci tzv. signální gramatiky používají napříč celou učebnicí i pro rozlišování jednotlivých jmenných rodů (maskulinum, femininum, neutrum). Celková barevnost a grafika je vyvážená a jednotná, usnadňuje orientaci v učebnici a nijak nebrání soustředěnosti na konkrétní obsah.

K učebnici dále existují pracovní sešity i doplňkové materiály a zdroje dalšího studia jako např. CD s nahrávkami poslechových cvičení, přídatná učebnice (Appendix) se seznamy slovní zásoby, doplňkovými přehledy v angličtině, podrobnějším

vysvětlením gramatických jevů, klíčem ke cvičením a přepisy nahrávek, dále také webové stránky ([www.czechstepbystep.cz](http://www.czechstepbystep.cz)), kde lze nalézt mnoho online aktivit pro studenty, obrázkové slovní banky a videa, ale i soubor nahrávek k poslechovým cvičením a další náměty, články a manuály pro učitele a v neposlední řadě i Facebooková skupina a YouTube kanál.

### **5.1.2 Čeština expres 1 (Lída Holá, Pavla Bořilová)**

Stejně jako v učebnici *Česky krok za krokem 1* jsou v každé lekci zastoupena cvičení trénující všechny jazykové dovednosti. V úvodu lekce je opět často zastoupený poslech zaměřený na novou slovní zásobu, příp. gramatiku nebo úvodní otázka či podnět k diskusi na hlavní téma celé kapitoly. Po úvodní aktivitě následuje opět poslech či krátký text, kde se poprvé objevuje nová gramatika. K textu či poslechovému cvičení jsou připojené otázky/úkoly a vzápětí je uvedena přehledová tabulka vysvětlující použitou gramatiku. Není výjimkou, že není kompletní, aby byli studenti nuceni aktivně vyhledat a doplnit zbývající tvary v předchozím textu (v něm jsou často tyto nové a stěžejní formy vyznačeny tučným písmem). Po gramatickém teoretickém přehledu jsou zařazena praktická drilová cvičení na trénink a doplňující aktivity jako popis obrázků, námět k psaní či další diskusi.

Jednotlivé aktivity (doplňování, popis obrázků, přiřazování, označování, vybírání z možností, hledání informací, tvoření vět/otázek, úprava slovosledu apod.) se střídají, často (alespoň v rámci jedné lekce) se neopakují a vhodně na sebe navazují, každé cvičení má tedy své jasně dané místo a svůj účel. Každá lekce začíná úvodní stranou s obsahem lekce (témata, gramatika...) a končí závěrečným shrnutím na straně s názvem „Co už umím česky“. Tato finální strana obsahuje přehled probrané látky, důležité fráze, výrazy, slovní zásobu, gramatiku, výslovnost a slouží studentům pro sumarizaci a připomenutí získaných jazykových znalostí a dovedností. Každá lekce je dále rozdělena do několika částí (A-E), přičemž každá část většinou obsahuje cvičení a úkoly na procvičení poslechu, psaní, mluvení, čtení a gramatiky.

Výjimkou je jen poslední část E, která je vždy věnována závěrečnému komiksu. Jednotlivým sekcím A-E odpovídá i rozdělení stran pracovního sešitu, který se nachází v rámci této učebnice v její druhé polovině. Toto rozdělení usnadňuje celkovou

orientaci v učebnici a spojuje témata a aktivity z učebnice se cvičeními v pracovním sešitě. Na rozdíl od předchozí učebnice stejné autorky toto členění představuje praktické řešení pro studenty i učitele (rychlá orientace v učebnici, bez nutnosti pořizovat další knihu), na druhou stranu je tím učebnice vystavena potřebě poměrně značné stručnosti a úspornosti (v rámci aktivit a počtu cvičení v jednotlivých sekcích – jedna sekce se většinou vejde na 1 stranu A4 – i v rámci gramatických přehledů a vysvětlení, u nichž je třeba pro více detailů a podrobností hledat v příloženém Apendixu).

Učebnice začíná obsahem a přehledem tematických lekcí, pokračuje stranou se základními pokyny a symboly, které se u jednotlivých aktivit v učebnici objevují (na rozdíl od předchozí učebnice Česky krok za krokem 1 se zde speciálním symbolem označují jen poslechové aktivity – symbol ucha – a gramatické přehledy s názvem „Jazyk pod lupou“). Na téže straně lze nalézt ještě sekci „komunikace ve škole“, ve které jsou pomocí jednoduchých obrázků graficky znázorněny důležité a opakující se školní fráze, se kterými se studenti v hodinách setkávají (*Jak se řekne?; Co znamená?; Rozumíte?; Nerozumím!; Ještě jednou, prosím; Jak se to píše?; Dobře; Špatně; Ano; Ne; Děkuju; Prosím!*). Díky konkrétnímu a viditelnému místu v úvodu učebnice je pro studenty snadné vždy v případě potřeby danou frázi najít a použít. V závěru učebnice je pak za pracovním sešitem na posledním listu opět mapa České republiky se státní vlajkou a velkým státním znakem.

Propojení všech lekcí dohromady je ve srovnání s učebnicí Česky krok za krokem 1 výrazně slabší, i přes to, že i učebnice Česky krok za krokem obsahuje hlavní postavy (průvodce). Jsou nicméně pouze dvě/dva a objevují se jen v závěrečných komiksech. Není jim tedy věnováno tolik prostoru v průběhu kapitol a lekce tím pádem působí více jako samostatné jednotky nezávislé na ostatních (není přítomen žádný příběh či vývoj situace). Toto může být výhodou (není nutné postupovat vždy přísně chronologicky a je možné lépe navázat např. v případě změny učebnice), stejně tak jako nevýhodou (menší kompaktnost a tematická provázanost celku, díky čemuž učebnice vždy působí dobrým a promyšleným dojmem).

Texty v učebnici jsou autorské, krátké (jedná se o úroveň A1), navazující na předtextové aktivity a vždy ilustrující konkrétní gramatický jev s připojenými aktivitami využívající informace z textu. Často jsou doplněny i ilustračními obrázky. Jedná se o dialogy, krátké články, medailony známých osobností, charakteristiky apod. Jazykově jsou přizpůsobeny začátečnické úrovni, obsahují základní neutrální slovní zásobu,

výrazy, fráze a obraty, jež se týkají hlavního tématu dané lekce. Věty jsou rovněž krátké, jednoduché, srozumitelné a syntakticky nekomplikované.

Pro lepší orientaci a pochopení je i v Češtině expres 1 využívána signální gramatika, a to konkrétně prostřednictvím barevného rozlišování jmenných rodů. Barevně převažují tóny žluté a oranžové, kterými jsou podbarvena cvičení, informační bubliny i úvodní strany lekcí. Druhá část učebnice, ve které se nachází pracovní sešit, je od výkladové první části oddělena také graficky, a to celkovým oranžovým pozadím a černobílou barvou na fotografiích/obrázcích. Celkově je grafika příjemná na pohled a barvené členění opticky rozděluje strany do několika částí a sekcí. Grafické znázornění lze občas pozorovat i v gramatických tabulkách. Vše doplňuje obrazová příloha. Střídají se zde reálné fotografie s malovanými autorskými obrázky (např. v závěrečných komiksech či příběhových textech) a ilustracemi. Mají funkci ilustrační stejně tak jako výkladovou a nejednou jsou zapojeny i do cvičení jako součást např. mluvní aktivity.

Co se týče poznámkového aparátu a instrukcí, vše je v učebnici psáno česky. Instrukce k úkolům jsou psány jasně a stručně, s využitím krátkých imperativních pokynů uvedených v přehledu v úvodu učebnice. Gramatické tabulky jsou pouze základní a stručné, s odkazy do přílohy (Appendix) pro více informací a detailů. Tato příloha je poté naopak celá v cizím jazyce (je dostupných několik jazykových verzí – angličtina, ruština, ukrajinština, němčina, polština a španělština). Kromě podrobnějších gramatických výkladů Appendix obsahuje také seznam základních gramatických termínů s jejich vysvětlením, základní výslovnostní pravidla v češtině, slovníčky ke každé lekci, deklinační tabulky, transkripty poslechových cvičení a klíč ke cvičením.

Vedle Appendixu k učebnici patří ještě CD s nahrávkami poslechových cvičení a stejně jako u Česky krok za krokem 1 i webová stránka s dalšími aktivitami, zdroji a materiály.

### **5.1.3 Čeština pro cizince – úroveň B1 (Marie Boccou Kestřánková, Kateřina Kopicová, Gabriela Šnidaufová)**

Z hlediska uspořádání obsahu jednotlivých lekcí představuje tato učebnice nový způsob. Narozdíl od učebnic Holé se zde objevuje princip tematického řazení podle zaměření konkrétních částí učebnice. Každá kapitola začíná několika minialogy na dané téma. Studenti se tak hned na začátku setkají s důležitou slovní zásobou a frázemi

v kontextu a v rámci nastalé komunikační situace. Všechny dialogy jsou nahrané na přiloženém CD, tzn. cvičení se zaměřuje na čtení, výslovnost i na poslech. Ještě před těmito minialogy je v samém úvodu lekce pod jejím názvem znázorněno několik obrázků, které ilustrují obsah a téma určitého minialogu. Studenti mají po přečtení všech minialogů přiřadit konkrétní text k odpovídajícímu obrázku. Na dialogy navazuje ještě pár dodatečných úkolů a otázek (vysvětlení slovní zásoby, popis dalších obrázků, diskuse apod.).

Po minialogích následuje sekce slovní zásoba. V této sekci se vysvětluje a trénují tematické lexikum a důležité konverzační fráze. Na začátku je uveden výčet důležitých slov, frází a konverzačních obrátů (uvedených pouze v češtině bez překladu či obrázků) nutných pro jazykové zvládnutí daného tématu. Obrázkové banky se zde nevyskytují. Slovní zásoba je poté elicitována pomocí různých cvičení a aktivit.

Vedle minialogů lze v kapitole nalézt i část s dialogy. Těch je zpravidla méně a jsou o něco delší. Znovu jsou doplněny i poslechovou nahrávkou a často i doprovodnými ilustracemi dokreslující situaci a atmosféru v dialogu. Na rozdíl od minialogů mají souvislost s průvodci učebnice, kteří jsou hlavními aktéry a mluvčími. K dialogům opět patří i několik různých úkolů k textu (otázky na porozumění, na slovní zásobu, na gramatiku).

Další částí lekce je gramatika. Ta je nejprve vysvětlena teoreticky pomocí gramatických tabulek a poté se cvičí v doplňovacích drilových cvičeních. I v gramatické sekci se ale sem tam objevují i jiná cvičení, např. mluvní. Dále následuje sekce čtení, ve které se objevují kratší či delší texty a k nim předtextové i potextové aktivity (především diskusního a lexikálního typu či ověřující porozumění). V textech jsou zvýrazněna klíčová slova a nechybí opět ani ilustrační obrázky.

Kapitola pokračuje poslechovou částí, která opět obsahuje před i potextové úkoly. Před poslechem mají studenti diskutovat o hlavním tématu a odpovídat na zadané otázky nebo opakovat a vysvětlovat použitou slovní zásobu. V průběhu poslechu studenti vybírají z nabízených možností správnou alternativu, doplňují chybějící slova či fráze, odpovídají na otázky a rozhodují, zda je uvedené tvrzení pravdivé, či nepravdivé. Po poslechu mají opět diskutovat, často na základě použitého obrázku. Samotné texty poslechu na rozdíl od učebnic autorky Holé v kapitole uvedeny nejsou. Studenti najdou otištěný transkript až v závěrečné části učebnice, díky čemuž je tedy dodržen trénink poslechu, a nikoliv čtení textu.

Po poslechu je zařazena krátká pasáž na zopakování určitého gramatického tématu předcházející nižší úrovně A2. Předposlední částí je výslovnost doplněna poslechovými nahrávkami, podle nichž studenti opakují zadaná slova či doplňují diakritiku a trénují přízvuk. Jako poslední každou kapitolu uzavírají reálie, které se tematicky drží hlavního tématu celé kapitoly. Tato část je koncipována podobně jako část čtení a často obsahuje texty ke čtení, ale i výzvy k diskusi apod. Studenti mají možnost se prostřednictvím těchto cvičení a textů dozvědět něco více o českých osobnostech, tradicích a kultuře obecně.

Celá učebnice začíná obsahem, úvodem a stránkou s představovacími medailony hlavních postav (průvodců) jednotlivých kapitol a textů. Podobná stránka se nachází ještě uprostřed učebnice na začátku šesté kapitoly, kde se postavy vyměňují a představují se nové. V závěru učebnice se nachází klíč se správnými odpověďmi a transkripty poslechových cvičení.

Propojení jednotlivých lekcí je docíleno prostřednictvím zmiňovaných průvodců. Autorské texty tedy spojují tyto postavy. Ty se však na rozdíl od učebnice Česky krok za krokem příliš nevyvíjí a netvoří složitější příběhovou linku. V učebnici se spíše objevují jen jako opakující se doplňkové charaktery do tematických textů v dialogických a poslechových částech kapitol. Každá lekce je jinak víceméně samostatná a tematicky uzavřená, se všemi částmi zmíněnými výše. O tom svědčí i výměna charakterů ve druhé části učebnice, aniž by se nějak narušila běžná pravidelná stavba kapitol.

Jednotlivá cvičení obsažená v lekcích jsou variabilní a různorodá, zaměřená na procvičování všech komunikačních dovedností. Texty, které jsou buď autorské, nebo převzaté z publicistických článků či beletrie, jsou zkrácené a adaptované pro potřeby studentů na úrovni B1. Co se týče jazykové náročnosti textů určených ke čtení, samy autorky uvádějí, že se jazyková úroveň u jednotlivých textů mírně liší. Zatímco texty v sekci čtení jsou spíše lexikálně jednodušší, část o reáliích obsahuje texty náročnější, určené např. pro pokročilejší nebo Slovanské mluvčí. Celkově učebnice (opět v porovnání s předchozími) obsahuje poměrně značné množství textu.

Instrukce k jednotlivým aktivitám jsou zadávány v češtině, v imperativu druhé osoby plurálu. Někdy zvolený jazyk může převyšovat úroveň studentů (např. vypracujte, nahraďte, vyjmenujte, vyhledejte) a bránit v porozumění, jelikož učebnice v úvodu neobsahuje seznam vybraných použitých instrukcí s vysvětlením (např. pomocí



grafických symbolů či překladu). Celá učebnice je (nejspíše i vzhledem ke zvolené jazykové úrovni B1) napsána pouze v českém jazyce a v žádné její části (ani ve vysvětlovacích gramatických přehledech a tabulkách) se nevyskytuje jiný jazyk. Dá se tedy říci, že je vhodná pro studenty všech národností bez rozdílu.

U gramatických témat či nadpisů je volena latinská terminologie v kombinaci s českou, což může opět pro zvláště neslovanské studenty představovat problém v porozumění (např. stupňování adverbii, maskulina životná a neživotná, perfektivní a imperfektivní slovesa, vid, reflexivní slovesa, kladný imperativ, sufix a koncovka, kondicionál a podmínkové věty, budoucí čas a participium, konverzační obraty, shoda podmětu s přísudkem, složené pasivum, přímá a nepřímá řeč apod.). Neustálená je také terminologie slovních druhů – substantiva, adjektiva, zájmena, číslovky, slovesa, adverbia).

Obrázky či fotografie jsou drobnější, černobílé, v jednotném grafickém stylu a vyskytují se spíše sporadicky, ať už jako ilustrační prvek nebo častěji jako součást zadání mluvní aktivity (popis, diskuse) či jako prostředek osvojování si nové slovní zásoby. Celá učebnice je laděna do odstínů modré barvy. Ta se vyskytuje v nadpisech a zadáních, ve cvičeních, v textech pro zvýraznění klíčových slov nebo v gramatických tabulkách jako prvek signální gramatiky. Nejen pro tyto případy by mohly být využity i barvy jiné – např. pro okamžité odlišení jednotlivých částí lekce nebo pro rozlišování gramatických rodů u jmen jako je tomu u učebnic Holé.

I přes využití pouze tří základních barev (černá, bílá, modrá) a většího množství textu je učebnice i tak přehledná a jednotná. K odlišování různých druhů textu se používá několik typů, velikostí a barevných odstínů písma (zvláště v gramatických tabulkách a přehledech), odrážek i grafických symbolů (např. motiv CD u poslechových aktivit). K učebnici patří ještě cvičebnice a CD, které je přiloženo na zadní straně desek. V neposlední řadě je v učebnici potenciál pro lepší využití prostoru a tím i odlehčení celkovému formátu a zároveň možnosti přidat do každé části kapitoly více cvičení.

#### **5.1.4 Čeština pro život (Alena Nekovářová)**

Učebnice čeština pro život obsahuje celkem patnáct na sobě nezávislých a nenavazujících kapitol. Každá kapitola se zaměřuje na jedno konkrétní komunikační

téma a je podle něj pojmenována poměrně originálním způsobem, totiž ne obyčejným názvem tématu, ale větou či otázkou, která k tématu odkazuje a má za cíl vzbudit o celé téma zájem (např. kap. č. 8 s názvem Jak ten čas letí – téma časového harmonogramu a každodenních aktivit, kap. č. 9 s názvem Co s načatým večerem? – téma volného času a zájmů nebo kap. č. 12 Vlastní střecha nad hlavou – téma dům a bydlení).

Učebnice je podle autorčina úvodu zaměřena na středně pokročilé až pokročilé studenty a jejich práce s učebnicí předpokládá znalost na úrovni B2 podle Společného evropského referenčního rámce. V úvodu každé lekce se studentům vždy předkládá několik otázek k diskusi, poté následuje úvodní delší text nebo více kratších textů a otázky k němu/ k nim ověřující správné porozumění, případně několik dalších kratších cvičení vztahujících se k textu, resp. textům. Lekce pokračuje určitým gramatickým tématem. Ta je zpravidla nejkratší, neobsahuje žádný teoretický výklad ani gramatické tabulky a přehledy, pouze několik málo cvičení různého druhu (nejčastěji doplňování, spojování).

Dále následuje část nazvaná konverzace, ve které jsou úkoly typu popis obrázku, vytváření modelových dialogů, doplňování slov a frází do textu, řazení rozhovorů, odpovídání na otázky apod. V poslední lekci o České republice však v této sekci najdeme výhradně texty ke čtení a doplnění názvů daných měst. Podobně je tomu i v lekci č. 12, ve které velkou část sekce tvoří několik inzerátů bytů a domů a následné otázky k textům. Podobná diskutabilní zařazení některých aktivit a úkolů by se ale dala najít prakticky v každé lekci.

Sekci konverzace nahrazuje část poslechová, ve které mají studenti doplňovat chybějící informace či slova do tabulek a textů, odpovídat na otázky, nebo na základě poslechu rozhodovat o správnosti tvrzení či vybírat správnou variantu. Přepis poslechových cvičení v lekci uveden není, studenti mohou transkripty jednotlivých poslechů nalézt na konci celé učebnice.

Každou lekci ukončuje sekce slovní zásoba, ve které je uveden trojjazyčný (čeština, angličtina, němčina) abecední seznam slov použitých v dané lekci. Výběr přeložených slov ne vždy odpovídá určené studentově úrovni B2 a vyšší. Často se objevují slova (nejčastěji substantiva, méně verba, adjektiva a adverbia, nikdy ostatní kategorie slov), která student musí znát a ovládat již na úrovni A1. Naopak některá použitá slangová a další jinak obtížná a jistě i nová slova ve slovníku uvedena nejsou.

V závěru celé učebnice lze nalézt již zmiňovaný přepis poslechových cvičení a dále také část nazvanou dril, ve které jsou vypsány základní důležité fráze a otázky z každé lekce (opět v trojjazyčném podání). Tyto fráze a otázky ovšem ve většině případů opět znovu spadají spíše pod nižší jazykové úrovně, než je minimálně B2. Následuje klíč se správnými odpověďmi k úkolům použitých v jednotlivých lekcích.

Jako poslední celou učebnici uzavírá sekce nazvaná stručný přehled české gramatiky, ve které se na jednoduchých přehledech připomíná jmenná deklinace, konjugace sloves (podle českých slovesných tříd, což může být matoucí), kondicionál a velmi stručný, neúplný přehled prepozic pojící se s jednotlivými pády.

Texty na nejen začátku každé lekce k uvedení do tématu jsou autorské a slouží k další práci prostřednictvím navazujících otázek a cvičení. Objevují se v nich záměrně různé fráze, idiomy či slangové výrazy, o kterých autorka předpokládá, že jsou pro studenty nové. Tyto fráze jsou poté z textu vyjmuty a použity v potextových aktivitách.

Instrukce ke cvičením jsou vzhledem k jazykové úrovni studentů psány pouze česky. Také zde se objevuje kombinace české a latinské terminologie. Zatímco v jednom zadání lze číst „*Spojte přídavná jména a substantiva*“, hned pod tím se v zadání následujícího cvičení píše „*Spojte přídavné jméno s podstatným jménem*“. Dále např. i „*Vytvořte rozkazovací způsob, 2. osobu plurálu*“. Obecně nicméně převažuje česká terminologie i u složitějších výrazů.

Stejně tak obsahuje výhradně českou terminologii i závěrečný přehled gramatiky na konci celé učebnice (s občasnými výjimkami – *komparativ, superlativ, kondicionál, infinitiv*) Ten působí jako poměrně nepřizpůsobený nerodilým mluvčím z hlediska toho, že využívá slovesné třídy, deklinační vzory shodné s těmi pro rodilé mluvčí (tzn. i náročnější a dnes už málo frekventovaná modelová slova – „*stavení*“ apod.), deklinační paradigma není kompletní a nejsou přítomny ani vysvětlivky či poznámkový aparát umožňující jednodušší, a hlavně samostatné porozumění.

Jak již bylo zmíněno výše, poznámkový aparát neobsahuje ani gramatická část všech lekcí. Z důvodu stručnosti se zde vždy nachází pouze několik málo cvičení pouze pro zopakování již dobře známých témat z nižších úrovní, nikoli pro studium témat nových. To by však vzhledem ke konverzačnímu zaměření (z úvodu: „*Konverzační učebnice Čeština pro život je určena všem středně pokročilým až pokročilým studentům-cizincům, kteří se učí česky a chtějí se zdokonalit ve svém vyjadřování tak, aby mluvili jako rodilí Češi.*“) a podtitulu celé učebnice („*15 moderních konverzačních témat*“)

nemuselo tolik vadit, vzhledem k tomu, že si autorka nedává za cíl vytvořit „klasickou“ výkladovou učebnici, která studenty posune na další úroveň.

Na druhou stranu je ale tím pádem v učebnici příležitostí k samotné konverzaci poměrně málo, nebo alespoň ve standardní míře tak, jak je tomu i u jiných (např. výše analyzovaných) učebnic češtiny pro cizince, které se na konverzaci a mluvní projev nijak speciálně nezaměřují a jde o „klasické“ všeobecné učebnice rozvíjející všechny komunikační dovednosti co možná nejvíce stejnoměrně. Tím, že se učebnice i přes signalizovanou specializaci snaží obsáhnout všechny části jako jiné „klasické“ univerzální učebnice (což při tomto formátu není ani úplně možné), působí dojmem určité nepropracovanosti a neúplnosti z hlediska parametrů této „klasické“ učebnice a zároveň nedostatečností vzhledem ke svému vytyčenému cíli mluvení, na který už tak nezbyvá tolik prostoru, jak by původně mohlo.

Je jisté, že k ovládnutí komunikace v cílovém jazyce je třeba rozvíjet všechny komunikační dovednosti (tzn. i čtení, psaní, poslech, gramatiku), nicméně pojmy komunikace a konverzace se dají chápat jako nesynonymní pojmy. Tím, že se tedy na konverzaci nespécializuje nijak příliš (je jí věnována jedna část kapitoly stejně jako gramatice, poslechu a dalším), ničím specifickým učebnice nevyniká a vzhledem ke zmíněné obsahové nedostatečnosti a malému prostoru pro trénink ostatních komunikačních dovedností se tím pádem řadí k učebnicím v lepším případě průměrným.

Z hlediska grafiky učebnice působí příjemným dojmem, zvláště barevné odlišení každé tematické lekce je pro celkovou rychlou a snadnou orientaci v učebnici velmi přínosné. Barvě dané lekce jsou přizpůsobeny i nadpisy, tabulky a slovníček. Grafický styl je jednotný a nerušivý. Fotografie jsou doplňovány autorskými kreslenými obrázky (zejména u úvodních textů). Ty slouží jako ilustrativní příloha psaného textu, někdy jsou však využity přímo v rámci cvičení či aktivity (např. k popisu, slovní zásobě apod.). Učebnice neobsahuje další komponenty jako např. pracovní sešit či cvičebnici. K učebnici patří ještě dvě CD přílohy, které jsou součástí.

# 6 Problematika genderu v učebnicích češtiny jako cizího jazyka

## 6.1 Gender ve společnosti a ve škole

Ve zkoumání textů učebnic jako cizího jazyka má v dnešní době jistě své místo i problematika genderu (sociálního rodu), a to nejen z hlediska prezentace daných genderových rozdílů v textu (i obrazovém), ale zejména z pohledu genderové korektnosti a genderových stereotypů (a případným zacházením s nimi). „*Gender představuje sociálně utvářený komplex vlastností, chování atd., které jsou v určité společnosti spojovány s obrazem ženy nebo muže*“ (Knotková-Čapková, Smetáčková-Moravcová, Valdřová, 2016, s. 4). Tyto souhrnné představy a obrazy, prezentace rolí mužů a žen se liší a mění v čase i v rámci jednotlivých kultur, společností a prostředí. V tomto ohledu proměnlivosti a nestálosti se gender odlišuje od biologického pojmu pohlaví, které je dané od narození. „*Pohlaví člověka je dáno biologicky, ale pokud jde o sociální chování, lidé se nerodí jako muži a ženy, ale musí se naučit jako muži a ženy jednat*“ (Jandourek, 2001, s. 90).

Gender jako sociologický pojem usnadňuje a zpřehledňuje orientaci ve společnosti a pomáhá k nastavování jejích základních principů a norem. Zároveň do jisté míry udává hranice a předurčuje (částečně i omezuje) způsoby chování či jednání jejím příslušníkům tak, aby naplňovaly očekávání a představy sociálních genderových rolí. To vše ve spojení s dalšími sociologickými proměnnými, jako např. věk, vzdělání, rasa, náboženské vyznání aj.

V praxi často dochází k určitému mísení biologického pohlaví s genderem, ze kterého následně vzniká jeden komplexní obraz tzv. „ideální“, „správné“ či „normální“ ženy a „ideálního“, „správného“ či „normálního“ muže. Mezi nejčastějšími charakteristikami ženského genderu můžeme nalézt vlastnosti a znaky jako fyzická atraktivita, obětavost, milost, pečlivost, poddajnost, přizpůsobivost, plachost, pasivita, neprůbojnost, péče, empatie, emocionalita, citlivost, upozadování sebe sama, neambicióznost, nesoutěživost, vstřícnost apod. Již od útlého dětství je v dívkách pěstován pečovatelský přístup podporovaný hračkami jako jsou klasicky panenky,

kočárky, dětské napodobeniny kuchyní, domů, domácích spotřebičů či úklidových prostředků.

Naopak u mužského genderu převládají charakteristiky jako fyzická síla, odolnost, statečnost, neohroženost, dominance, průbojnost, pracovitost, výkonnost, soutěživost, samostatnost, angažovanost, kreativita, racionalita, neprojevení emocí atd. U chlapců v dětství převažují napodobeniny zbraní, dopravních prostředků či technických nástrojů, hra venku. Z hlediska výchovy formuje genderové role i oblast lingvistická. V jazyce je ukotveno mnoho determinujících obrátů, frází a přirovnání jasně vymezující sociální identitu dívky (ženy) a chlapce (muže). Jedná se často o jakési varovné fráze typu „brečí jako holka“, „nebuď baba“, „pochlap se“, „vzmuž se“, „buď chlap“ apod. Identifikace s takovýmito představami a náplněmi sociálních rolí probíhá nevyhnutelně u každého jedince v průběhu socializace pod vlivem rodiny, blízkého okolí, kultury a prostředí, v nichž vyrůstá. To poté ještě umocňuje působení médií, reklamy, školy aj.

*„Tradiční očekávání vůči ženám a mužům souvisejí s oddělováním veřejné a soukromé sféry života. Veřejný prostor je spojován s muži. Soukromý prostor je naopak vnímán jako doména žen. Toto rozdělení údajně vyplývá z biologické podstaty žen jako matek a pečovatelek a mužů jako ochránců a živitelů. Od mužů se proto očekává, že budou mít ambice dosáhnout pracovního úspěchu. Naopak ženy by podle společenských očekávání neměly mít příliš silné profesní ambice, jejich seberealizace by měla směřovat spíše do soukromé sféry“* (Knotková-Čapková, Smetáčková-Moravcová, Valdrová, 2016, s. 5). Jak autorky uvádějí, genderová identita je u dítěte zformována již ve třech letech a s dalšími roky se už pouze prohlubuje.

Jednou z nejvýraznějších stinných stránek genderového rozdělování společnosti představuje určitá generalizace vlastností, charakteristik, zájmů a potřeb, které mají být společné všem jedincům téže genderové skupiny. Do jisté míry se opomíjí jejich individuální rozdíly a jedinečnosti. Striktní polarizace na ženský a mužský gender zmiňovanou individualizací spíše potlačuje. Z takovéhoho zevšeobecňování poté vznikají genderové stereotypy, které mohou vést k určitému znevýhodňování jedné nebo druhé skupiny. Členové příslušné skupiny, které se jakýmkoliv způsobem v různé míře vymykají takto genderově nastaveným standardům, mohou pocíťovat tlak společnosti, která přirozeně tíhne k naplňování zažitých sociálních norem.

„Genderově spravedlivá společnost je taková, která umožňuje rozvíjení osobních dispozic a zájmů svých členek a členů bez ohledu na jejich biologické dispozice. Rovnost přitom v žádném případě neznamena stejnost či unifikace; jde o rovnost v rozdílnosti, o vytváření systému rovných, tj. v maximální možné míře spravedlivých příležitostí. Z takové genderové rovnosti mají užitek jedinci i společnost jako celek“ (Knotková-Čapková, Smetáčková-Moravcová, Valdřová, 2016, s.7).

Společenský obraz muže a ženy (a s ním i genderové stereotypy) spoluvytváří, ilustruje a přenáší jazyk. „*Teorie diskurzu a zejména kritické analýzy diskurzu upozorňuje na to, že jazyk není transparentní. Jazyk neodráží skutečnost, ale konstruuje skutečnost nebo ji pomáhá konstruovat. Nemůžeme se vyhnout jeho historicky vzniklým kategoriím, jsou v něm zakódovány určité stereotypy a možná i mocenské mechanismy, kterých by si měl být mluvčí i interpret textu přinejmenším vědom. My užíváme jazyk a jazyk užívá nás*“ (Čmejrková, 2019, s. 169).

Čmejrková (1995) se ve svém dalším tematickém textu k této problematice zabývá také jazykem žen a mužů a rozdíly v jejich řeči. Poukazuje na to, že „*výzkumy ukazují, že více než sám biologický rod má na řeč vliv určitý stereotyp, očekávání, model, v němž chlapci a dívky od malička vyrůstají, jemuž se přizpůsobují a v němž si utvrzují své pozdější mužské a ženské role. O rodu se tedy uvažuje ani ne tak jako o fenoménu biologickém, nýbrž jako o fenoménu sociálně-kulturním*“ (Čmejrková, 1995, s. 47).

Dále srovnává vyjadřování maskulinních a femininních forem v různých jazycích včetně češtiny, přičemž ta jako slovanský jazyk z takové jazykové analýzy vychází jako velmi dobře rodově diferenciovaná (na rozdíl např. od tzv. patriarchální angličtiny či němčiny) – i když i zde by se daly objevit diskutabilní oblasti (např. pravidlo psaní i/y ve shodě predikátu se subjektem u vět typu „Muži a ženy šli...“, ve kterých se upřednostňuje rod mužský před rodem ženským, a tedy následně i psaní měkkého i. Na tento fakt navazuje ve své publikaci i Eisner (2010) úsměvnou větou: Její Veličenstvo královna anglická a císařovna indická a řidič Pepa Žambourek vypadli z vozu.

Jazykovým ztvárněním obrazu ženy se v české lingvistice zabývalo nebo stále zabývá poměrně velké množství autorek (vedle Čmejrkové viz např. Hoffmannová, 1995 či Zimová, 1996), z nichž nejspíše nejvýrazněji (počtem titulů i jistou naléhavostí a expresivností svých textů) působí v této oblasti lingvistka Valdřová. Ta se v několika

svých textech (např. Valdřová 1997, 1999a, 1999b) vyjadřuje především k přechylování, generickému maskulinu, ženským tvarům slov označující nejen povolání v češtině apod.

Jako jeden příklad za všechny je zde zajímavé uvést a srovnat interpretace faktu, že samy ženy samy sebe často označují ve vztahu ke své profesi mužskými tvary jmen („Jako lingvista si myslím...“; „Jako designér si všímám...“; „Jako právník se domnívám...“). Zatímco Valdřová (1997, s. 90) míní, že tento jev „*vyplývá z obavy o krásu jazyka a ekonomii výrazu, jež by ovšem měly ustoupit před zrovnoprávněním*“, Čmeřková (2019, s. 190) toto přisuzuje důrazu na svůj profesionální pohled na věc nikoli v kontrastu k pohledu mužskému, ale v kontrastu k pohledu jiného povolání. „*V uvedených výrocích je zdůrazněno členství v profesní skupině a profesionální kategorizace se jeví jako důležitější než kategorizace rodová. Zda záměrně, či podvědomě, na to je těžké odpovědět.*“

Výraznou oblast týkající se genderové problematiky představuje školní prostředí. Škola jako místo, kde probíhají socializační principy ve velké míře, by si měla klást za cíl genderové nerovnosti zmírňovat a minimalizovat. Tato snaha je v současné době stále více patrná a často diskutovaným tématem se stává kritické myšlení a jeho začlenění do výuky. To napomáhá žákům všimnout si jevů kolem sebe, hlouběji o nich přemýšlet, a zmírňovat tak mimo jiné právě i genderové nevyváženosti a stereotypy.

Určité úskalí v následování a rozvíjení tohoto trendu mohou představovat starší učební plány, postupy a učebnice, které jsou vystavěné spíše na maskulinním principu, ať už svým obsahem či formou podání (viz výzkum lingvistek Valdřové (1999) a Zimové (1996) či lingvisty Radimského (2001)). V těch novějších a modernějších se již leckdy projevuje viditelné úsilí o genderově vyvážené pojetí. To v sobě zahrnuje uvážený výběr způsobu prezentace jednotlivých charakteristik a do popředí se dostává jednotlivec jako takový se všemi svými specifiky a jedinečnostmi bez ohledu na pohlaví (tzn. žena „zůstává ženou“, a muž „zůstává mužem“, i když se jejich vlastnosti (spolu s životními hodnotami, cíli apod.) ne vždy slučují s výše zmíněným výčtem „typickým“ pro dané pohlaví a překračují jinak určující hranice a limity, které nastavují a vymezují, co je pro dané pohlaví běžné či „normální“.



## 6.2 Gender a učebnice

Problematika genderu v učebnicích (nejen) češtiny jako cizího jazyka je důležitá mimo jiné i z toho důvodu, že vnímáním obsahu textu si student cizí národnosti neosvojuje pouze novou slovní zásobu či gramatická pravidla, ale také určitý společenský, sociokulturní pohled na postavení mužů a žen ve společnosti, jejich role, vlastnosti, způsoby chování atd.

Podle Knotkové-Čapkové, Smetáčkové-Moravcové a Valdřové (2016), autorky Příručky pro posuzování genderové korektnosti učebnic, se genderové stereotypy mohou projevat v několika oblastech a rovinách různými způsoby. Jsou jimi celková koncepce předmětu, výběr učiva, ilustrace a příklady jevů a jazyk učebnic.

Z hlediska celkové koncepce předmětu (podobně jako i u dalších aspektů) je klíčové, kdo se na této koncepci podílí a kdo ji vytváří. I když se v naprosté většině případů nejedná o jednotlivce, ale o celé tvůrčí a pracovní týmy, může jejich způsob uchopení látky podléhat společenským genderovým stereotypům.

Autorky zmiňované příručky ilustrují tuto problematiku na zajímavém příkladu učebnic dějepisu. Ty jsou v tradičním českém podání koncipovány převážně jako výčet a sled událostí, vojenských rozhodnutí, bitev, válek, panovníků a politických záležitostí, které jsou typicky přiřazovány světu mužů. Na tzv. historii každodennosti, jež je přisuzována světu ženskému, nezbyvá v učebnicích prostor nebo je její zastoupení v minimální míře. Další příklady a ukázky se dají nalézt i v dalších předmětech (hospodářsky vs. sociokulturně pojatá koncepce výuky zeměpisu aj.), přičemž stěžejní roli v uvědomování si a záměrné limitaci genderových stereotypů hraje zejména předmět občanská výchova/základy společenských věd.

Výběr učiva do učebnic jako další bod poté také silně podléhá autorskému kolektivu a jeho pohledu na věc. Při tvorbě a organizaci učebnice se rozhoduje o tom, co je pro výuku konkrétního předmětu důležité, co méně a co už se do učebnice nezahrne vůbec. Některé informace či celé tematické celky tedy mohou být zcela opomenuty či zanedbány, případně prezentovány odlišným způsobem, než jak by je zpracoval jiný tým odborníků z oboru.

V tomto ohledu je dobré z hlediska kritického myšlení brát tyto návrhy spíše jako interpretaci reality (často spíše z mužského úhlu pohledu) než jako přímý, byť

odborně podaný odraz skutečnosti. Vybraná témata mohou totiž zrcadlit zájmy, názory, hodnoty a myšlenky pouze (nebo dominantně) jednoho pohlaví. Témata pohlaví druhého pak mohou být v učebním textu zastoupena nepoměrně málo, nebo dokonce chybět úplně.

Proto je důležité sledovat nejen konkrétní realizovaný obsah, ale i potenciální okruhy, které se ve společnosti objevují a kterým nebyla věnována dostatečná pozornost. „*V různé kvantitě a kvalitě učebnice odrážejí ženské a mužské role, hodnoty a sféry realizace, vztahy a hierarchie mezi pohlavími. Tím, zda vůbec prezentují to či ono pohlaví v určité roli nebo doméně, a rovněž tím, jak je prezentují, poskytují žákyním a žákům vodítko pro vytváření jejich vlastní genderové identity.*“ (Knotková-Čapková, Smetáčková-Moravcová, Valdřová, 2016, s. 13).

Po formálním obsahu učebnic a výběru témat je vhodné se zaměřit také na způsob prezentace a podání dané látky. K tomu slouží názorné příklady, ukázky a ilustrace jevů, které pomáhají srozumitelně zprostředkovávat konkrétní učební látku. Platí, že tyto pomůcky by se měly dotýkat v co možná nevyšší možné míře konkrétní životní zkušenosti studujících, aby bylo osvojování látky co nejvíce úspěšné. Jelikož dané životní zkušenosti a vnímání všech jsou rozdílné, měly by i příklady a ukázky splňovat kritérium různorodosti a nejednotvárnosti.

Ilustrace a příklady v učebnicích mohou z hlediska genderu nepřímo ovlivňovat vnímání sociálních rolí (např. které profese jsou typicky mužské a které typicky ženské). Mohou také zvýhodňovat či upřednostňovat určité pohlaví, čímž může dojít k nepochopení nebo nezájmu o celkovou koncepci či učební látku pohlavím opačným. Žádoucím principem je proto pestrost a rozšiřování pole aktivit a činností, prostřednictvím kterých se látka přibližuje a vysvětluje a to tak, aby nedocházelo k uniformitě a vyhraněnému výkladu konkrétní skutečnosti (tématu) pouze úzce zaměřeným pohledem jedné vytyčené dominantní skupiny, ale aby nabízelo různé alternativy a přizpůsobovalo se odlišným způsobům vnímání. Celkově je poté vhodné vyvarovat se klasifikaci činností na základě genderu.

Neméně významnou oblastí v ovlivňování genderových vztahů, přístupů a stereotypů je jazyk. I neutrálně laděná skutečnost či fakt se může špatnou volbou jazykového vyjádření proměnit ve stereotypně zatížený projev znevýhodňující určitou skupinu.

Podle autorek Příručky pro posuzování genderové korektnosti učebnic se jazyk konstruuje genderové hierarchie, a to ve způsobu oslovení, titulování a označování osob, dále v ustálených výrazech a postupech v zobrazování mužství a ženství.

První zmiňované „zařazuje označované osoby do určité sociální skupiny; může je zviditelnit, postavit do popření nebo naopak je z popisované skutečnosti vyloučit. Hlavním problémem nejen v učebnicích je příliš časté užívání tzv. generického maskulina. Jedná se o mužský jazykový tvar při označování osob podle profesí, funkcí a vztahů, pod nímž jsou údajně zahrnuti muži i ženy (například pojem *učitelé*).“ (Knotková-Čapková, Smetáčková-Moravcová, Valdřová, 2016, s. 13).

Používání výhradně forem generického maskulina může být problematické např. v zadání úloh, formulování obsahu a výkladu učebnice, příkladových cvičeníh apod. Ženské jazykové tvary a formy jsou v takových případech pouze jakousi vedlejší podmnožinou jazykových tvarů a forem mužských. Jsou v nich sice obsaženy a zahrnuty, nicméně způsobem, který naznačuje jejich nedominantní či nerovnocenné postavení. Znovu je zde implicitně poukazováno na hierarchické zákonnosti a dělení světa a společnosti, jehož nositelem, zprostředkovatelem a ukazatelem je jazyk.

Zvláště v oblastech, ve kterých se vyskytuje celkově větší poměr mužů, by se mělo dbát na minimalizaci používání forem generického maskulina a cíleně a vědomě obměňovat způsoby vyjádření z genderově zatížených na neutrální (např. místo *vědci objevili* použít formu *vědecké týmy objevily* atd.) tak, aby nedocházelo k podvědomému vytěsňování žen jako aktivních účastnic v daných činnostech a oborech. Argumenty oponující aspektem stručnosti by poté neměly být upřednostňovány před aspekty neutrálnosti a korektnosti ve vyjadřování skutečnosti.

Za významný problém v oblasti jazykového posilování genderových stereotypů lze v neposlední řadě považovat určité opakující se charakteristiky, projevy a vykreslení daných mužských a ženských rolí v situacích, jež jsou jim přisuzovány a s nimiž jsou často spojovány. Objevují se tak tedy jisté specifické projevy, fráze, vzorce chování a vyjadřování, které posilují zažitá a ustálená modely a představy o typicky mužském a ženském světě.

### **6.3 Analýza vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka**

Cílem této části práce je analýza textové složky učebnic z hlediska koncepce, vybíraných témat, prezentovaných společenských hodnot a norem, způsobu zobrazování a vnímání žen a mužů nejen v obrazové složce (ilustracích, fotografiích...), ale i prostřednictvím jazykových prostředků, a vytvoření tzv. obrazu ženy a muže v tomto typu učebnic. Pozornost bude věnována převážně způsobu, jakým se studentům pracujícím s danou učebnicí prezentují daná jazyková témata z pohledu genderu (zda se např. v textech objevují genderové stereotypy, případně jak se projevují a v jakém rozsahu) a jakým způsobem je utvářen obraz české kultury a společnosti z tohoto hlediska. Analýza bude provedena na stejných učebnicích jako v předchozí části (viz kap. 5), v níž byly tyto výukové materiály rozebírány z hlediska předem stanovených a na základě odborné literatury vybraných aspektů textu. K rozboru zde budou mimo jiné sloužit hlavně tzv. „průvodci učebnicemi“ (tzn. postavy objevující se v jednotlivých kapitolách, provázející danými tématy v kontextu celé učebnice, napomáhající k její větší atraktivitě a zvládnutí procesu učení), jež všechny vybrané učebnice obsahují a u nichž se genderová problematika výrazně projevuje v mnoha ohledech.

#### **6.3.1 Česky krok za krokem 1 (Lída Holá)**

Učebnicí Česky krok za krokem 1 provádí od úvodní lekce hned čtyři „průvodci“, konkrétně se jedná o dvě partnerské dvojice, jednu v roli studentů-cizinců (Tom a Marina) a jednu v roli české učitelky a jejího partnera (Eva a Petr). V jednotlivých kapitolách celé učebnice se poté objevují ještě další epizodní postavy, často nějakým způsobem (příbuzenským či přátelským vztahem apod.) související s postavami hlavními.

Koncepce učebnice z tohoto hlediska je velmi pečlivě promyšlená, postavy prochází přirozeným životním vývojem, který je provázán s tématy jednotlivých kapitol a odráží jejich obsah. Např. v první seznamovací lekci se seznamuje učitelka Eva se studentem češtiny Tomem, ale i Tom se spolužačkou Marinou, ve čtvrté lekci o rodině se čtenáři dozví více o Eviných příbuzných, v sedmé lekci s názvem „Dům a byt“ plánují Eva s Petrem společné bydlení a následně ke konci celé učebnice v lekci

devatenáct, tematicky o rodičovství a dětech, je již Eva těhotná a spolu s Petrem se připravují na roli rodičů.

Co se týče výběru témat, kterými se učebnice zabývá a která obsahuje, lze konstatovat, že jsou genderově vyvážená. Zastoupeny jsou zde různé oblasti a situace lidského života, ve kterých se studenti mohou ocitnout a v nichž budou potřebovat komunikovat. Kapitol lze zde nalézt dvacet čtyři. Chronologicky v sobě zahrnují tato témata: seznamování se, formální a neformální dialogy, profese, orientace ve městě, objednávání si v restauraci, jídlo a pití, rodina, čas a datum, denní program a rutiny, bydlení, volnočasové aktivity, lidské tělo, lékař a zdravotní problémy, nakupování, dovolená a cestování, svátky a tradice, úklid a domácí práce, počasí, technika elektronika, móda a oblečení, služby, etapy lidského života, rodičovství a děti, vaření, zvířata, práce a zaměstnání, kultura a Česká republika.

I přes výskyt dvou partnerských dvojic a dvou mužů v příběhu učebnice jsou ale jednotlivá témata zprostředkovávána převážně prostřednictvím ženského úhlu pohledu – z textových (zejména e-mailových) projevů učitelky Evy a studentky Mariny. I když v dialozích mají pochopitelně i zmiňovaní muži své repliky, zpracování jednotlivých kapitol působí spíše celkovým femininním dojmem. O životě, aktivitách, vlastnostech a dalších charakteristikách Petra a Toma se studenti dozvídají často nepřímo z popisů zmiňovaných žen. Takto vzniklé obrazy pak mohou být potenciálním zdrojem tendence ke zkreslenému vnímání skutečnosti.

Bylo by jistě vhodné, kdyby se kromě textových pasáží vypravěče, Evy a Mariny objevovaly i přímé projevy (mimo dialogy) Petra a Toma (např. podobným způsobem skrze e-mailovou komunikaci s jejich kamarády, známými, rodinou apod.) ve větší míře. Vzhledem k výše zmíněnému z textu nepřímo vyplývá, že spíše než čtyři hlavní postavy, má učebnice postavy hlavní jen dvě. Mužské role jsou v tomto ohledu prezentovány pouze jako vedlejší partnerské bez hlubšího vykreslení. Dá se říci, že prezentace jednotlivých témat, jevů a skutečností je podávána skrze ženský pohled, a dalo by se proto usuzovat, že učebnice jako celek bude oslovovat více studentky než studenty. I další epizodní postavy jsou častěji ženy, i když v této oblasti je již situace vyrovnanější a je patrná snaha o víceméně vyvážený poměr mužských a ženských zástupců, postav a jmen. S těmito postavami je vzhledem k zaměření a obsahu učebnice spojen i prvek kosmopolitnosti (různé národnosti, cizí jména apod.).

U obrazového materiálu a ilustrací v souvislosti s genderovou problematikou jsou v centru pozornosti zvláště tematické kapitoly, které by svými zobrazeními mohly posilovat genderové stereotypy v oblasti sociálních rolí žen a mužů. Konkrétně se jedná o témata jako jsou povolání, domácí práce, volný čas, nakupování, móda, technika aj. Pro analýzu obrazové složky v této učebnici slouží především (ne však jedině) tzv. slovní banky na konci každé lekce.

Slovní banka hned první lekce se týká zmiňovaného potenciálně problematického tématu, a tím je povolání. Lze zde nalézt jak zobrazení žen a mužů v tradičních rolích (žena učitelka a uklízečka, muž hasič, dělník a vědec), tak i v těch méně tradičních (žena manažerka, politička a policistka, muž prodavač a číšník), o čemž svědčí jistě uvědomovaná a záměrná snaha o nestrannost a korektnost (to podporuje také uvádění obou jazykových forem názvů daných profesí v neměnném pořadí muž-žena odlišených barevně, viz analýza jazyka).

O poznání diskutabilnější je však slovní banka na podobné téma (Řemeslníci a služby) ke konci učebnice v lekci č. 17. Zde je tendence k netradičnímu a nezažitému přístupu k „typicky“ mužským a ženským profesím potlačena. To je poté ještě (na rozdíl od téměř stejného tématu v lekci č. 1) umocněno jazykovým označením pouze v jednom příslušném rodě s přisouzenou barvou (červenou nebo modrou), což mnohem více zdůrazňuje obrazové rozdělení profesí na mužské a ženské. Ženy jsou tedy klasicky švadlenami, kadeřnicemi, kosmetičkami či uklízečkami (u tohoto povolání je použit totožný obrázek jako v lekci č. 1, což posiluje determinovanost profese) a muži truhláři, zedníci, elektrikáři, zámečníky, instalatéry či automechaniky.

K genderovému dělení a potvrzování zažitých genderových stereotypů slouží v mnohém i slovní banka z kapitoly č. 13 znázorňující lidské vlastnosti. Výběr ilustrací do této slovní banky je z hlediska analyzované oblasti ještě zajímavější a signifikantnější než u slovní banky předchozí, jelikož výběr možných situací a způsobů, jak danou vlastnost zobrazit, s jakou činností a s jakým genderem ji spojit nabízí přeci jen větší okruh možností než u profesí.

Zde jsou vlastnosti jako ambiciózní, statečný, pracovitý, zdvořilý, zodpovědný, ale i zlý, tvrdohlavý, líný nebo sprostý přisouzeny mužům. Mužský gender je v tomto ohledu obrazově spojen s oblastí práce, a to ve všech případech tou kancelářskou, nikoliv manuální (podle okolního prostředí, kolegů a kolegyně, stylu oblečení aj.). Nepřímo se tedy konstruuje i asociace slova práce s tímto typem činnosti. Jedinou

výjimkou může být zobrazení hasiče jdoucího vstříc plamenům ohně zastupující vlastnost *statečný*. Zobrazení manuální činnosti v dílně jako zástupce práce je zobrazeno u názvů lokalit ve 2. kapitole učebnice.

Vlastnosti jako spolehlivý, ale i sobecký (egoistický), zvědavý, protivný či přísný jsou poté obrazově spojeny se ženskými postavami. Přičemž jazykové formy adjektiv jsou ponechána stejnoměrně ve tvaru mužského rodu. Stejně jako vedlejší prvek práce u mužských postav hraje i u postav ženských roli okolní prostředí. Objevuje se zde prostředí obchodu s oblečením s výjevem dvou vzteklých žen zápasících mezi sebou o kus oblečení, který zároveň trhají, či opět školní prostředí s tabulí popsanou matematickými příklady a nevládně tvářící se učitelkou s brýlemi a ukazovátkem ve výmluvném gestu. Těmito prostředími se nepřímo navazuje linka významové a genderové souvislosti s dříve rozebíranými profesemi. A zatímco muži jsou zde v nepoměrně vyšším počtu spojovány s pozitivními vlastnostmi obsahující v sobě pracovitost, sílu, odhodlání, cílevědomost a výkonnost, ženy jsou zde ilustrovány ve většině případů negativně.

Pro obrazovou analýzu s ohledem na gender poslouží i slovní banka 12. kapitoly týkající se domácích prací. Zde opět převažuje ženský element, nicméně tu lze nalézt i ilustrace uklízejících mužů (konkrétně u aktivit žehlit prádlo, luxovat koberec, vynášet odpadky či malovat byt). Je však nutné dodat, že pro obecný pojem *uklizení* uprostřed stránky je vybrán obrázek ženy držící v ruce koš se všemi možnými čisticími prostředky pro různé účely s pozadím dalších čtyř žen multifunkčně znázorňující různé podoby domácích prací. Z toho lze usuzovat, že pro uklízení jako takové je typické opět výhradně pro ženské pohlaví, přičemž několik případů opačného pohlaví na stejné straně je jen několik občasných výjimek potvrzujících pravidlo.

Jistou obranou pro tendence k obrazové stereotypizaci u tohoto typu učebnic může být aspekt cílové skupiny. Studenti jsou cizinci učící se česky, předpokládá se tedy rozdílnost kultur a určité neporozumění jazyku. Obrazový materiál musí být proto často do jisté míry hyperbolizující tak, aby byl co nejvíce názorný, jasný a čitelný, pro studující dostatečně dobře a lehce zapamatovatelný. V takovém případě je prostor pro stereotypizující ilustrace leckdy větší než u učebnic jiných (určené pro rodilé mluvčí, kteří význam slov neodvozují z obrazové přílohy).

Na druhou stranu právě prvek rozdílnosti v jednotlivých jazycích, kulturách a zkušenostech uvaluje na jazykové učebnice mnohem větší zodpovědnost ve způsobu

zobrazování rozličných situací, činností, aktivit, jevů atd., protože studenti si spolu s jazykovým obsahem odnášejí z výuky i získané obrazy a představy (spolu se stereotypy) s kterými učebnice pracuje a které jsou tedy přisuzovány konkrétní kultuře – jaké jsou v ní normy, standardy, co je pro daný národ „typické“ nebo naopak „netypické“, vhodné či nevhodné, zdvořilé či neslušné apod. (od zvyků a tradic, přes společenské návyky až po např. způsob oslovování a konverzace či postavení žen a mužů ve společnosti).

Z hlediska jazykové analýzy je vhodné rozdělit texty do dvou skupin. Do první skupiny spadají texty vysvětlovací a zadávací (výkladové tabulky, přehledy, zadání úkolů a cvičení, úvodní uváděcí texty). Do té druhé se pak řadí texty „autentické“ patřící konkrétním postavám příběhu (dialogy, e-maily aj.). Zadání úloh se vždy obrací k oběma pohlavím prostřednictvím vykáni v plurálu (*Čtěte, Diskutujte, Odpovězte...*) a pokynů jako např.: *„Ptejte se, co si váš partner/vaše partnerka dá“* nebo *„Jaký dárek byste dal/a příbuzným?“*

Genderově podmíněný text lze nalézt ve druhé skupině, ve které je díky specifickým útvarům větší prostor pro vykreslení charakteristik daných postav. Při seznamování s Evinou rodinou v lekci číslo 4 se studenti například dočítají více informací o vedlejších postavách příběhu. Pozornost je mimo jiné věnována opět povoláním. Maminka (50 let) je ženou v domácnosti, tatínek (55 let) pracuje jako automechanik. Starší sestra (26 let) je doktorkou a mladší bratr David (22 let) je studentem. Přítel (25 let) je také student. Kromě přítele a psa není zmíněna žádná vlastnost ostatních členů rodiny.

O lekci dále následuje další popisný text přibližující zájmy Evy a Petra. Mimo genderově neutrální charakteristiky zde dochází k zajímavému narušení běžného stereotypu souvisejícího s domácími pracemi a to tehdy, když Petr ve svém textu líčí svou zálibu ve vaření a nakupování. S domácími pracemi dále souvisí i věta lekce 12 (*„Když se blíží Vánoce, Češi, a hlavně Češky, obvykle uklízejí a pečou cukroví.“*), kde v části věnované úklidu je možná zbytečně zdůrazněna pasáž o Češkách, na místě, kde by se spíše hodilo ono generické maskulinum.

Zajímavou pasáží z hlediska genderové problematiky je cvičení na str. 118, ve kterém mají studenti diskutovat o rozdílech mezi muži a ženami. K diskusi jsou předložena tato tvrzení: *„Ženy jsou emocionálnější“*, *„Muži jsou systematictější“*, *„Ženy jsou komunikativnější“*, *„Muži mají větší talent na sport“*, *„Ženy mají menší*



*talent na matematiku a fyziku“*, „*Muži mají horší intuici“* a „*Ženy mají větší talent na jazyky“*. Taková tvrzení lze považovat za typické genderové stereotypy a studenti mají vyjádřit názor, zda s daným tvrzením souhlasí, či nikoli. Cvičení je určitě vhodné k otevření diskuze a skrze tuto diskuzi také k uvědomění si genderových stereotypů a v rámci sociokulturní kompetence k poukázání na vnímání těchto témat nejen v České republice, ale i napříč dalšími kulturami.

Vybočení z genderových stereotypů lze pozorovat na str. 183, v kapitole č.22 věnované zaměstnání. V ilustračních dialogích je v pozici ředitelky firmy žena. V následujícím cvičení je však už opět uveden v pozici ředitele pouze mužský tvar jména, i přes to, že ve stejném zadání se v opačné roli objevují obě dvě formy – zaměstnanec i zaměstnankyně („*Představte si, že ředitel firmy není spokojený se svým zaměstnancem nebo zaměstnankyní.*“). Zadání tedy naznačuje možnou roli zaměstnance muže i zaměstnankyně ženy, nicméně v nadřizené roli šéfa/šéfky ženy (resp. ženský tvar jména) již nepřipouští. Tento kontrast je umocněný právě uvedením 2 tvarů vs. 1 tvaru na opačné straně.

Celkově lze konstatovat, že v učebnici *Česky krok za krokem 1* je i přes občasné výjimky patrná vědomá práce s ilustracemi i textem za účelem genderové korektnosti. Zejména v rovině psaného textu jsou často uváděny obě rodové formy jmen, místy generické maskulinum. Vyváženost platí i u celkového zastoupení rolí mužů a žen v rámci celé učebnice, i když z hlediska hlavních postav lze zaznamenat mírnou převahu žen (viz výše). Pozorovat lze také občasné záměrné narušování genderových stereotypů (nebo alespoň pokusy o to).

### **6.3.2 Čeština expres 1 (Lída Holá, Pavla Bořilová)**

Učebnice *Čeština expres 1* má dva hlavní „průvodce“ – Áju a Páju. Tyto postavy se objevují na rozdíl od předchozí učebnice stejné autorky pouze v posledních částech kapitol, a to v komiksech, které slouží jako závěrečný humorný a oddechový prvek. V průběhu lekcí se objevují další epizodní postavy (muži i ženy), které ale nehrají zásadní roli.

Jako u předchozí učebnice lze zaznamenat mírnou nerovnováhu v prezentování skutečností ženským a mužským pohledem. Stěžejní pozici celé učebnice zaujímá opět

hlavně zmiňovaná postava Áji. Postava jejího partnera Páji se objevuje sporadicky, víceméně jen jako vedlejší, doplňující element. Toto lze usuzovat jak z názvů a obsahů jednotlivých komiksů („*Ája Zajíčková se představuje*“, „*Ája a Pája jedou na dovolenou*“, „*Ája a Pája jsou v restauraci*“, „*Ája a její rodina*“, „*Ája a Vánoce*“, „*Ája a Pája na hradě Kaprštejn*“, „*Kde byla Ája?*“), tak např. i z uvedení celého jména, tzn. i příjmení pouze u Áji.

Výběr témat a komunikačních situací je opět podobný a genderově vyvážený jako u učebnice *Česky krok za krokem*. V celkem sedmi kapitolách se objevují témata jako seznamování, orientace ve městě, jídlo a pití, objednávání v restauraci, rodina, časové údaje a data, zájmy, slavné české osobnosti nebo cestování.

V první kapitole, ve které se objevují známé české i světové osobnosti a také povolání, lze nalézt prakticky vyrovnaný počet žen a mužů z umělecké, sportovní či politické sféry. V rámci této kapitoly je také v obligátní učitelské pozici žena i muž, i když s rozdílným označením – žena učitelka, muž profesor). Ve třetí kapitole z prostředí restaurace se vedle jazykových informací objevuje i sociokulturní jev, když muž v restauraci platí celý účet dohromady i za ženu a nechává číšníkovi spropitné v určité výši.

Ve čtvrté kapitole týkající se rodiny je v oblasti povolání častěji naplňováno obvyklé schéma rozdělení „typicky“ mužských a ženských profesí: žena sekretářka, prodavačka a učitelka; muž ekonom, manažer, úředník či mechanik, i když mírné vybočení lze pozorovat v textu anglického studenta, jehož maminka je doktorka a tatínek učitel. Těžko soudit, zda právě cizí kultura v tomto vybočení hraje roli a volby profesí jsou záměrné, či náhodné.

Zajímavým ozvláštněním kapitoly č. 5 je poslechové cvičení o aktivitách Jany Novákové. Ta ráda pracuje na počítači, píše projekty, studuje online angličtinu, hraje tenis, tancuje a vaří, ale nikdy doma neuklízí. Uklízí její manžel nebo někdy dcera. Toto vybočení ze stereotypu v oblasti domácích prací však okamžitě zastihuje velmi stereotypní komiks s tematikou Vánoc hned na protější straně učebnice.

Postava Áji se zde v posledním týdnu před svátky intenzivně připravuje na jejich příchod. Následuje dlouhý seznam domácích činností, které podle ilustrací pod časovým tlakem a ve stresu dělá jen velmi nerada a z donucení. Sama konstatuje, že má moc práce, musí nakupovat, uklízet, vařit a zdobit stromeček a nemá čas na schůzku s Pájou. Celé vyznění umocňuje právě srovnání s postavou Páji, kterého jako by se tyto

povinnosti netýkaly. Pointa celého komiksu je následně vystavěna na Pájovi v roli zachránce, který se po nervovém zhroucení Áji, která pláče u přichystané Štědrovečerní večeře, objevuje po veškerých přípravách ve dveřích a symbolizuje šťastný konec.

Předposlední kapitola částečně věnovaná slavným českým osobnostem dává prostor jak mužům (T.G. Masaryk, Emil Zátpek, Milan Kundera, Jan Hus, Karel IV.), tak ženám, i když v menším počtu (Božena Němcová, Dana Zátopková). Stereotypům poté ale opět podléhá komiks v poslední sedmé kapitole procvičující lokativ a minulý čas. Vymezuje „typicky“ ženské zájmy jako jsou kosmetika, kadeřnictví či obchody s oblečením.

I když se výraznější polarizace mužského a ženského světa objevuje víceméně pouze v těchto závěrečných komiksech a lze nad ní možná uvažovat jako nad záměrnou hyperbolou sloužící jako prvek humoru a pobavení, je otázkou, zda je vždy zcela vhodně zpracována, zvláště s ohledem na zaměření učebnice na nerodilé mluvčí, kteří si spolu s cizím jazykem osvojují (mnohdy i zcela podvědomě) také sociokulturní znalosti a dovednosti a prostřednictvím takových textů a ilustrací získávají představu o české kultuře, místních zvyklostech a normách, a to i v genderové oblasti týkající se společenského postavení mužů a žen. S humorem založeným na této tematice je proto v jazykových učebnicích pro nerodilé mluvčí určitě nutné zacházet ještě více obezřetněji než v případě jiných učebnic. I tam by však měly být humorné pointy vystavěny v ideálním případě na jiném principu, než jsou genderové rozdíly.

### **6.3.3 Čeština pro cizince – úroveň B1 (Marie Boccou Kestřánková, Kateřina Kopicová, Gabriela Šnidaufová)**

Učebnice Čeština pro cizince určená pokročilejším studentům češtiny je prostřednictvím postav příběhů rozdělena do dvou hlavních částí. Prvními pěti kapitolami provází šest průvodců, přičemž každý z nich je představen na úvod krátkým osobním medailonem. Jsou jimi tři ženy (Beáta, 21 let; Zdena, 22 let a paní Zuzana Rádlová, 52 let) a tři muži (Petr, 19 let; David, 20 let a pan Jindřich Rádl, 55 let). Tyto postavy se následně pravidelně objevují v pěti kapitolách učebnice v tématech jako seznamování a národnosti, rodina, sport, cestování a móda. Tyto kapitoly jsou

s postavami a jejich vývojem vzájemně provázány, jako je tomu u učebnice Česky krok za krokem.

Vzhledem ke stručnosti medailonových textů a malému prostoru pro detailní vykreslení postav, na které zde není místo, je zajímavé sledovat a porovnat nutný výběr popisovaných vlastností, zájmů a dalších charakteristik uváděných u jednotlivých postav. To znamená nejen co v textech uvedeno je, ale např. také to, co tam oproti medailonům opačného pohlaví chybí nebo je uvedeno jinak.

Z daných medailonů lze vyvozovat tyto ženské charakteristiky: pořádnost (*Beáta: „Má ráda pořádek.“; Paní Zuzana Rádlová: „Dává si pozor, aby bylo doma vždycky uklizeno a byla dobrá nálada.“*), pracovitost a zaneprázdňenost (*Zdena: „Pořád pracuje a pilně studuje, často proto nemá na své blízké čas.“; Paní Zuzana Rádlová: „Dnes je ženou v domácnosti, ale dříve pracovala jako účetní a zvládala práci i domácnost.“*), upovídanost (*Zdena: „...volají si každou chvíli a pak platí nekonečně dlouhé telefony.“*), starostlivost (*Paní Zuzana Rádlová: „Velmi hezky se stará o celou rodinu.“*), obliba domácích prací (*Paní Zuzana Rádlová: „Ráda vaří a peče.“; Beáta: „Má ráda pořádek.“*), zodpovědnost a uvědomělost (*Beáta: „Někdy se zlobí na svého bratra, protože se chová nesamostatně a nedospěle.“*), pozitivita, dobré naladění a optimismus (*Zdena: „Má velký smysl při humor a je stále veselá.“; Paní Zuzana Rádlová: „Je zajímavé, že má stále dobrou náladu. Často si zpívá a poslouchá klasickou hudbu.“*) či empatie (*Beáta: „Často se se svými problémy svěřuje své nejlepší kamarádce Zdeně.“*).

Naopak mezi mužské charakteristiky zde patří nezodpovědnost (*David: „Studuje medicínu, ale neví ještě, jestli školu dokončí. Bojí se, že není tak zodpovědný, aby tu práci mohl dělat. Nejraději by cestoval po světě.“; Beáta: „Často se zlobí na svého bratra, protože se chová nesamostatně a nedospěle.“*), určitá lehkovážnost a svobodomyšlnost (*Petr: „Spoustu věcí neřeší! Nechápe Beátiny problémy.“*) či užívání si klidu a pohody (*Pan Jindřich Rádl: „Každý den si najde čas, aby si v klidu vykouřil dýmku a přečetl noviny. Nikdo ho v tu chvíli nesmí rušit – to by bylo zle! Je to jeho odpolední rituál.“*)

Mezi ženské zájmy a koníčky zde patří zejména telefonování a hovory s kamarádkami, vaření, pečení, zpěv a poslech vážné hudby (Antonín Dvořák), mezi ty mužské pak počítače, pití vína, kouření dýmky, cestování, poznávání nových lidí a

zemí, četba (noviny a klasické romány), studium cizích jazyků a poslech rockové hudby.

Genderové stereotypy, ať už ve vykreslení vlastností postav, povoláních (muž programátor, žena účetní a v domácnosti) nebo v jejich zájmech, jsou zde zřejmé a ještě více je umocňují a zvýrazňují věty (často ve formě zvolacích vět) jako např.: „*Nechápe Beátiny problémy. Je to prostě holka!*“ Mužské postavy jsou zde líčeny jako odvážní dobrodruhovité a zároveň snílci, mužský svět pak jako uvolněný, požitkářský, částečně bezstarostný, s důrazem na volnost, svobodu, klid a pohodu. Oproti tomu ženské postavy jsou mnohem vážnější, uvědomělé, vědomé si svých povinností, zodpovědné až přemoudřelé, pracovitě, pořádné, empatické, starající se o druhé a ochotné se pro druhé obětovat. Ženský svět pak mnohem méně snový a dobrodružný než ten mužský.

Jednání a chování postav se v průběhu učebnice (např. v dialogích) řídí podle výše zmíněných charakteristik v medailonech a nijak nevybočuje nastaveným osnovám. Beáta a Zdena se v první lekci baví o tom, jak je jedna z nich zaneprázdněná, *nic nestihá a nemůže ani na kafe kvůli shánění dárku pro Davida, který určitě nebude nic technického, protože technika je pro Beátu i pro její mámu španělská vesnice*. A zatímco obě dárky zařizují, Petr jen umí perfektně rozdělit úkoly a sám sedět doma u počítače, načež Zdena konstatuje: *To je normální*. Hned na vedlejší straně ty samé dívky mluví o očekávaném příjezdu Davida, který Beáta líčí jako katastrofu, jelikož *maminka je nervózní, celý týden vaří a uklízí, do lednice už se nic nevejde, momentálně se rozhodla k tomu ještě upéct koláč a jestli to takhle půjde dál, tak se všichni zblázní*. O tom, jak se na příjezd připravuje otec, se dívky nezmiňují.

Rozdíly mezi ženským a mužským světem, resp. odlišnosti v zájmech se zdůrazňují také v dalším dialogu „*Evropou na motorce*“ (s. 182), ve kterém David ukazuje Evě fotografii z dovolené. Eva si ihned všimá jeho krásné kožené bundy a chválí ji, i když David chce přitom upozornit na svou motorku. Komentují to slovy: D: „*Dovolená byla super, musím se ti s něčím pochlubit. Podívej se na tuhle fotku*.“ E: „*Ó, krásná kožená bunda. Je nová?*“ D: „*Ale ne, copak nevidíš tu motorku! S tebou se člověk opravdu nemůže bavit jako s chlapem*.“ E: „*To je logické, když jsem žena*.“ Závěr dialogu poté vypadá následovně: E: „*A s kým si jel?*“ D: „*S nikým. Rád jezdím sám*.“ E: „*Tak to si budeš muset najít slečnu, které motorky nebudou vadit*.“ V několika dalších dialogích (např. s. 218, s. 318) se objevuje schéma velmi zaneprázdněného muže unaveného z přemíry pracovních povinností a doma čekající partnerkou (s připravenou

večeří) vyčítající partnerův pozdní příchod či nedostatek společně stráveného volného času.

Ženské a mužské hlavní postavy z úvodu učebnice nejsou v textu jediným, a tedy možná jen náhodným případem naplňující výše zmíněná schémata. Naopak jiné typy nepředvídatelně a překvapiv vybočující z „typických“ a „standardních“ modelů a vzorců se zde prakticky nevyskytují. Jako příklad lze uvést výroky respondentů na téma sport ve třetí kapitole. Dvě uvedené ženy, jedna opět v domácnosti, druhá naopak pracovně velmi vytížená, se shodují na tom, že na sport nemají čas nebo ho nepotřebují, a proto žádný nedělají (Alena: „*Jako žena v domácnosti nepotřebuju ke svému životu sport. Hýbu se při úklidu nebo vaření. Večer jsem k smrti unavená a na nějaké plavání nemám ani pomyslení.*“; Katka: „*Při své práci nemám ani minutu volného času. Samozřejmě chci být štíhlá. Držím často různé diety, ale když nejsem v pohodě, tak se na to vykašlu a jím a jím. Nevím, jak dietu držet a vydržet.*“).

Všichni tři dotazovaní muži naopak mají ke sportu pozitivní vztah a dva z nich ho i pravidelně aktivně provozují (Adam: *Pravidelné sportování a zdravá životospráva vedou ke kvalitnějšímu životu, proto již šest let denně ráno cvičím půl hodiny a dvakrát týdně chodím do fitnessu. V jídle se omezuju, jím například méně masa a více zeleniny. Každý si myslí, že je mi tak o 10 let méně*“; Vojta: *Náš tým patří k těm nejlepším, u nás už hraju za juniory. Bylo by super, kdybych se dostal do týmu do Německa, ale to budu muset ještě hodně trénovat. No uvidíme*“; Karel: „*Vůbec nejsem proti sportu. Zamlada jsem hrál fotbal, ale příznám se, že dnes už jsem jen pasivní sportovec. Rád se v televizi podívám na zápas a dám si při tom pivo. Takhle fotbal přímo miluju.*“).

Variabilita a genderová rovnováha se neobjevuje ani u profesí a pracovních pozic. V rámci celé učebnice jsou mužům přiřazovány pozice vyšší, vedoucí, např. ředitelské či manažerské, často také uváděné s tituly (*pan doktor Novotný; pan inženýr Novák, ředitel naší společnosti; generální ředitel, šéfredaktor, grafik*). Ženy u svých jmen tituly postrádají a v jejich profesi jsou jim přiřazovány nižší pozice a funkce (*paní účetní Nováková, sekretářka, prodavačka, asistentka, v domácnosti*).

Tento jev je znovu signifikantně zvýrazněn při porovnání forem následujících těsně za sebou v rámci jednoho konkrétního odstavce či úseku zabývající se danou problematikou; na místech, kde by se nabízela pouhá přechýlená forma pro ženu stejného titulu či profese, jež se zde však neobjevuje (*Nejste paní Nováková? vs. Vy jste pan doktor?; Vy jste pan doktor Novotný? vs. Vy jste paní účetní Nováková?*).

V šesté lekci zaměřené na zaměstnání se v konkurzech, životopisech a motivačních dopisech objevují pouze muži a pozice jako grafik či právník. Jazyk zadání jednotlivých cvičení a úkolů je také genderově nevyvážený („*Firma KLD hledá nového právníka. Paní sekretářka mluví s jedním z uchazečů, který čeká, až ho ředitel přijme.*“; „*Bude se točit nový film a filmový tým hledá herce.*“). Přechylování a ženské formy v zadáních se objevují různorodě a jsou spíše výjimečné („*Diskutujte se spolužákem*“; „*Přišel redaktor časopisu a chce s vámi udělat rozhovor: zaměstnanec firmy – představte firmu a udělejte rozhovor se zástupcem časopisu IDA, redaktor/ka – představte se...S čím jste v práci spokojen/á*“).

Ve druhé části učebnice se po dobu následujících pěti závěrečných kapitol s tématy konkurz a zaměstnání, zdraví a nemoci, charakteristika, ve městě a média střídají staré postavy s novými. Na začátku šesté lekce jsou proto představeni další průvodci – zaměstnanci nadnárodního vydavatelství jménem KLD. Jedná se o tři muže (David Krátký, Jan Vodička a Michal Polák) a dvě ženy (Eva Malá a Lucie Svobodová).

Z medailonů těchto postav vyplývají tyto mužské charakteristiky: úspěšnost, schopnost, vzdělanost a pracovitost (David: „*Je úspěšný, pohledný a schopný.*“; „*Mluví dobře anglicky a jezdí často na služební cesty po pobočkách firmy.*“), dobré pracovní pozice (David: *šéfredaktor*, Michal: *generální ředitel*, Honza: *grafik ...je z podnikatelské rodiny...*“), dobrodružnost a odvážnost (David: „*Z adrenalinových sportů se zamiloval do motorek. Každé léto cestuje na motorce po Evropě.*“), zájmy jako sport (motorcky, fotbal, golf), hudba a rybaření.

Ze dvou ženských medailonů lze vyčíst tyto ženské charakteristiky: schopnost, pracovitost (Eva: „*Je to velmi schopná dívka a umí dobře jednat s lidmi. Sama o sobě říká, že je pro ni kariéra na prvním místě. Eva je důležitá postava firmy KLD – je to pravá ruka generálního ředitele, který si její práce velmi váží.*“) a zájmy jako cestování (Eva: „*Když má volno, cestuje. Každý rok minimálně měsíc jezdí po světě. Už viděla všechny evropské země a letos se chystá do Asie.*“ Lucie: „*Když má dost peněz, jede na dovolenou do zahraničí.*“) a kultura (Lucie: *Ráda chodí do kina, do divadla a na koncerty.*“).

Zajímavé narušení klasického genderového stereotypu můžeme v učebnici nalézt v části čtení ve druhé lekci. Téma mateřské (rodičovské) dovolené je zde zpracováno výhradně se zaměřením na muže-otce jako na ty, kteří zůstávají s dětmi doma. Hlavní tematický článek přispívá k vyváženému pohledu na situaci, byť je jeho zdrojem

bulvární internetový magazín Super.cz a o pravdivosti některých uvedených tvrzení by se dalo spekulovat.

K genderové vyváženosti přispívá v neposlední řadě také rovnoměrný poměr mužů a žen (2:2) ve výčtu slavných českých osobností účastnících se olympijských her ve třetí lekci.

#### 6.3.4 Čeština pro život (Alena Nekovářová)

Učebnice Čeština pro život je určena především pokročilejším studentům ke konverzaci a obsahuje celkem 15 hlavních témat (rodina, jídlo a pití, nakupování, orientace ve městě, doprava, cestování, dovolená, roční období, denní program, volný čas, oslavy, lékař, zdraví a lidské tělo, bydlení, móda a oblečení, práce a zaměstnání a Česká republika. Průvodní postavy se v učebnici nevyskytují. Každá kapitola je uvedena vstupním tematickým textem, který je vyprávěn z úhlu pohledu jedné konkrétní osoby (nebo i více osob).

První text kapitoly s názvem „*Taková normální rodina*“ vypráví student Petr. Generalizující pojem „*taková normální rodina*“ je opakován i v úvodní větě textu; dá se tedy předpokládat, že cizinci učící se česky pojmu prezentovaný model rodiny za českou normu, standard. Je však otázkou, jak byla tato „*norma*“ ve skutečnosti stanovena a pro koho platí. Tato „*normální*“ rodina tedy podle vypravěče bydlí v rodinném domě v malém městě nedaleko Prahy. Vypravěči je 18 let, studuje gymnázium a v budoucnu by se rád stal právníkem.

Následuje další zajímavá formule a další „*norma*“, a sice: „*Jako snad každý kluk se zajímám o sport.*“ Z této generalizace a zároveň stereotypizace tedy vyplývá, že sport je typická mužská záležitost (viz srovnání se sestrou vypravěče). Další mužskou postavou je otec vypravěče, který „*před osmi lety založil malou reklamní agenturu a od té doby je ve dne v noci v práci. Neumí moc odpočívat, a jestli to takhle půjde dál, tak z něho bude za chvíli workoholik.*“ Naštěstí je ale i otec muž, a tedy sportovec, a proto „*jediným místem, kde dokáže odpočívat, jsou tenisové kurty, protože hraje vášnivě tenis.*“

Jako první ženská postava se zde objevuje matka Alena. Povoláním dětská lékařka se soukromou ordinací. Zatímco u otce je vztah k práci líčen jako prioritní,



dobrovolně přílišný až nezdravý, pro matku jsou velké pracovní povinnosti plynoucí z jejího zaměstnání spíše nutností, při které „*si na rozdíl od táty najde čas na své koníčky*“ (jízda na kole, četba knih, každotýdenní „*dámské jízdy s kamarádkami*“).

V části popisující matku se mimoděk mihne i babička, jejíž jedinou charakteristikou je, že „*se často zlobí, protože si myslí, že je máma kost a kůže*“. Maminka také nechce hrát s tatínkem tenis, protože „*většinou prohrává, tak ji to moc nebaví*“. A také „*každý pátek pořádá se svými kamarádkami dámskou jízdu. Pokaždé se vrací domů v dobré náladě*“. Po mamince a babičce přichází na řadu starší sestra Jana, sekretářka u mezinárodní společnosti. Tu charakterizuje takto: „*Naši příbuzní říkají, že je to hezká a chytrá holka. Myslím si ale, že je i dost pohodlná a líná. Ze všeho nejraději spí nebo někde lítá po obchodech*“. Tato charakteristika také ukazuje na častou stereotypizaci sourozeneckých vztahů.

Kromě rodinných příslušníků (není zde nijak zmíněn ani jeden dědeček) vypravěč zmiňuje ještě Jakuba, přítele Jany, kterého popisuje už jen obecně jako fajnového kluka zamilovaného do sestry. Rodina dohromady ráda cestuje a chodí na pěší túry. O víkendu jezdí na chalupu na Vysočinu a navštěvuje další příbuzné.

Mužské charakteristiky zde jsou: ambicióznost, výkonnost, pracovitost (až příliš), aktivní a sportovní osobnost, což odpovídá také výběru povolání (v tomto případě podnikatel). Ty ženské pak krása, chytrost, pohodlnost, lenost a zmínky o utrácení, nakupování, pravidelném scházení se s kamarádkami, udržování se v kondici. Povolání jsou volena opět stereotypně – lékařka (pečovatelská role maminky) a sekretářka (mladá neambiciózní dívka v zaměstnanecké nižší pozici).

Celý text poté dokresluje ilustrace umístěná hned pod otázkami s účelem podnítit úvodní diskusi v hodině (mimo jiné se jedná o otázky osobní, vzhledem k první lekci a vůbec prvnímu textu celé učebnice o vcelku nevhodné a v neposlední řadě opět stereotypní – např. „*Máte děti?*“, „*Jste svobodný/svobodná?*“, „*Jste ženatý/vdaná?*“ apod.). Obrázek souhrnně ukazuje představu vypravěče o členech jeho rodiny korespondující s psaným textem. Vypravěč s otcem a matkou jsou zobrazeni jako sportovci (vypravěč s basketbalovým míčem, matka na kole, otec s tenisovou raketou v jedné ruce a s mobilním telefonem v ruce druhé, sportovně oblečení) v jedné skupině napravo a vypravěčova sestra ležící s časopisem na gauči proti nim na straně levé.

Z analýzy textu celkově vyplývá, že za „normální“ rodinu je zde považována ta ideální, úspěšná a na první pohled bezproblémová s typickým rozdělením rolí a

charakteristickými prvky vymezující rozdíl mezi ženským a mužským světem. Místo označení „norma“ by proto bylo spíše vhodnější užití slova „stereotyp“.

Druhá kapitola o jídle a pití začíná třemi krátkými texty o vztahu tří lidí k jídlu a stravování. Jedná se o jednoho muže a dvě ženy. Zatímco muž zastupuje model, který není v jídle nijak vybíravý (nejraději jí typická česká jídla jako „*knedlo-vepřo-zelo či smažený řízek s bramborovým salátem, který zapije jedním nebo dvěma pivy*“) a sní vše, doslova z textu: „*sežere doma úplně všechno, na co přijde*“, obě dvě ženy reprezentují určité výjimky z klasického stravování.

První z nich zkouší stále různé diety, protože si o sobě myslí, „*že je tlustá*“, zatímco její přítel jí říká, „*že jí jako vrabec*“. V jejím medailonu se lze dočíst: „*Po čtrnácti dnech skoro umírám hladu, ale na jídlo se nemůžu ani podívat. Jsem úplně vynervovaná, že jsem zhubla jenom pár deka. Obvykle nemám na nic chuť, piju jenom minerálku nebo červené víno.*“ Ilustrace této ženy dokresluje popisovanou situaci, kdy žena stojí nespokojeně na váze, přičemž vedle sebe má postavenou mísu s ovocem.

Druhá z nich je zase vegetariánka, jež ve svém medailonu tvrdí: „*Mám více energie, jsem málokdy nemocná a cítím se skvěle*“. Obrazová příloha psaného textu nicméně působí opačným dojmem a je téměř v rozporu s tvrzením obsaženým v textu (v porovnání s obrázkem spokojeného muže u prvního medailonu). Dá se tedy říct, že muž má zde představovat spokojeného a vyrovnaného zástupce „klasické cesty“ ve stravování, zatímco spíše nespokojená a nervózní žena zástupce té alternativní. Genderově stereotypní je zde předpoklad, že žena bude daleko lépe než muž přijímána jako ten, kdo drží diety a experimentuje s jídlem, zatímco muž jako ten, kdo se přejídá a jí nezdravě.

Třetí kapitola se týká nakupování a je uvedena čtyřmi krátkými výpověďmi dvou mužů a dvou žen o jejich vztahu k nákupům. Zatímco oba muži se staví k nakupování lhostejně, či přímo odmítavě až pohrdavě, obě ženy mají k nákupům vztah čistě pozitivní.

Pro ilustraci několik autentických citací z textů: Jirka: „*Je mi jedno, kde nakupuju, hlavně, že je to levný.*“ *S oblečením si nelámu hlavu, protože se dá pořídit za babku v secondhandu.*“ Tomáš: „*Nechápu, jak někdo může rád chodit po obchodech! Mě nakupování vůbec nebaví. Většinou si kupuju jen něco k jídlu cestou z práce v malé prodejně. Supermarkety a hypermarkety vyloženě nesnáším, mám fobii z té spousty lidí a vadí mi dlouhé fronty u pokladny.*“

Martina: „V nákupních centrech nakupuji docela často, protože tam mají vždycky slevy a já se snažím ušetřit na jídle. Je tam taky hodně malých obchodů pod jednou střechou a já jsem pokaždé zvědavá, jestli tam nemají něco nového a hlavně zlevněného. Klára: „Já se přiznám, že jsem na nakupování fakt docela závislá. Pokaždé si musím něco koupit, i když nic nutně nepotřebuju. Mám perfektní pocit, když si koupím něco nového na sebe a všichni mi říkají, jak mi to sluší.“

Opět se zde tedy objevuje jasný genderově motivovaný kontrast v názorech, zvycích a návycích a zároveň se umocňuje představa nadšené ženy pobíhající po obchodech v nákupních centrech a otráveného muže jako doprovod sledující jen pomalu ubíhající čas. To potvrzuje silný důraz právě na čas v souvislosti s nakupováním. Ženy čas neřeší, tráví v obchodech klidně i několik hodin a berou nákupy tak trochu jako společenskou událost, které vyhrazují víkend, zatímco muži naopak šetří každou minutu a čas trávený nákupem je pro ně ztracený, či dokonce téměř noční můrou.

Dokazují to následující citace: Tomáš: „Můžu si v klidu porovnat ceny a ušetřit dost času i peněz.“ (v kontextu nakupování přes internet) Martina: „Proto jsme často v nákupním centru celou sobotu.“ (děti si hrají v dětském koutku). „Odpoledne si zajdeme na oběd, někdy také do kina a večer se vracíme domů.“ Klára: „Dost času strávím taky v butiku. Tam jsem ve svém živlu Donekonečna si zkouším různé halenky, sukně, kalhoty nebo šaty.“

Ani obrazový doprovod stereotyp příliš nenarušuje. Ačkoli jsou v psaném textu obě pohlaví zastoupena rovnoměrně, na dvou obrázcích k tématu jsou zobrazeny pouze ženy. V prvním případě žena zkoumající starší televizi ve výrazné slevě mezi ostatními televizemi o poznání modernějšími; ve druhém opět žena líčící se u zrcadla před stojanem s kosmetikou nadepsaným jako „novinka“.

Čtvrtá kapitola o orientaci ve městě a pátá kapitola o cestování různými dopravními prostředky jsou víceméně neutrální, i když žena z úvodních dialogů obou kapitol vychází jako ta, která hledá cestu a která dává nevyžádané rady a komentáře muži řidiči. Jedna replika za všechny z dialogu páté lekce: Petra: „To jsem netušila, že tak brzy ráno bude jezdit tolik aut. Ten řidič před námi jede jako blázen, snad stovkou. Hned bych mu dala pokutu. Nechápu, jak mohl udělat řidičák. A ten v modré škodovce vůbec nedal přednost v jízdě. Pozor, brzdi! Auto před námi zastavuje.“ Milan: „No jo, ty zase víš všechno nejlépe.“ (v reakci na Petřinu poznámku, že mohl dopředu počítat s dopravní zácpou).

V šesté lekci na téma cestování se v úvodním textu znovu objevuje celá rodina, nicméně odlišná od rodiny z lekce první. Matka a otec zde nemají žádná jména, děti se jmenují Jana a Petr. Každý člen tu prezentuje své rozdílné návrhy a nápady na dovolenou. Největší prostor je věnován již tradičnímu sporu mezi dvěma sourozenci různého pohlaví. Petr navrhuje strávit léto v chatě na horách, kde mohou chodit na túry, být celý den venku na čerstvém vzduchu, jezdit na kole, na koni či jinak sportovat; Jana naopak preferuje klidnější relaxační dovolenou u moře, kde je teplo, slunce a vyžití v centru.

Matka po výzvě Jany nestranně navrhuje obě lokality, pokud děti půjdou na brigádu a vydělají si nějaké peníze. S tím ovšem razantně nesouhlasí otec, který drahou dovolenou odmítá a zakončuje celou diskusi oznámením, že letos rodina pojedje na chalupu, kde bude chodit každý den na houby a na borůvky. Chybí zde jakékoliv závěrečné resumé, vyřešení celé situace, vzájemná dohoda či kompromis. I z téměř autoritativního jazykového stylu otcovi závěrečné repliky (návrhy všech předchozích zúčastněných jsou formulovány modálními verby či jiným způsobem formulace návrhu: „*můžeme jet na hory*“, *pojedme raději k moři*“, „*můžeme jet jak k moři, tak na hory*“) působí text tak, že otec má poslední slovo a jeho názor je pokládán za finální řešení bez souhlasu ostatních, na který se ostatně ani neptá (Otec: „*S tím absolutně nesouhlasím. Dovolena bude stát hodně peněz, a to si nemůžeme dovolit. Letos pojedeme na chalupu, budeme chodit každý den na houby a na borůvky.*“).

Už jen jako detail se jeví jeho závěrečná řečnická otázka: „*Dovedete si představit tu vůni smažených hub a borůvkového koláče?*“, která nechává na samotném čtenáři, aby si doplnil, kdo bude zmiňovaná jídla připravovat. Výsledné genderové modely zde prezentují muže jako aktivního jedince i v době volna, se zálibou ve sportu, preferující aktivní a levný způsob trávení volného času v přírodě, ve známém prostředí, a mírných klimatických podmínkách (Petr: „*U moře svítí slunce celý den a je tam hrozná vedro.*“), dávající přednost samotě a soukromí před společností více (cizích) lidí (Petr: „*Na pláži bude hlava na hlavě. Nebudeš mít vůbec žádné soukromí. A bydlet v hotelu mě vůbec neláká.*“), zároveň také jako autoritu a vůdce.

Ženy pak jako smířlivé, klidné (matka: „*Ale děti, musíte se pořád hádat. Když půjdete o prázdninách na brigádu a vyděláte si nějaké peníze, můžeme jet jak k moři, tak na hory.*“) a společenské (Jana: „*O prázdninách nepotřebuju mít soukromí, chci se s někým seznámit.*“), se snahou o domluvu a kompromis, s ohledem na druhé (Jana:

„Dovolená u moře bude lepší i pro rodiče, protože si potřebují taky odpočinout.“), preferující pohodlí, komfort a pasivní způsob odpočinku.

Poslední poznámku je vhodné věnovat opět obrazovému doprovodu psaného textu. Vidíme zde rodinu rozdělenou celkem zbytečně podle pohlaví na dvě skupiny stojící vzájemně proti sobě (otec se synem naproti matce s dcerou). Toto rozdělení není nijak podloženo názorovými shodami/neshodami v psaném textu, jelikož každý vyjadřuje svůj víceméně jedinečný pohled a názor na místo a způsob trávení dovolené. Nedá se tedy říci, že by oba muži zastávali totožný názor, který je v rozporu s názorem obou žen. Zůstává proto otázkou, co vedlo k takovému ztvárnění obrázku, proč například skupiny stojící naproti sobě nejsou smíšené (otec a dcera vs. matka a syn nebo otec a matka vs. dcera a syn).

Dalších několik kapitol je genderově opět neutrálních, jedná se o témata jako počasí, kde tři respondenti odpovídají na to, jaké je jejich oblíbené roční období a proč, v osmé kapitole s názvem „Jak ten čas letí“ pak o popis jednoho smolného dne, v kapitole „Všechno nejlepší“ o narozeninovou oslavu a přípravy na ni, v lekci 11 o téma „U doktora“ a dialog mezi lékařem a nemocným pacientem, v následující 12. lekci o téma bydlení, kde se pouze v jednom medailonu zmiňuje oblíbený motiv přespříliš upovídané a zvědavé venkovské sousedky – ženy, a v poslední, 15. kapitole týkající se České republiky o čtyři rozdílné názory a zkušenosti cizinců.

Respondenty jsou tu dva muži (Francouz a Američan) a dvě ženy (Holand'anka a Švýcarka) a zatímco oba muži hodnotí Česko pouze negativně, obě ženy zase pozitivně. Chybí názory či zkušenosti smíšené, je zde patrná snaha o vyrovnanost a férovost, nicméně na úkor autentičnosti, zvláště pokud se jedná o životní zkušenosti a zážitky, které jistě nikdy u nikoho nejsou tak jednoznačně „černobílé“.

Snaha o spravedlivou vyrovnanost je znát i v kapitole č. 9 s názvem „Co s načatým večerem“. Tam opět dvě respondentky a dva respondenti popisují svůj program ve volném čase, avšak jednotlivé medailony fiktivních postav jsou znovu poměrně radikální a monotematické, aby naplňovaly schéma určitého typu člověka. Hlavním tématem je sledování televize, přičemž jeden muž a jedna žena se k němu staví vyloženě odmítavě až pohrdavě (expresivní jazykové prostředky – „*koukat na bednu není nic pro mě*“, „*je to úplná blbost*“, „*ted' už je pro mě televize jenom žroutem času*“), zatímco zbývající dva dotazovaní mají vztah k televizi až nezdravě pozitivní (Marcela: „*Bez televize si svůj život už neumím představit. Jsem celý den doma, proto*

*zapínám televizi už ráno a vypínám ji večer kolem desáté hodiny.“, Milan: „Na televizi se dívám každý den. Jakmile přijdu večer z práce domů, sednu si k televizi, otevřu si pivo a dívám se na zprávy.“).*

Dalším vděčným tématem z pohledu genderových stereotypů je téma 13. lekce, kterým je móda a oblékání. I tato kapitola potvrzuje zažitý trend, který přisuzuje zvýšený zájem o oblečení, styl a fyzický vzhled ženám. Muži jsou naopak stavěni do role bytostí, kterým móda nic neříká, nerozumí jí, nebaví je, a kteří se často hrdě od všeho s tím spojeným distancují, snaží se nutné nákupy vyřídit co možná nejrychleji a když už je to nutné, preferují pouze sportovní, volnočasové či jinak pohodlné oblečení. Tento obraz je společensky přijatý a potvrzuje ho i tato kapitola, kde tři vybraní respondenti zastupují názory a typologické prototypy Čechů.

Na rozdíl od jiných kapitol je zde tematická převaha žen naznačena i v nerovnoměrném zastoupení obou pohlaví (dvě ženy a pouze jeden muž). Také zde náhle chybí snaha o korektnost a vyrovnanost názorů. Obě ženy mají shodně módu jako koníčka, přemýšlí o ní, je pro ně důležitá, mají svůj styl a na vzhledu jim velmi záleží (Milena: *„Při výběru oblečení je pro mě rozhodující krásný střih a kvalitní materiál. Potrpím si na značkové oblečení, za které utrácím hodně peněz. Líbí se mi podzimní barvy, hlavně zelená a žlutá. Vzhled je pro mě důležitý, proto si pečlivě vybírám nejen různé kostýmky, halenky a večerní šaty, ale i boty a kabelky. Jak v práci, tak ve společnosti chci vypadat hezky a elegantně. Když si vezmu na sebe něco, o čem nejsem přesvědčená, cítím se celý den nepříjemně.“* Zuzana: *„Móda je o náladě, ne o drahých značkách a penězích. Mám ráda, když jsem vidět. Radši riskuju s výraznějším oblečením, než abych nestála nikomu za pohled. Nosím často krátké sukně se širokými pásky a k tomu vzorované punčocháče. Cítím se dobře i v džínách s rozšířenými nohavicemi a v přiléhavém tričku s nápisy. Ráda kombinuju zdánlivě neladící vzory, třeba různé pruhy a puntíky. Mám ráda světle modrou a bílou barvu. Když mám dobrou náladu, obléknu si květovanou halenku nebo růžové šaty.“*), naopak poslední muž (zmíněný v textu naposledy až za oběma ženami) módu příliš neřeší, není pro něj důležitá a dává důraz na funkčnost a pohodlnost (Martin: *„Oblékám se hekticky. Ráno nemám moc času, tak většinou popadnu džínky a k tomu nějaké modré nebo černé tričko. Nosím několik oblíbených věcí, ale nemám rád zmačkané kalhoty a oprané košile. Oblečení musí být hlavně pohodlné a praktické a umožňovat mi pohyb. V létě jsou pro mne nenahraditelné šortky. Ve volném čase sportuju, hraju tenis nebo volejbal. Na sebe*

*si vezmu tričko, mikinu, tepláky, při nepříznivém počasí nepromokavou bundu. Do společnosti moc nechodím. Obléknout si tmavý oblek, bílou košili a upnutou kravatu je pro mne utrpením.“).*

Obrazová příloha pak už jen dokresluje výše zmíněnou situaci. Obě ženy (i když každá s jiným stylem oblékání) sebevědomě a s úsměvem kráčí jedním směrem, zatímco muž shrbeně s rukama v kapsách jde směrem opačným, přičemž se po ženách periferně dívá. Obrázky také reflektují popis oblečení, který zdůrazňuje rozdíly mezi nimi (elegantní dáma s upraveným krátkým účesem, v botách na podpatku a kostýmku s kloboukem, mladá žena s odvážným účesem, v extravagantním oblečení a doplňky různého druhu se zálibou v experimentování v módě a muž na první pohled bez zájmu o módu, ve volném tričku, šortkách, děrovanými botami a vysokými ponožkami vytaženými nahoru). I ve zbytku lekce se dává přednost spíše ženám (poslechová část) a jednou (konverzační část) se zde v dialogu dvou kamarádek objevuje další fenomén, a to, že žena chystající se do divadla v časovém presu bezradně tvrdí, že nemá co na sebe nebo že jsou jednotlivé kusy malé či staromódní, i když má podle slov kamarádky plnou skříň oblečení.

Předposlední kapitola v celé učebnici se zabývá profesemi a volbou povolání. Lekci otevírají znovu tři úvodní texty dvou žen a jednoho muže, kteří popisují svou práci. Z pohledu genderových stereotypů je zajímavým hlediskem zejména přisouzení jednotlivých povolání vybraným ženám a muži. I přesto, že je vzorek poměrně malý a jedna žena vykonává povolání zdravotní sestry, které by se dalo hodnotit jako „typicky ženské“ (pečovatelská role), nedá se říci, že by medailony stereotypu podléhaly. První respondentka, které je také věnována ilustrace k psanému textu, pracuje jako fotografa, jediný muž jako šéfkuchař. Vyhraněné protipóly ve stylu sekretářka či uklízečka vs. manažer či ředitel nadnárodní firmy se zde, i přesto, že zmíněný muž jako jediný zastává vedoucí funkci, nevyskytují.

## 7 Závěr

Záměrem této práce bylo na základě vybraných strukturních aspektů textu, jež vyplývají z teoretické části, charakterizovat a analyzovat obsah a způsob prezentace výkladové i nevýkladové textové složky (psané a obrazové) vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka z hlediska jejího účelu a její funkce vzhledem k charakteru učebnice. Zvláštní důraz byl přitom následně kladen na tematickou oblast genderu a její uplatnění a projevy v daných učebnicích. Hlavním motivem práce bylo sledovat a analyzovat způsoby a principy, jakými jsou prezentovány (verbálně či neverbálně) kulturní, společenské či genderové jevy a skutečnosti v učebních textech češtiny jako cizího jazyka jinojazyčným studentům, kteří s danými učebnicemi pracují či s nimi jakkoli přijdou do užšího kontaktu. Jinými slovy, jak se v tomto typu textu konstruuje tzv. obraz muže a ženy a celkově sociokulturní obraz české společnosti (její normy, zvyky a tradice, chování a myšlení, přístup k různým oblastem života atd.), který poté může významně (ať už na vědomé, či podvědomé úrovni) ovlivňovat smýšlení a představy studentů češtiny o české kultuře a Čechách obecně. S tímto záměrem byly předem vybrány a následně analyzovány celkem čtyři učebnice češtiny jako cizího jazyka různé úrovně a různého typu, které všechny splňovaly stěžejní výběrové kritérium – tzn. obsahovaly tzv. „průvodce“, resp. důležité hlavní postavy učebního textu, jež mají za úkol vytvářet či spoluvytvářet celý příběh učebnice (rovněž vzájemně propojovat jednotlivé kapitoly do jednotného smysluplného celku) a jež si kladou za cíl studenta učebnicí provést, přiblížit mu probíraná témata a usnadnit tak celý proces učení se cizího jazyka. Prostřednictvím těchto postav se analyzovaná genderová oblast může projevit nejvíce, a to jak v jejich představovacích medailonech, modelových dialozích, dalších verbálních pasážích v průběhu celého textu, obrazovém ztvárnění, tak i v celkovém projevu a funkcích v průběhu celé učebnice.

I přesto, že přítomnost těchto průvodců hrála ve výběru i rozboru významnou roli, textová analýza byla soustředěna a orientována také na textovou složku nacházející se mimo tyto postavy – jednak na tematické projevy v oblastech vizuální složky učebnic (ilustrace, fotografie apod.) a jednak na verbální pasáže učebnice obecně. Kromě toho byly dané učebnice představeny a rozebrány i z hlediska několika předem stanovených strukturních aspektů textu, vybraných na základě prostudované odborné literatury a teoretické části, která obsahovala témata jako komunikace a komunikát, text,



didaktický text, funkce, strukturní komponenty a parametry didaktického textu, didaktický text se zaměřením na cizí jazyk, výběr obsahu didaktického textu a jeho jazyková realizace v učebnicích cizího jazyka, vizuální složka didaktického textu se zaměřením na cizí jazyk, gender ve společnosti a ve škole a gender v učebnicích.

Gender se v textech projevoval jak ve verbální, tak i v neverbální, obrazové části, a z analýzy vybraných učebních textů celkově vyplývá jasná, viditelná a vědomá snaha autorek všech učebnic o vyváženost a korektnost, a to jak z hlediska tematického, tak i právě genderového (jazykově i mimojazykově), i přesto, že v některých pasážích může tato přísná vyváženost místy působit až nepřirozeně a nereálně (viz kap. 6.3.3). Tuto snahu mimo jiné dokládá např. i záměrné zařazení kontroverzních témat a genderových stereotypů ve cvičeních určených k diskusi (např. v učebnici *Česky krok za krokem 1 – tvrzení o mužích vs. ženách*). Případná genderová nevyváženost se nejčastěji projevovala v obrazové části (např. v ilustracích učebnice *Čeština pro život* či v komiksech učebnice *Čeština expres 1*), ale také v jazykových pasážích (zejména u mužských a ženských jazykových forem názvů profesí, verbálních charakteristik hlavních postav, „typických“ mužských a ženských charakteristik, vlastností a zájmů apod.). Tato nevyváženost byla leckdy způsobena snahou o polarizaci „klasického mužského a ženského světa“ za účelem hyperboly vedoucí k humoru. Je však otázkou, zda je právě oblast genderu vhodná k takovýmto humorným pointám vystavěným na hyperbolizaci genderových rozdílů a stereotypů v učebnicích určených nerodilým mluvčím z různých sociokulturních prostředí a zázemí. Hrozí zde totiž riziko nepochopení takového typu humoru (jelikož i humor je kulturně podmíněn) a považování vtipné nadsázky za fakt, tradici a normu v dané společnosti. V některých případech k určité nevyváženosti docházelo i kvůli výrazně ženskému pohledu na různé situace v průběhu celé učebnice (prostřednictvím verbálních pasáží převážně ženských postav příběhu – viz kap. 6.3.1), což může být způsobeno výhradně ženským kolektivem autorek těchto učebnic.

Závěrem je ale třeba konstatovat a z celé analýzy vyplývá, že i přes určité popsané problematické oblasti a jevy v rozebíraných textech (viz kap. 5.1 a 6.3) jsou na rozdíl od učebnic jiných jazyků (srov. např. s Radimský, 2001), případně starších variant, tyto současné učebnice češtiny jako cizího jazyka na vysoké úrovni z hlediska většiny z rozebíraných aspektů, a především z hlediska stěžejní oblasti pro tuto práci, a to právě genderu.

## 8 Seznam použité literatury

### Analyzované učebnice:

HOLÁ, L. *Česky krok za krokem 1*. Praha: Akropolis, 2016. ISBN 978-80-7470-129-0.

HOLÁ, L. a BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres 1*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-22-6.

KESTŘÁNKOVÁ BOCCOU, M. a kol. *Čeština pro cizince – úroveň B1*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1048-9.

NEKOVÁŘOVÁ, A. *Čeština pro život*. Praha: Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-23-0.

### Ostatní zdroje:

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČMEJRKOVÁ, S. *Jazyk a dialog*. Praha: NLN, 2019. ISBN 978-80-7422-664-9.

ČMEJRKOVÁ, S. *Žena v jazyce*. In: Slovo a slovesnost. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 1995, roč. 56, č. 1, s. 43-55. ISSN 0037-7031.

EISNER, P. *Chrám i tvrz: Kniha o češtině*. Praha: XYZ, 2010. ISBN 978-80-7388-397-3.

GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a...* Praha: Trizonia, 1997. ISBN 80-85573-67-9.

HOFFMANNOVÁ, J. *Feministická lingvistika?* In: Naše řeč. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 1995, roč. 78, č. 2, s. 80-91. ISSN 0027-8203.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-269-0.

JEŘÁBKOVÁ, P. *Koncepce a kritéria výběru učebnice cizího jazyka*. In: Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům. Praha: SPN, 2016/2017, roč. 60, č.5, s. 3-8. ISSN 1210-0811.

MACUROVÁ, A. *Komunikace v textu a s textem*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-659-6.

- MAŇÁK, J. a D. KLAPKO (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, J. a P. KNECHT (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MAREŠ, P. a kol. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, 2016. ISBN 978-80-200-2566-1.
- NEKULA, M. *Komunikační model*. In: Karlík, P.; Nekula, M. a J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] 2017. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ\\_MODEL](https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ_MODEL).
- PODRÁPSKÁ, K. *Poznámky k signální gramatice*. In: *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 2003/2004, roč. 47, č. 4, s. 128-130. ISSN: 1210-0811.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.
- PURM, R. *K teorii učebnice cizího jazyka*. In: *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 1996/1997, roč. 40, č. 7/8, s. 111-112. ISSN 1210-0811.
- PURM, R. *K využívání teorie učebnice cizího jazyka*. In: *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 1997/1998, roč. 41, č. 5, s. 78-79. ISSN 1210-0811.
- RADIMSKÝ, J. *Genderové stereotypy v českých učebnicích*. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2001, roč. 2, č. 1/2, s. 7-8. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=182399>. ISSN 1213-0028.
- SIKOROVÁ, Z. *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*. In: Maňák, J. – Knecht, P. (ed.) *Hodnocení učebnic*, Brno: 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2.
- SUQUET, P. *Jazykový obsah učebnic francouzštiny pro začátečníky a referenční úroveň A1*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8457-5.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

ŠKODOVÁ, S. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-847-2.

ŠKODOVÁ, S. *Specifika ilustrací v materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka*. In: K. Hlínová (ed.): *Sborník AUČCJ 2007–2009*. Praha: Akropolis, s. 69–73.

ŠTINDLOVÁ, B. a S. ŠKODOVÁ. *Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků*. In: *Euroletteraria a Eurolingua 2007*. Liberec: TU, 2008, s. 307-315. ISBN 978-80-7372-292-0.

VALDROVÁ, J. *K české genderové lingvistice*. In: *Naše řeč*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 1997, roč. 80, č. 2, s. 87-91. ISSN 0027-8203.

VALDROVÁ, J. „*Mužské zaměření*“ *výchovy a výuky z pohledu lingvistiky*. In: *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open society found, 1999a, s. 153-157. ISBN 80-238-4770-8.

VALDROVÁ, J. *Ženský obsah v mužské formě – některá úskalí generického maskulina*. In: Čechová, M a D. Moldanová (eds.), *Jinakost, cizost v jazyce a literatuře*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 1999b, s. 105-107.

VALDROVÁ, J.; SMETÁČKOVÁ MORAVCOVÁ, I a KNOTKOVÁ ČAPKOVÁ, B. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic* [online] 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>.

ZIMOVÁ, L. „*Dívčí*“, resp. „*ženská*“ *témata v učebnicích českého jazyka*. In: *Žena – Jazyk – Literatura*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1996, s. 317-320. ISBN 80-7044-147-X.

ZUJEV, D. D. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, ISBN 67-422-86.

