

DESIGN A HODNOCENÍ UČEBNIC PRO VÝUKU ESP

Design and evaluation of ESP coursebooks

Eva ELLEDEROVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-9>

Abstrakt: *Tato studie poskytuje konceptuální rámec designu a procesu hodnocení učebnic pro výuku ESP. První kapitola uvádí základní charakteristiky kvalitních učebnic z pohledu různých autorů, popisuje role, které při výuce ESP plní, řeší problematiku jejich obsahu a autenticity, zabývá se faktory, které je nezbytné při vlastním designu učebnice zohlednit včetně role učitelů, kteří učební materiály vytváří a pracují s nimi. Klíčovou částí kapitoly je vymezení principů designu učebnice pro výuku ESP, které vychází z teorií osvojování cizího jazyka, a popis samotného modelu procesu designu učebnice týkající se adaptace dostupných a tvorby nových učebnic včetně návrhu základních kroků designu jedné lekce. Druhá kapitola vychází z obecných přístupů a zásad hodnocení učebnic, diskutuje proces hodnocení učebnic pro výuku ESP a uvádí příklady seznamů hodnotících kritérií (tzv. checklists), jejichž návrh představuje jeden z dílčích cílů mého výzkumného projektu konstrukčního výzkumu učebnice pro výuku ESP.*

Klíčová slova: *ESP, učebnice, teorie osvojování cizího jazyka, komunikační přístup, nosný obsah, skutečný obsah, autenticita, aktivity založené na dovednostech, aktivity založené na úlohách, kritéria hodnocení učebnic*

Abstract: *This study provides a conceptual framework for an ESP coursebook design and evaluation process. The first chapter presents the basic characteristics of high-quality coursebooks from the different authors' point of view, describes the roles that ESP learning materials fulfil, discusses the issue of their content and authenticity, and deals with factors that should be taken into consideration when designing a coursebook including the role of teachers who design learning materials and work with them. The crucial part of the chapter is formulation of the principles of an ESP coursebook design based on SLA theories and description of a model of an ESP coursebook design concerning both adaptation of the available learning materials and design of new materials as well as the basic steps in designing one lesson of the coursebook. The*

second chapter draws from general approaches and rules for coursebooks evaluation, discusses the process of an ESP coursebook evaluation and gives examples of checklists whose development is one of the aims of the dissertation project focused on design-based research of an ESP coursebook.

Key words: *ESP, learning materials, theories of second-language acquisition, communicative approach, carrier content, real content, authenticity, skill-based activities, task-based activities, checklists*

1 Koncepce designu učebnice pro výuku ESP

Angličtina pro specifické účely (dále jen ESP¹) není ovlivněna určitým dominujícím přístupem, jakým v minulosti byla analýza registru, diskurzivní analýza, rozvoj řečových dovedností či strategií učení nebo přístup zaměřený na učení se². V současnosti dochází v koncepci ESP k přejímání různých přístupů a výukových metod. ESP zaujímá významnou úlohu ve výuce anglického jazyka zejména na vysokých školách a v aplikované lingvistice, přičemž jedním z jejích klíčových témat je tvorba, analýza a hodnocení učebních materiálů³. Z toho důvodu ESP klade na učitele poměrně vysoké požadavky, aby analyzovali potřeby cílové skupiny studentů, vytvářeli nebo upravovali materiály tak, aby odpovídaly zjištěným specifickým potřebám, vypořádali se s neznámým učivem odborného předmětu a s charakteristickými rysy odborného jazyka.

Učebnice tedy hrají ve výuce ESP důležitou roli a jejich tvorba je tedy nezbytným prvkem v oblasti ESP. Spolu s metodami cizojazyčné výuky tvoří rozhraní mezi vyučováním a učením, ve kterém se potřeby, cíle a sylaby zhmotňují jak pro učitele, tak pro studenty (Hyland, 2006, s. 89). Hutchinson a Waters (1987, s. 106) se shodují, že „na rozdíl od výuky obecné angličtiny, tvorba učebnice zabere učiteli ESP značné množství času“ a také zmiňují, že nakladatelé se přirozeně zdráhají publikovat učebnice ESP z důvodu jejich velmi omezené a specifické poptávky. Na rozdíl od učebnic obecné angličtiny, jejichž nabídka je výrazně ovlivněna skutečností, že jsou komoditou, která na mezinárodním trhu přináší vydavatelům značný zisk, učebnice ESP, zvláště v některých menších oborech, nejsou pro vydavatele

¹ Z anglického *English for Specific Purposes*.

² Přístup založený na učení se (*learning-centred approach*) klade důraz na porozumění procesům učení se cizímu jazyku, soustředí se na afektivní faktory a usiluje o naplnění potřeb studenta (Hutchinson & Waters, 1987).

³ V textu se vyskytuje slovo učební materiál a učebnice. Učební materiál je zde chápán jako nadřazené slovo, které zahrnuje učebnice, pracovní sešity, pracovní listy, sady cvičných testů, slovníky včetně digitálních učebních materiálů, které je možné využít ve výuce. Termín učebnice zde zahrnuje tištěnou či elektronickou knihu spolu s doplňkovým audio či video materiálem, popř. pracovním sešitem.

dostatečně lukrativní. Estebanová (2002, s. 40) objasňuje nedostupnost vhodné učebnice ESP na trhu: „[...] pokud je důležité, aby každý kurz ESP měl vymezené charakteristické znaky, které není možné jednoduše přenést do jiné vyučovací a učební situace, což se týká i učebnic, je samozřejmé, že zatímco společným cílem autorů a vydavatelů je vyplnit mezeru ve specifickém oboru vydavatelského trhu, vydavatelé zvažují tuto mezeru podle počtu lidí, kteří mají stejné potřeby“. Výsledkem je podle Estebanové nemalý počet učebnic ESP, které pod svým názvem skrývají učebnice pro výuku obecné angličtiny. Proto je zcela běžné, že učitelé vytváří interní učebnice, které mohou být distribuovány do jiných institucí nebo publikovány, ale ve většině případů jsou určeny učitelům a studentům dané instituce. Swales (1980, s. 15) uvádí, že na katedry anglického jazyka je kladen ze strany vysokých škol tlak, aby tvořily učebnice pro jejich vlastní kurzy, protože „publikování učebnic šitých na míru pro určitou skupinu studentů významně posiluje akademické renomé“. Hutchinson a Waters (1987, s. 106–107) ovšem namítají, že velmi málo učitelů je školených v oblasti metodiky tvorby učebnic a rozhodně neznamená, že pokud někdo umí učit, umí i psát učebnice. Na druhou stranu ale uznávají, že proces tvorby učebnic zvyšuje povědomí učitelů o tom, co vše vyučování a učení se cizím jazykům zahrnuje.

Přestože se tvorba učebnic pro výuku ESP v akademickém prostředí pomalu stala samozřejmostí, zřídka dochází k tomu, aby si učitelé prostřednictvím výzkumu ověřili kvalitu vytvořených učebnic, a tak dostali zpětnou vazbu a podněty k jejich přepracování a zkvalitnění. Konstruktivní výzkum může umožnit učebnice nejen zkvalitnit na základě vzájemné spolupráce s kolegy a studenty, ale také potvrdit, popřípadě kriticky rozvíjet dominantní teorie designu a hodnocení učebnic.

1.1 Základní charakteristiky učebnic

Než přistoupím k popisu samotného procesu designu učebnice, pokusím se vymežit požadavky na kvalitní učebnici cizích jazyků z pohledu různých autorů. Při designu učebnice je nutné zaměřit se na mnoho různých aspektů. Hlavní charakteristiky kvality učebnic, jakými je kvalitní obsah (který by měl být vybírán s ohledem na cíle vzdělávání a být v souladu s oficiálními kurikulárními dokumenty), srozumitelnost, dobrá strukturovanost, zajímavost, vizuální prostředky, dostatečný počet aktivit a problémových úloh, vycházejí z řady funkcí učebnice, jejichž naplňování má být předmětem výzkumu (Mikk, 2007). Vlastnosti kvalitních učebnic vycházející z funkcí učebnice shrnuje tabulka 1.

Funkce	Komponenty
motivační	ilustrovaná
	zajímavá
	obsahující problémové úlohy
informační	snadno čitelná
	související s každodenním životem
	vědecky správná
systematizační	strukturovaná
koordinační	související s ostatními učebnicemi
diferenční	stupňovaná obtížnost
řídící	návody k učení
rozvíjející učební strategie	podpora samostatného myšlení
sebehodnotící	otázky a testy
vzdělávání k hodnotám	personifikace

Tabulka 1: Hlavní charakteristiky funkcí učebnic (Pozn.: Převzato od Mikk, 2007, s. 18).

Podle Tomlinsona (2010, s. 82) by učebnice pro výuku cizích jazyků neměly být nahodilým přepracováním sbírky jiných učebnic ani chytré vytvořenými klony dříve vytvořených učebnic, ale měly by být koherentními a poctivými aplikacemi teorií osvojování a vývoje jazyka, vyučovacích metod, naší současné znalosti o používání cílového jazyka a výsledků systematického pozorování a evaluace používaných učebnic.

Timmis (2014) vychází z Tomlinsonova doporučení a definuje pět didaktických zásad vycházejících z teorie osvojování cizího jazyka a komunikačního přístupu k výuce cizího jazyka, kterými by se autoři při tvorbě učebnic měli řídit. Přehled učiva v učebnicích by se měl odvíjet od textů, proto by výchozím bodem měly být rozmanité autentické texty, které jsou pro studenty smysluplné a zajímavé a zajistí jejich aktivní zapojení do učení se. Texty by měly být základem pro práci s jazykem týkající se vybraných lexikálních, gramatických a diskurzních prvků, a tak umožnit studentům lépe pochopit účel použití jazyka. Úlohy na obecné porozumění a úlohy, které podněcují studenty k jejich osobní reakci, by měly předcházet úlohám na analýzu textů. Práce s jazykem by měla reflektovat to, co víme o jeho povaze. Timmis dále klade důraz na zařazení lexikálních prvků (kolokace, ustálené fráze) a na to, jak se jednotlivá slova chovají gramaticky, např. sloveso + předmět + infinitiv, nebo kombinace přídavných jmen a předložek. Poslední jeho didaktickou zásadou je, aby se jazykové úlohy soustředily na objevování a všímání si než na pouhou produkci, která spočívá v mechanické manipulaci a opakování.

Učebnice pro výuku ESP se mohou od učebnic obecné angličtiny poněkud odlišovat. Jednak vycházejí z předpokladu, že studenti dosáhli už určité jazykové úrovně v oblasti obecné angličtiny (zpravidla B1 a vyšší) a soustředí

se na prvky anglického jazyka vztahující se k oblasti odborného předmětu či oboru, kterého se výuka ESP týká. Dále se mohou od učebnic obecné angličtiny odlišovat v důrazu na zastoupení řečových dovedností, protože některé kurzy ESP například kladou větší důraz na psanou formu jazyka a jiné se soustředí na prezentační dovednosti. Richards a Rodgers (1986, s. 25) definují hlavní charakteristiky učebnic pro výuku ESP, které by měly vycházet z funkčně-komunikačního přístupu, následně:

- zaměřují se na komunikační schopnosti porozumění, vyjadřování a vyjednávání;
- upřednostňují srozumitelnou, relevantní a zajímavou výměnu informací před prezentací gramatických jevů;
- zahrnují různé druhy textů a prostředků, které mohou studenti využít pro rozvoj komunikační kompetence prostřednictvím různých aktivit a úloh.

Důležitou vlastností je flexibilita učebnic pro výuku ESP. Podle Cunningswortha (1995, s. 134) by jednotlivé lekce měly mít charakter modulů, které představují samostatné jednotky, a tak umožňují studentům samostudium a pokračování ve studiu i v případě, že některé lekce zameškají.

1.2 Aplikace teorií osvojování cizího jazyka na design učebnic

Při procesu designu učebnice je nutné zohlednit i faktory, které vyplývají z teorií osvojování cizího jazyka. Autoři učebnic by během jejich designu měli z těchto teorií vycházet. Tato kapitola poskytuje konceptuální rámec designu učebnic pro výuku ESP z pohledu těchto teorií.

Učebnice by měly studenty vystavit bohatému, smysluplnému, srozumitelnému a autentickému jazykovému vstupu

Pokud učebnice studenty pozitivně ovlivní, podnítky jejich zvědavost, zájem a pozornost, je vyšší pravděpodobnost, že dojde ke zpracování a následnému úspěšnému osvojení cizího jazyka. Studenti potřebují získat zkušenosti nejen vnímáním toho, jak se jazyk typicky používá, ale i jeho samotným používáním za účelem komunikace. Učebnice pro výuku ESP by měly studenty vystavit autentickému vstupu (viz např. Brown & Yule, 1983; Dudley-Evans & St John, 1998; Timmis, 2014; Tomlinson, 2010, 2011; Velazquez & Redmond, 2007) prostřednictvím pokynů k aktivitám, textům, které obsahují a prostřednictvím aktivit samotných (např. autentický poslech týkající se propagace nejnovějšího produktu, čtení odborné recenze určitého produktu apod.). Z Krashenovy (1982) hypotézy o vstupu (*input hypothesis*) vyplývá, že vstupní jazykový podnět by měl být srozumitelný a jen o málo převyšovat aktuální jazykovou úroveň studentů, aby bylo osvojování cizího jazyka usnadněno. U učebnic pro výuku ESP to znamená, že veškeré jazykové podněty (psané a mluvené texty

i úlohy) musí reflektovat jazykovou a odbornou úroveň studentů, aby si mohli přirozeně a rychle cílový jazyk osvojovat.

Učebnice by také měly studenty vystavovat autentickému vstupu prostřednictvím tzv. modifikované interakce (*modified interaction*), která podporuje osvojování cizího jazyka a je nezbytným mechanismem pro zajištění srozumitelného vstupu prostřednictvím interakce studenta s ostatními studenty v cílovém jazyce a jejich spolupráce vedoucí k vzájemnému porozumění (Long, 1983). Prostřednictvím modifikované interakce (např. vedením vstupního pohovoru do zaměstnání; simulací pracovní porady, ve které mají jednotliví účastníci přidělené různé role; úloh na doplňování chybějících informací (*information gap tasks*); řízenou debatou na určité kontroverzní téma z praxe apod.) vyžadující kladení otázek ověřujících porozumění, žádání o upřesnění sdělení, opakování slov či parafrázi usilují účastníci rozmluvy o to, aby byl jejich jazykový vstup srozumitelný, protože jen tak je možné, aby mohla konverzace pokračovat.

Konekcionismus (*connectionism*) klade důraz na to, aby studenti byli často vystaveni velkému množství specifických jazykových struktur. Pokud studenti tyto struktury opakovaně slyší či čtou v určitém situačním či jazykovém kontextu, vytvoří si silnou síť ‚spojů‘ mezi jejich jednotlivými prvky (Lightbown & Spada, 2006, s. 41). Autentické materiály obsahují dostatečné množství takových struktur, proto musí být autentický jazykový vstup bohatý a rozmanitý. Jinými slovy, měl by se lišit stylem, způsobem, prostředky a účelem, a také měl by obsahovat velké množství charakteristických struktur autentického diskurzu v cílovém jazyce. Diskurz by měl být plánovaný i neplánovaný, např. formou odborné přednášky, neformálního rozhovoru či spontánní diskuze). Učebnice by měly podnítit studentovu interakci s jazykovým vstupem spíše než jeho pasivní recepci. To nemusí nutně znamenat, že studenti budou vždy produkovat jazyk v reakci na vstup, ale měli by být vedeni k určité duševní nebo fyzické aktivitě.

Podle Tomlinsona (2010, 2011) by měl autor učebnice:

- zahrnout velké množství různých žánrů a stylů (od populárně naučných po odborné) mluvených a psaných textů ve vztahu k tématům, událostem a místům, která jsou relevantní a smysluplné pro cílovou skupinu studentů;
- zajistit, aby texty byly autentické v tom smyslu, že reprezentují, jak je jazyk v dané situaci typicky používán;
- zasadit jazykový vstup do daného kontextu;
- vystavit studenty dostatečným příkladům autentického jazyka, a tak jim poskytnout přirozené opakování jazykových prvků a struktur.

Učebnice by měly studentům poskytnout příležitosti k používání cílového jazyka za účelem dosažení komunikačních cílů

Používání jazyka za účelem komunikace spočívá v dosažení komunikačních cílů v situaci, ve které je studenty stanoven obsah, strategie a způsob interakce. Osvojování cizího jazyka předpokládá neuvědomělé zvládnání cizího jazyka prostřednictvím přímému ponoření se (*immersion*) do cizojazyčného prostředí a použití jazyka v reálné komunikační situaci (Krashen, 1982). Úlohy v učebnici by studentům měly umožnit používat jazyk, pokud možno stejným způsobem jako v reálných komunikačních situacích. Swainová (1985, s. 249) ve své hypotéze o srozumitelném výstupu (*comprehensible output hypothesis*) upozorňuje, že studenti neprojevují produktivní kompetenci rodilých mluvčích z důvodu omezení srozumitelného vstupu, ale protože je omezen jejich srozumitelný výstup. Pokud učebnice poskytnou studentům dostatek příležitostí k používání cílového jazyka za účelem dosažení komunikačních cílů, umožní jim ověřit efektivitu jejich vnitřních předpokladů, zejména pokud budou „ve svém výstupu donuceni do určité míry přesáhnout svoji stávající jazykovou zdatnost (*language proficiency*)“ prostřednictvím zapojení do úloh a aktivit, které jsou stimulující, problematické, ale současně dosažitelné (Tomlinson, 2011, s. 16).

Učebnice by také měly studentům pomáhat zautomatizovat jejich stávající procedurální znalosti (tzn. znalosti toho, jak se jazyk používá) a rozvíjet jejich strategickou kompetenci (Canale & Swain, 1980). Lightbownová a Spadaová (2006, s. 40) upozorňují, že přechod od deklarativních znalostí k procedurálním se často odehrává ve třídě, kde procvičování následuje po vysvětlení pravidel používání jazyka. S dostatečným procvičováním jsou deklarativní znalosti znalostmi procedurálními zatlačeny do pozadí. Podle Sharwood-Smitha (1981) navíc komunikační interakce poskytuje příležitosti pro osvojení jazyka z nově vygenerovaného vstupu a současně příležitosti, aby se studentův výstup stal informačním zdrojem pro vstup. Ellis (1990, s. 191) doplňuje, že v ideálním případě by „učebnice měly poskytnout příležitosti pro takovou interakci v různých typech diskurzu od řízeného po spontánní“.

Podle Tomlinsona (2010, s. 94) je při designu učebnic důležité:

- poskytnout studentům co nejvíce příležitostí využívat jazyka s cílem získat zamýšleného výsledku;
- zajistit, aby výstupní aktivity byly navrženy tak, aby studenti jazyk používali aktivně, spíše než procvičovali jeho specifické struktury;
- navrhnout výstupní aktivity tak, aby studenti komunikovali plynně, přesně, vhodně a efektivně;
- zasadit výstupní aktivity do určitého kontextu, ve kterém studenti reagují na autentický podnět (např. text, událost, názor, potřebu) konkrétním adresátům s jasným záměrem v mysli;
- zajistit, aby byly do výstupních aktivit zařazeny a studentům poskytnuty příležitosti pro zpětnou vazbu.

Příkladem může být zařazení stimulujících aktivit na začátku každé lekce, ve které mají studenti diskutovat ve dvojicích či skupinách určitou problematiku z praxe jejich studijního oboru, která je úvodem do hlavního tématu v každé lekci. V učebnicích by také měl být poskytnut prostor pro témata a situace, se kterými se studenti mohou ztotožnit, pro úlohy zaměřené na diskuzi o nejnovějších, neobvyklých a kontroverzních tématech z jejich oboru.

Učebnice by měly studenty zapojit do osvojování cizího jazyka kognitivně i afektivně

Tomlinson (2010, s. 83) uvádí, že učebnice by měly studentům umožnit soustředit se na charakteristické rysy autentického vstupu prostřednictvím afektivního a kognitivního zapojení se při práci s textem. Kognitivní teorie učení vychází z toho, že studenti budou aktivně přemýšlet o tom, co se učí, čemuž musí předcházet motivační faktor – emoční reakce na zapojení se do učení jsou nezbytným základem pro spuštění kognitivního procesu. Z Krashenovy (1982) hypotézy emočního filtru (*affective filter hypothesis*) vyplývá, že velké množství srozumitelného vstupu nezaručuje úspěšné osvojování cizího jazyka. Neprostupný emoční filtr, který spočívá v nízké motivaci, malé sebedůvěře a vysoké úzkosti, intenzivně blokuje učení a osvojování cizího jazyka. Tomlinson (2010, s. 89) zdůrazňuje, že „nejpozitivnější ovlivní osvojování jazyka vyvolání pocitu radosti, potěšení, štěstí, empatie, pobavení, vzrušení a povzbuzení, ale i vyvolání pocitu znechucení, zlosti, strachu, odporu či smutku je důležitější, než pokud učebnice u studentů nevyvolají žádné pocity“ a současně také doporučuje, aby učebnice stimulovaly intelektuální, estetické a emoční zapojení prostřednictvím témat, které jsou kontroverzní a vybízejí studenty k vyjádření jejich vlastních pocitů. Příklady takových témat v ESP pro studenty informatiky mohou být „People should use Linux instead of Windows 10“, „The Dark Net should be regulated like the rest of the Internet“ nebo „Mozilla Firefox is better than Google Chrome“. Vztah mezi kognitivními a emočními aspekty v průběhu osvojování cizího jazyka je v procesu učení klíčový, a proto je v procesu učení se cizímu jazyku důležitý motivační faktor.

Gardner a Lambert (1959) rozlišují dvě formy motivace důležité pro úspěšný průběh učení: instrumentální a integrační. Instrumentální motivace je obecně charakterizována jako snaha o dosažení praktického a užitečného výstupu, který znalost cizího jazyka s sebou přináší. Je odrazem vnějších potřeb jedince – studenti se neučí jazyk, protože chtějí, ale protože ho potřebují. Potřeba může vycházet z různých zdrojů, např. složit zkoušku z cizího jazyka, číst v zaměstnání odborné texty v cizím jazyce nebo vyjednávat v cizím jazyce. Potřeby se mohou lišit, ale důležitým faktorem je, že motivace je vnější. Tento typ motivace se také často vyskytuje u studentů ESP, kteří jsou motivováni z „čistě praktických, funkčních pohnutek“ (Larsen-Freeman & Long, 2014,

s. 357). Integrační motivace naopak pochází z přání samotného studenta být členem jazykové komunity, která daný jazyk používá: zajímá ho kultura země daného jazyka, příslušníci dané kultury a jazyk sám. Přestože často převažuje názor, že studenti, kteří upřednostňují integrační přístup k jazykovému studiu, jsou obvykle více motivováni a dosahují celkově většího úspěchu, oba typy motivace jsou důležité. Na základě výsledků svého výzkumu Alpetkin (1981, cit. podle Larsen-Freeman & Long, 2014, s. 356–357) namítá, že „není vhodné přisuzovat studentům cizího jazyka integrační motivaci, protože u zahraničních studentů cizího jazyka se může vystupňovat problém přizpůsobit se při návratu zpět do prostředí svého mateřského jazyka“.

V případě učebnic pro výuku ESP není příliš obtížné přesvědčit studenty, že vybrané texty a úlohy jsou pro ně relevantní a užitečné tím, že se vztahují k oboru či předmětu jejich studia a obsahují úlohy vztahující se k situacím ze skutečného života, které musí studenti plnit v cílovém jazyce (Tomlinson, 2011, s. 11). Jazykový vstup a výstup by měly být vždy zasazeny do určitého kontextu. Přestože se v ESP předpokládá, že motivace bude vycházet z cílových potřeb, je důležité mít na paměti, že „studenti by měli být motivováni i z momentálního zapojení se do procesu učení, a nejen z vyhlídek možného využití toho, co se naučí“ (Hutchinson & Waters, 1987, s. 48).

Podle Tomlinsona (2010, s. 90) by studenti měli při osvojování cizího jazyka využívat stejné mentální kapacity, které využívají při osvojování a používání jejich mateřského jazyka, tzn. využívat představivosti, vnitřní řeči, emočních reakcí, předpovědí a osobních interpretací. Tomlinson (2010, s. 89, 92–93) dále uvádí následující principy designu učebnic, které afektivně a kognitivně studenty stimulují prostřednictvím aktivit, které:

- donutí studenty přemýšlet o tom, co čtou nebo poslouchají a osobně na obsah reagovat;
- studentům umožní vybavit si a/nebo použít svoji vnitřní řeč před, během a po prožívání psaného nebo mluveného textu a při používání jazyka jimi samotnými;
- studentům umožní přemýšlet o své duševní činnosti během řešení určité úlohy a následně využít svých duševních strategií v podobné úloze.

Jazykové struktury vstupu by měly být v centru pozornosti studentů

Z hypotézy povšimnutí (*noticing hypothesis*) (Lightbown & Spada, 2006, s. 44–45) vyplývá, že důležitým výchozím bodem pro osvojování cizího jazyka je opakovaně vystavit studenty strukturám cizího jazyka, které určitým způsobem vyčnívají, liší se od toho, co studenti očekávali nebo vyplňují mezeru v jejich znalosti jazyka. Podle Tomlinsona (2011, s. 15) je důležité, aby si „studenti byli vědomi mezery mezi specifickou strukturou jejich mezijazyka (tzn. tomu, jak jí v daném okamžiku rozumí a používají ji) a ekvivalentní strukturou v cílovém jazyce“. Seliger (1979, s. 368) nazývá proces všimnutí si

mezery mezi vstupem a výstupem „zprostředkovatelem osvojení (*acquisition facilitator*)“.

Pokud učebnice umožňují studentům věnovat ať už vědomě či nevědomě pozornost jazykovým strukturám autentického vstupu, umožní jim nakonec si některé z těchto struktur osvojit. Například studenti, kteří při poslechu vědomě věnují pozornost výhodám a nevýhodám různých typů počítačů, mohou současně nevědomě věnovat pozornost jazykovým funkcím týkajících se klasifikace, a naopak, při vědomém soustředění se na jazykové prostředky používané pro klasifikaci, mohou nevědomě získat informace o výhodách a nevýhodách typů počítačů. Autoři učebnic by měli do učebnic zařadit prvky zaměřené na pozorovací aktivity a objevování:

- využít experimentálního přístupu, ve kterém nejdříve zažívají určitou zkušenost, která je holisticky zapojí prostřednictvím strategie „vhození do hluboké vody“ (*deep-end strategy*), jejímž výchozím bodem je performance neboli aktuální použití jazyka ve skutečné situaci (Brumfit, 1978, s. 33–34). Z takové zkušenosti se studenti učí implicitně, aniž by zaměřovali vědomou pozornost na určitou jazykovou strukturu daného mluveného či psaného textu a explicitně poskytovali informace o jejím používání.
- umožnit studentům (ideálně ve spolupráci s ostatními) objevovat např. prostřednictvím případových studií, problémového vyučování, projektové výuky či metod simulace.

Autoři učebnic by měli brát v úvahu, že k pozitivním efektům výuky cizího jazyka obvykle dochází s určitým zpožděním

Výzkum osvojování jazyka ukazuje, že to není okamžitý proces, ale dochází k němu postupně (Doughty & Long, 2005). Kvalitní učebnice nemůže od studentů očekávat, že budou schopni okamžitě používat jednotlivé jazykové struktury, které se v něm postupně učí. Vždy se musí počítat s nevyhnutelným zpožděným účinkem výuky cizího jazyka.

Pro zprostředkování postupného procesu osvojování je důležité do učebnic zařadit úlohy na opakování a upevňování učiva, a také studenty „hojně a často vystavovat vyučovaným jazykovým strukturám prostřednictvím jejich vzájemné komunikace“ (Tomlinson, 2011, s. 17). Nation a Wangová (1999) zdůrazňují důležitost tohoto postupu zejména při úspěšném osvojování slovní zásoby, které vyžaduje časté a rozmanité opakování. Ellis (2011) doporučuje, aby učebnice byly po používání ve třídě vyhodnoceny, aby se zjistilo, co se nakonec studenti naučili prostřednictvím jejich používání.

Autoři učebnic by měli zohlednit odlišné kognitivní a afektivní postoje studentů

Studenti cizího jazyka by měli mít silnou a stálou vnitřní motivaci a pozitivní postoj k cílovému jazyku, učitelům, spolužákům a učebnici, kterou používají. Jednotlivé skupiny studentů, které používají stejnou učebnici, se obvykle vzájemně odlišují z hlediska dlouhodobé a krátkodobé motivace a z hlediska svých postojů k jazyku, spolužákům, učiteli a učebnici. Samozřejmě není možné, aby autor učebnic mohl zohlednit všechny afektivní proměnné, ale je důležité, aby si byl vědom nevyhnutelných postojových rozdílů studentů, které danou učebnici používají.

Podle Larsen-Freemanové a Longa (2014, s. 361) je pro autora učebnice zřejmým důsledkem „co nejvíce jazykovou výuku diferencovat na základě škály kognitivních stylů zastoupených různými studenty“ a také na základě „škály afektivních postojů, které se vyskytují u studentů v typické třídě“.

Diferenciaci jazykové výuky lze v učebnicích zajistit následujícími způsoby:

- možností výběru různých typů textů;
- možností výběru různých typů aktivit;
- poskytnutím nepovinných doplňkových úloh pro více motivované studenty;
- zahrnutím úloh, ve kterých je předmětem diskuze význam učení se cizímu jazyku;
- zahrnutím aktivit, které zapojují studenty do diskuze o jejich názorech a postoji ke kurzu a učebnici;
- realizovat výzkum a snažit se zohlednit různé zájmy dané cílové skupiny studentů;
- zohledňovat citlivé kulturní odlišnosti cílové skupiny studentů;
- zahrnout do příručky pro učitele k učebnici obecné a specifické rady týkající se práce s problematickými studenty, například těmi, kteří nejsou ochotní se zapojit do skupinové práce (Tomlinson, 2011, s. 19–20).

Autoři učebnic by měli zohlednit odlišné styly učení studentů

Aktivity v učebnicích by měly být rozmanité a v ideálním případě vyhovovat všem stylům učení. Z analýzy současných učebnic vyplývá tendence upřednostňovat studenty se studijním stylem učení, kteří preferují explicitní vysvětlování gramatiky a soustředí se na přesnost jazyka, před těmi s empirickým (zkušenostním) stylem učení, kteří preferují experimentální učení prostřednictvím objevování (Tomlinson, 2011, s. 18). Podle Tomlinsona se zřejmě předpokládá, že všichni studenti jsou schopni těžit ze studijního stylu učení, což potvrzuje i zjištění založené na mezinárodním testování cizích jazyků ve formálním vzdělávání, že studenti s tímto stylem učení, kterých je ve skutečnosti menšina, jsou ve výhodě.

Mezi styly učení, které by se měly při designu učebnic zohlednit, patří (Tomlinson, 2011, s. 18):

- vizuální (studenti upřednostňují čtení před poslechem, vybavují si dobře určitá zvláštní místa v textu apod.);
- sluchový (studenti upřednostňují poslech, opakování učiva nahlas apod.);
- kinestetický (studenti preferují fyzickou aktivitu při učení se jazyku, např. řídit se pokyny pro jazykovou hru);
- studijní (studenti vědomě věnují pozornost strukturám cizího jazyka a soustředí se na přesnost);
- empirický (studenti rádi jazyk používají a soustředí se spíše na komunikaci než na přesnost);
- analytický (studenti se zaměřují na samostatné složky jazyka a učí se je postupně);
- globální (studenti rádi reagují na jazyk jako celek a vybírají si z něj ty složky, které potřebují);
- závislý (studenti se raději učí od učitele a z knihy);
- nezávislý (studenti se rádi učí prostřednictvím vlastní zkušenosti s jazykem a používají autonomní strategie učení).

Ellis (1994, s. 546–559) zdůrazňuje, že pro autory učebnic je důležité, že jsou si vědomi a zohledňují rozdíly mezi preferovanými styly učení a nepředpokládají, že všichni studenti budou těžit ze stejných přístupů jako tzv. „správný student cizího jazyka“ (*good language learner*), který se učí podle určitého obecně aplikovatelného vzorce.

Učebnice by měly poskytnout příležitosti pro zpětnou vazbu týkající se výsledného účinku používání jazyka

Tomlinson (2011, s. 23) podotýká, že zpětná vazba zaměřená nejprve na výsledný účinek používání jazyka spíše než na jeho přesnost, může vést k tomu, že se výstup stane prospěšným zdrojem vstupu. Jinými slovy, pokud jazyk, který student produkuje, hodnotíme ve vztahu k účelu, za kterým je používán, tak se takový jazyk může stát významným zdrojem informací o používání jazyka. Z toho důvodu je pravděpodobnější, že student, kterému se nepodaří splnit komunikační účel (např. požádat o vysvětlení, instruovat, přesvědčit), bude mít větší prospěch ze zpětné vazby týkající se účinku použití jazyka v dané situaci než student, jehož jazykový projev bude opraven bez jakékoli zpětné vazby týkající se naplnění komunikačního cíle. Proto je velmi důležité, aby autoři učebnic zajistili, že aktivity zaměřené na produkci jazyka jsou více zacílené na danou situaci s konkrétním komunikačním cílem než jen na samotné procvičování jazyka.

1.3 Role učebních materiálů v ESP

Učební materiály pro výuku ESP poskytují většinu vstupní a jazykové expozice, kterým jsou studenti ve třídě vystaveni a vzhledem k tomu, že výsledky kurzu na nich v značné míře závisí, je nutné, aby materiály co nejvíce splňovaly cílové potřeby a odpovídaly profilu studentů konkrétního oboru. Hyland (2006, s. 94) vymezuje čtyři základní role učebních materiálů v ESP: role jazykového scaffoldingu, role modelů, stimulační a referenční role.

Role jazykového scaffoldingu

Učební materiály slouží jako zdroje příkladů jazyka pro diskuzi, analýzu apod. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 171) upozorňují, že lekce by neměly mít přísně stanovenou strukturu, protože takové omezení nebere v potaz ani nosný ani skutečný obsah učebnic. Příkladem mohou být učebnice z 60. a 70. let 20. století, kdy veškerá práce s textem spočívala v odpovědích na osm až dvanáct otázek na porozumění (viz Herbert, 1965; Ewer & Latorre, 1969). Práce s textem musí být rozmanitá a stimulovat kognitivní procesy. Využití učebnic, aby prostřednictvím opěrných bodů usnadnily studentům porozumět používání jazyka, umožňuje, aby studenti přemýšleli o tom, jak jazyk použít a postupně zvládali úlohy k různým typům textů. Takové učebnice musí poskytovat studentům příležitost k diskuzi, řízenému psaní, analýze a ovládnutí nejdůležitějších gramatických struktur a slovní zásoby. V ideálním případě by tyto učebnice měly nabízet rozmanité texty a zdroje a umožnit studentům, aby si byli vědomi svého pokroku v učení se ESP.

Modelové role

Vzorové texty fungují jako modely rétorických forem a struktur cílových žánrů. Modely jsou reprezentativní vzorky používané pro ilustraci specifické charakteristiky textu. Většinou studenti zkoumají několik příkladů určitého žánru, aby mohli identifikovat jeho strukturu, způsoby, jakými je vyjádřen význam a možné varianty. Učební materiály používané jako modely pomáhají zvýšit povědomí studentů o tom, jak jsou odborné texty uspořádány a jak plní své cíle. Texty by měly být pro studenty jednak aktuální, zastupovat žánry, se kterými se setkají v cílových situacích a jednak autentické, tzn. vytvořené, aby byly použitelné spíše ve skutečném kontextu než ve třídě samotné.

Referenční role

Referenční učební materiály se na rozdíl od modelů a scaffoldingu soustředí více na znalosti než na praxi. Tato kategorie zahrnuje řadu materiálů obsahující gramatiku, slovníky, encyklopedie a průvodce stylem jazyka. Jejich funkce je rozvíjet studentovo porozumění jazyku prostřednictvím vysvětlení, příkladů

a doporučení. Tento druh podpory je vhodný zejména pro samostudium a musí být „kompletní, vhodně uspořádaný a jasný“ (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 172). Takové materiály obvykle obsahují informace v podobě textu nebo odkazu na webové stránky, které poskytují vysvětlení, příklady relevantních gramatických, rétorických nebo stylistických forem, jejich procvičování a klíč s odpověďmi.

Stimulační role

Učební materiály by měly být náročné, ale také vést k dosažitelným cílům; nabízet nové nápady a informace a současně vycházet ze zkušeností a znalosti studentů; vybízet k zábavě a aktivitě. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 172) uvádí:

Vstup v podobě učebního materiálu musí obsahovat koncepty a/nebo znalosti, se kterými jsou studenti obeznámeni, ale také musí nabízet něco nového, důvod ke komunikaci a zapojení se. Zžitkování musí odpovídat tomu, jak by byl vstup využit mimo výukovou situaci a zohlednit potřeby učení se cizím jazykům. Je nutné jednoznačně stanovit účel a propojení s realitou studentů.

Zdroje nápadů a obsah podněcují diskuzi a psaní a podporují projektovou práci. Stimulační materiály zprostředkovávají komunikaci, podněcují kreativitu, plánování a spolupráci s ostatními.

1.4 Obsah a autenticita učebních materiálů

Výběr vhodných učebních materiálů významně ovlivňuje motivaci studentů. Studenti mohou být demotivováni, pokud jsou s určitým tématem již příliš obeznámeni z odborných předmětů, a proto by tematická náplň měla být zpracována poněkud odlišně od odborných předmětů, které studenti navštěvují. Na druhé straně, v případě zcela neznámých témat z oboru, mohou mít studenti problém si s tematikou poradit. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 10) navrhuje vybírat témata, která jsou paralelní k odbornému předmětu, ale ne zcela jeho součástí, jinými slovy témata z probírané oblasti odborného předmětu, která ovšem nejsou v jeho sylabu zařazena. Studenti, kteří potřebují angličtinu pro komunikaci v jejich oboru, nebudou spokojeni s kurzem ESP, jehož náplň se problematikou daného oboru nezabývá. Na druhé straně studenti, kteří studují ESP, protože je zahrnuta v jejich studijním programu nebo navštěvují kurz ESP na základě požadavků svého zaměstnavatele a kteří nemají specifické, okamžité a jasné definované potřeby, mohou být demotivováni příliš specifickým zaměřením kurzu. Proto je nutné všechny tyto skutečnosti při tvorbě učebnic zohlednit.

Při řešení specifčnosti učebních materiálů je důležitým aspektem ESP upřesnění funkce samotného obsahu. Jakákoliv učební aktivita v ESP, ať už

zaměřená na výuku jazykových prostředků nebo řečových dovedností, je prezentována v určitém kontextu. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 11) vymezují dva pojmy nezbytné pro pochopení role obsahu: nosný obsah a skutečný obsah. Nosný obsah (*carrier content*) se používá pro výuku specifického jazyka a představuje autentické téma, které může být použito jako prostředek pro skutečný obsah (*real content*), který se týká všech složek komunikační kompetence v daném kontextu. Jako příklad mohu uvést text zaměřený na jednotlivé druhy počítačů (nosný obsah) a úlohu, ve které studenti využívají jazykové prostředky pro porovnávání druhů počítačů (skutečný obsah). Nosný obsah má motivační funkci, protože v daném případě studenti ESP zaměřené na informatiku jsou již s tímto tématem obeznámeni, a tak nebude příliš ovlivňovat hlavní cíl úlohy – jazyk spojený s porovnáváním. Pro udržení motivace je ovšem důležité zahrnout i odbornější nosný obsah.

Důležitou otázkou při tvorbě učebních materiálů pro výuku ESP je, zda použít autentické nebo upravené materiály. Přesný význam pojmu autenticita se často zdá být nejasný. Lansford (2014) rozlišuje autentické texty od ostatních učebních textů takto:

Upravené texty jsou pasáže nebo úlohy, které obvykle zdůrazňují určitý specifický jazykový rys, zatímco autentické texty jsou takové, které nebyly výslovně upraveny pro použití ve vyučovací hodině a jejich témata, jazyk, větná skladba, struktura apod. jsou určeny pro cílovou skupinu rodilých mluvčích v médiích určených výhradně pro rodilé mluvčí.

Autentické materiály, které nejsou primárně určeny pro výuku (např. informační brožurky, technické manuály a návody, odborné časopisy, učebnice odborných předmětů, populárně naučná videa), mají velký motivační potenciál pro studenty od určité jazykové úrovně (často B1 a vyšší), protože je nejen obohacují v oblasti jazykových prostředků a řečových dovedností, ale také prezentují velmi vhodné příklady z oblasti reálií. Přesto je jejich používání v kurzech ESP předmětem mnoha diskuzí a výzkumů (Benavent & Peñamaría, 2011; Canale & Swain, 1980; Gilmore, 2007; Lansford, 2014; Lee, 1995; MacDonald, Badger & Dasli, 2006; Velazquez & Redmond, 2007; Widdowson, 1978, 1998). Ačkoliv je na jedné straně používání autentických materiálů v ESP podporováno, existují námitky, že samotná přítomnost autentických textů nezaručuje autenticitu účelu jejich využití. Philips a Shettlesworth (1978, cit. podle Dudley-Evans & St John, 1998, s. 28) tvrdí, že studenti musí být vystaveni autentickým textům a rozvíjet strategie čtení dlouhých, složitých a nezjednodušených textů, pokud si mají samostatně rozvíjet receptivní řečové dovednosti. Naproti tomu Hutchinson a Waters (1987, s. 159–160) namítají, že koncepce autentického textu v podstatě neexistuje, protože text je automaticky vyjmut z původního kontextu. Důležitější tedy je položit si otázku, jakou roli

bude text v procesu učení mít a zda je prakticky využitelný pro stanovený cíl učení. Podle Dudley-Evanse a St Johnové (1998, s. 28):

Klíčovou otázkou je, zda aktivity vycházející z textu reflektují způsoby, jakými by byl text skutečně použit během práce v hodinách odborného předmětu. Úlohy, které vyžadují od studentů, aby odpověděli na otázky týkající se porozumění tím, že najdou relevantní věty v textu, nejsou autentické, na rozdíl od těch, které vyžadují od studentů využít informace v textu pro řešení úloh nebo problémů.

Autenticita spočívá v povaze interakce mezi textem a čtenářem (Widdowson, 1978, s. 80). Není možné jí dosáhnout, pokud studenti nereagují na poskytnuté texty tak, jako na ně reagují rodilí mluvčí ve skutečných kontextech nebo pokud autentické úlohy nejsou v souladu s odborným oborem. Velazquezová, Redmondová (2007, s. 136) a Brownová, Yule (1983, s. 83) doporučují, aby se učitelé soustředili na využití autentických materiálů a jejich zajímavé zpracování než na samotné autentické materiály. Také Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 18, s. 136) potvrzují, že autenticita „účelu textu je stejně důležitá jako pravost textu“ a „je rovněž neocenitelná pro práci s nosným a skutečným obsahem“.

Z výše zmíněné diskuze vyplývá, že otázka autenticity se netýká jen textů, ale i dalších aspektů, které podle MacDonalda a kol. (2006, s. 250) zahrnují autenticitu kompetence, autenticitu studenta a autenticitu třídy. Autenticita kompetence spočívá ve „studentově schopnosti komunikovat v cizím jazyce vycházející ze souladu s interakcemi, které se odehrávají mezi idealizovanými rodilými mluvčími nebo mezi rodilými a nerodilými mluvčími“ (MacDonald et al., 2006, s. 252). Autenticita studenta se týká „interakce mezi uživatelem jazyka, jeho záměrem, komunikační situací, ve které se text používá a samotným vzorkem textu“ (Lee, 1995, s. 326). Je definována jako studentova pozitivní reakce na text a vzdělávací záměr, který obsahuje a která je spíše vyvolána komunikativním potenciálem textu než jeho autenticitou. Z koncepce autenticity kompetence a autenticity studenta vyplývá, že pokud je studentům k dispozici vhodný materiál a instrukce, jakým způsobem význam textu vyložit, jsou schopni své znalosti sdílet s rodilými mluvčími. Autenticita třídy je poslední kategorie, která vzniká na základě podmínek vytvořených ve třídě. Belcherová (2012, s. 9) doporučuje posílit autenticitu třídy pomocí společného řešení problémů týkajících se oboru. Tyto aktivity připraví studenty na fungování v cílových komunitách, protože je vybaví individuálními strategiemi učení se jazyku a řešení problémů.

1.5 Role učitelů ESP

Hutchinson a Waters (1987) a Barnard a Zemachová (2014) uvádí, že ne všichni dobří učitelé jsou schopni tvořit kvalitní učebnice, protože autor učebnic, které mají používat i ostatní učitelé, musí být schopen jasně a jednoznačně prezentovat své náměty ostatním. Potencionální autor učebnic by podle Barnarda a Zemachové (2014, s. 313) měl mít přijatelné jazykové znalosti cílového jazyka; obecné zkušenosti s výukou; zkušenosti s výukou ESP; určitou úroveň znalostí v oboru, kterého se výuka ESP týká; zájem o výuku ESP; zkušenosti s tvorbou učebních materiálů pro výuku obecné angličtiny; zájem o proces učení a vyučování; schopnost spolupracovat s ostatními; schopnost vyhodnotit srozumitelnost a efektivnost učebnic a odpovídajícím způsobem na jejich kvalitu reagovat a měl by být obeznámen s dostupnými učebnicemi pro výuku ESP.

Tvorba učebnic může být velmi podnětná a zejména pokud probíhá současně s výukou, může poskytnout tvůrci učebnic užitečné vhledy. Kromě role tvůrce syllabu kurzu a poskytovatele učebnic plní učitel ESP další role (Anthony, 2014; Dudley-Evans & St John, 1998; Harding, 2007), které spolu vzájemně souvisí a které mají na design učebnic značný vliv.

Jazykový poradce a metodik

Proces tvorby učebnic pro ESP vyplývá z metod výuky, která se odlišuje od metod výuky obecné angličtiny svými specifickými rysy ovlivněnými dvěma faktory, kterými jsou strategie učení, které si studenti přináší ze zkušenosti se studiem a prací ve svém odborném oboru a jejich odborné znalosti (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 187). Jedním z hlavních důsledků těchto faktorů je, že se ve výuce ESP používají úlohy a aktivity, které vychází z odborného zaměření studenta. Harveyová, Horzellová a Lattore (1977, s. 35) upozorňují, že „všichni učitelé ESP si uvědomují, že jejich studenti se učí analyzovat, vysvětlovat, integrovat pravidla a vzory, a proto je přirozené, že mají tendenci tato pravidla aplikovat při řešení jazykových problémů“. Učitel ESP tedy musí být schopný vyhodnotit situaci z mnoha hledisek a zvolit a přizpůsobit své metody výuky tak, aby odpovídaly potřebám studentů, kteří si přináší do učení se odbornému jazyku určité znalosti svého oboru a s ním související komunikační dovednosti. Některé z nich, např. znalosti obsahu, jsou vědomé (např. znalost používání časů v angličtině nebo znalost organizační struktury IMRAD), jiné jsou implicitní, tzn., že studenti nejsou schopni je artikulovat. Podle Dudley-Evans a St Johnové (1998, s. 188) je „jednou z úloh učitele zvýšit u studentů povědomí o získání kontroly nad jazykem, strukturou projevu či komunikačními dovednostmi“. Proto je pro studenty, kteří dosud nemají tyto aspekty zažité, důležitý nosný obsah, se kterým jsou dobře obeznámeni. V ESP je ovšem také nutné zahrnout odbornější

nosný obsah a úkolem tvůrce učebnic je vyrovnat obsahovou a jazykovou úroveň a vhodným způsobem využít kontextu nosného obsahu pro zpracování skutečného obsahu.

Výzkumník

Pro učitele ESP je výzkum nezbytný zejména v oblasti analýzy potřeb studentů. Z široké škály výzkumných šetření v této oblasti je možné uvést např. Basturkmen (2010), Flowerdew (2013), Lung (2014) a Shi (2009). Součástí procesu analýzy potřeb zahrnující cílové situace, dovednosti a texty je také diskurzní analýza odborných textů (Kandil & Belcher, 2011; Krhutová, 2009; Sullivan & Girginer, 2002), které studenti používají. V ESP byla rovněž uskutečněna mnohá výzkumná šetření týkající se analýzy učebnic pro výuku ESP (Barnard & Zemach, 2014; Danaye Tous & Haghigi, 2014; Habtoor, 2012; Khoshima & Khosravani, 2014; Mol & Tin, 2008; Vičič, 2011) a různých metod výuky (Bracaj, 2014; Cheng, 2011; Kavaliauskienė, Kaminskiene & Anusienė, 2007).

Spolupracovník

Učitel ESP by měl spolupracovat s učiteli odborných předmětů a jejich prostřednictvím se seznámit se sylabem odborného předmětu a úlohami, které musí studenti plnit v hodinách odborných předmětů plnit. Eventuálně může taková spolupráce zahrnovat i „určitou integraci odborného oboru nebo aktivit a jazyka“ (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 16). Učitel odborného předmětu může poskytnout učiteli ESP také vhodné materiály „nosný obsah“ pro kurz ESP nebo může obsah učebnic upravených učitelem ESP zhodnotit a okomentovat. Dudley-Evans a St Johnová (1998) také doporučují ideální případ spolupráce, kdy učitele společně organizují vyučovací hodiny (*team-teaching classes*).

Hodnotitel

Role učitele ESP zahrnuje průběžné hodnocení koncepce kurzu, vytvořeného sylabu, dostupných i vytvořených učebnic a metod cizojazyčné výuky. Součástí je i tvorba testů a hodnocení, do jaké míry studenti splnili cíle daného kurzu.

Facilitátor

Dosavadní znalosti a zkušenosti studentů významně ovlivňují design učebních materiálů. Učitelé musí tuto skutečnost vzít v úvahu, z čehož vyplývají role a vztahy mezi učiteli a studenty, které se liší od rolí a vztahů ve výuce obecné angličtiny. Učitel ESP (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 149) v případě designu kurzu a učebnic plní roli „facilitátora“, tedy někoho,

kdo nerozhoduje sám, ale vyjednává se studenty o tom, co má být v kurzu a učebních materiálech zahrnuto. V důsledku toho může mezi učitelem a studenty vzniknout „užitečné a plodné partnerství, ve kterém vzájemně sdílí své odborné znalosti a zkušenosti, aby společně vytvořili efektivní kurz“ (Cunningsworth, 1995, s. 133) a jehož výhodou je, že studenti mají pocit většího zapojení do kurzu a mají na jeho tvorbě větší podíl. Tato skutečnost představuje jedno z východisek pro realizaci našeho konstrukčního výzkumu učebnice pro výuku ESP, na jejímž designu se budou podílet studenti, kteří učebnici budou používat.

1.6 Proces designu učebnic pro výuku ESP

Učitelé ESP musí často dostupné učebnice vyhodnotit, upravit a vytvořit vlastní učebnice tak, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám cílové skupiny studentů a časově omezenému kurzu, který navštěvují. Mikk (2007, s. 12) uvádí, že „vytvořit kvalitní učebnici vyžaduje nesmírné množství práce. Musíme shromáždit velké množství materiálu: učivo, ilustrace, problémové úlohy k řešení apod. Z tohoto množství materiálu musíme vybrat takový, který nejvíce odpovídá stanoveným cílům vzdělávání v daném vyučovacím předmětu“. Na druhou stranu, tvorba učebnic, které jsou šité studentům na míru, poskytuje učitelům možnost co nejlépe zvolit a uspořádat texty, slovní zásobu, jazykové funkce, aktivity a navrhnout úlohy, které budou simulovat skutečné profesní situace. Sheerinová (1989, s. 25) zdůrazňuje, že takové učebnice „jsou velmi cenné, protože jsou přizpůsobené potřebám studentům mnohem přesněji než publikované učebnice“.

Obecné principy pro tvorbu učebnice pro výuku ESP jsou stejné jako principy pro tvorbu učebnice obecné angličtiny s tím, že u ESP se klade větší důraz na rozvoj specifických dovedností a strategií učení uplatňovaných v kontextu ESP prostřednictvím aktivit založených na dovednostech (*skill-based activities*) a úlohách (*task-based activities*), které zahrnují prvky řešení problémů a vychází z odborných znalostí a profesních zkušeností studentů (Cunningsworth, 1995, s. 134). Design kvalitních učebnic pro výuku ESP by tedy měl čerpat z kombinace přístupů, které se uplatňují i ve výuce obecné angličtiny, zaměřených na žánr zprostředkovaný texty reprezentujícími profesní zaměření studentů; rozvoj receptivních a produktivních řečových dovedností; aktivity, které zajišťují provázanost jazyka a kontextu a problémové úlohy, které studenti řeší prostřednictvím vzorových komunikačních aktivit, které by se odehrály v jejich skutečném profesním prostředí. Při designu učebnic pro výuku ESP je také třeba mít na paměti, že by měly poskytovat dostatečný prostor pro flexibilitu a adaptabilitu, tzn. být přizpůsobené individuálním potřebám studentů; zajistit, aby studenti získali přenosné dovednosti a umožnit učitelům je dále upravovat a rozšiřovat podle aktuálních potřeb.

Proces designu učebnic by měl začít evaluací vhodnosti dostupných zdrojů nebo publikovaných textů prostřednictvím řady hodnotících kritérií pro výběr učebnic, z nichž některé řeší kapitola 2. Hyland (2006, s. 97) uvádí pět způsobů úpravy učebnic pro výuku ESP, které se v praxi často vzájemně prolínají: doplňování, odstraňování, modifikování, zjednodušování a nové uspořádání. Během úpravy stávajících nebo tvorby nových učebních materiálů by se učitelé ESP podle Dudley-Evanse a St Johnové (1998) měli řídit následujícími kroky:

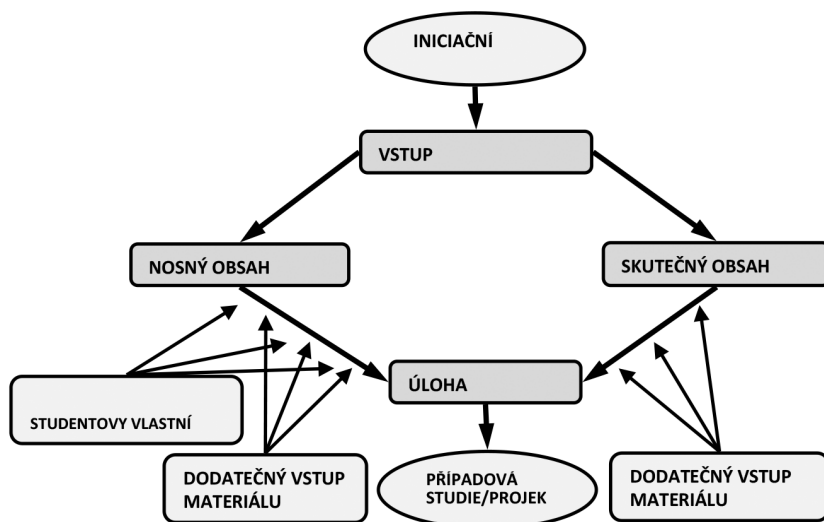
- provést vhodný výběr z materiálů, které jsou k dispozici a při výběru si položit otázky, zda budou materiály stimulovat a motivovat, do jaké míry odpovídají výukovým cílům a podporují učení;
- tvůrčím způsobem dostupné materiály zpracovat; v případě materiálů, které podléhají rychlému vývoji, např. informační technologie, vyčlenit informace, které jsou zastaralé, popř. oddělit informace, které studenti již znají a ty, které jsou nové;
- modifikovat aktivity tak, aby odpovídaly potřebám studentů, např. v případě velkého množství aktivit vybírat jen ty, které jsou klíčové pro hlavní cíl; pokud se aktivity příliš soustředí na nosný obsah, nahradit je těmi, které se soustředí na skutečný obsah; pokud jsou aktivity příliš mechanické, změnit zaměření zadání; pokud se aktivity příliš rychle soustředí na určitý detail nosného obsahu, vložit před ně jednu nebo dvě jiné aktivity;
- rozšířit materiály o dodatečný vstup a doplňkové aktivity tak, že sladí nosný obsah se skutečným obsahem; zajistí rozmanitost mikro-dovedností (např. rámcové porozumění textu/poslechu, vyhledání/doplnění přesné informace v textu/poslechu, odvozování významu slov z kontextu), aktivit (např. pomocí obrazového materiálu nebo zařazením úlohy, při jehož řešení musí studenti čerpat informace z různých zdrojů) a interakcí mezi studenty (např. hraní rolí, případové studie); poskytnou studentům úlohy s různou úrovní náročnosti a zajistí, aby byla učebnice přehledná.

Model struktury lekce v učebnici pro výuku ESP

Hutchinson a Waters (1987, s. 108) předkládají model pro design učebnic pro výuku ESP, který poskytuje koherentní rámec pro integraci různých aspektů učení včetně prostoru pro kreativitu a rozmanitost. Jejich model se skládá ze čtyř prvků: vstup (*input*), zaměření se na obsah (*content focus*), zaměření se na jazyk (*language focus*) a úloha (*task*). Vstup může být tištěný, obrazový či zvukový materiál, který vyplývá z analýzy potřeb studentů a který poskytuje stimulační materiál pro různé aktivity, nové jazykové položky, správné modely pro použití jazyka, téma ke komunikaci, příležitosti pro studenty využít dovednosti ve zpracování informací a dosavadních znalostí jazyka i odborného učiva. Podle Hutchinsona a Waterse (1987, s. 109) „není

jazyk sám o sobě cílem, ale prostředkem pro sdělování informací a pocitů“. Zaměření se na obsah spočívá ve využití nelingvistického obsahu materiálu pro posílení smysluplné komunikace ve třídě. Zaměření se na jazyk má umožnit studentům používat jazyk, proto by „kvalitní učebnice měly zahrnovat podněty pro analytickou i syntetickou práci s jazykem, aby studenti měli možnost jazyk analyzovat, studovat, jak funguje a procvičovat jeho opětovnou syntézu“ (Hutchinson & Waters, 1987, s. 109). Vzhledem k tomu, že cílem je naučit studenty používat jazyk, měly by být učebnice navrženy tak, aby vedly ke komunikačním úlohám, ve kterých studenti použijí obsahové a jazykové znalosti, které si prostřednictvím dané lekce postupně vytvořili. Hlavním ohniskem lekce je tedy *úloha*. Jazyk a nosný obsah čerpají ze vstupu a jsou vybírány podle toho, co studenti potřebují, aby mohli úlohu splnit. Z toho vyplývá důležitá vlastnost modelu, kterou je zprostředkování koherence v rámci jazyka i nosného obsahu v průběhu celé lekce, což umožňuje základ pro komplexnější aktivity prostřednictvím budování základny vědomostí a dovedností v oblasti odborného cizího jazyka.

Hutchinson a Waters (1987, s. 111) také doporučují na začátek lekce vložit iniciační prvek (*starter*), který vytváří smysluplný kontext znalostí pro porozumění vstupu, aktivizuje studenty a podněcuje jejich zájem a odhaluje, co už studenti z hlediska obsahové a jazykové stránky znají. V jakémkoli bodě výše uvedeného modelu je možné zavést dodatečný vstup materiálu, který se vztahuje k lekci a týká se nosného a skutečného obsahu, aby bylo poskytnuto široké spektrum kontextů pro jednotlivé úlohy. Lekce může být také rozšířena tak, aby umožnila studentům aplikovat získané znalosti na jejich vlastní situaci např. formou případové studie nebo projektu. Pokud upřesníme terminologii podle Dudley-Evanse a St Johnové (1998) a obsah zaměníme za nosný obsah a jazyk za skutečný obsah, můžeme model znázornit obrázkem 1.



Obrázek 1: Model designu učebních materiálů. Upraveno podle Hutchinson a Waters (1987, s. 118).

Lekce jsou v učebnicích pro výuku ESP převážně uspořádané podle témat, což zajišťuje vnitřní koherenci každé lekce. Témata mohou vycházet z potřeb studentů týkajících se nosného obsahu. Nunan (2000, s. 216) uvádí postup vývoje jedné lekce vycházejících ze sady materiálů založených na tématu, textu a úloze jako sled osmi kroků:

1. zvolit téma;
2. shromáždit materiály (texty, audio, obrazový materiál apod.);
3. stanovit, co se studenti musí prostřednictvím materiálů naučit (číst, mluvit o něčem, získat informace apod.);
4. vytvořit výukové aktivity (např. poslech pro získání rámcového porozumění, hraní rolí, doplňování chybějících informací apod.);
5. analyzovat texty a aktivity a stanovit jazykové prvky (gramatické a lexikální prvky, koheze apod.);
6. vytvořit aktivity zaměřující se na jazykové prvky (výběr správné odpovědi, doplňování slov do textu, spojování vět apod.);
7. vytvořit aktivity zaměřující se na strategie učení (samostatná práce, práce ve dvojicích apod.);
8. vytvořit aplikační úlohy (případové studie apod.).

Forma úloh v učebnicích pro výuku ESP se příliš neliší od formy úloh pro výuku obecné angličtiny. Pro ESP je specifické to, že gramatické jevy jsou

uváděny v souvislosti s analýzou jazykových funkcí, textů a typů diskurzu, protože jsou chápány jako prostředek k dosažení cíle a umožňují realizovat konkrétní cílové komunikační aktivity. Jazyková kompetence je v učebnicích pro výuku ESP chápána jako nástroj, prostřednictvím kterého je možné dosáhnout komunikační kompetence v cílové situaci. Učebnice pro výuku ESP by měly podporovat výuku individuálních strategií učení a umožnit studentům, aby byli autonomnější a schopni osvojené kompetence využít ve studijním oboru a budoucím profesním životě.

Všem autorům učebnic pro výuku ESP se doporučuje, aby jejich pilotní verze ověřili prostřednictvím shromáždění a porovnání informací o učebnici pomocí zpětné vazby ze strany studentů, učitelů a dalších zúčastněných, kteří se na designu sylabu kurzu podílí (Barnard & Zemach, 2014; Cunningsworth, 1995; Dudley-Evans & St John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Hyland, 2006; Nunan, 2000). Proces designu učebnic, role autora, studentů, učitelů a dalších zúčastněných jsou neoddělitelně propojeny a tento proces, podobně jako konstrukční výzkum má „ve své podstatě cyklický charakter; nemá začátek ani konec – nikdy neexistuje konečný produkt“ (Barnard & Zemach, 2014, s. 317).

2 Hodnocení učebnic pro výuku ESP

Nedílnou součástí procesu tvorby učebnic by měl být i proces jejich hodnocení, který představuje posouzení míry shody mezi jejich vlastnostmi a vlastnostmi kvalitních učebnic. Tvorba a hodnocení učebnic jsou tedy vzájemně se doplňující aktivity. Hutchinson a Waters (1987, s. 96) uvádí, že „tvůrce učebnice může prostřednictvím hodnocení stávajících učebnic získat podnětné informace v oblasti nových nápadů a metod“. Učebnice představují nezbytný didaktický prostředek pro učitele a studenty, který ztělesňuje cíle, hodnoty a metody konkrétní vyučovací a učební situace, proto metody jejich hodnocení představují jeden z nejdůležitějších aspektů vedoucích ke zkvalitnění každodenní výuky.

Vnitřní, vnější a celkové hodnocení učebnic

McDonoughová, Shaw a Masuharová (2013) rozlišují tři fáze hodnocení učebnic: vnější, vnitřní a celkové hodnocení. Vnější hodnocení spočívá v posouzení informativního textu na přebalu, úvodu a obsahu uvedeného v učebnici, ze kterého je možné vyvodit komu je učebnice určena; požadovanou úroveň jazykových znalostí; kontext, ve kterém bude učebnice využívána; jakým způsobem je jazyk prezentován a uspořádán do vyučovacích celků/lekci; a autorův názor na jazyk, metody výuky a vztah mezi jazykem, procesem učení a studentem. Další faktory, které zahrnují vnější hodnocení,

řeší, zda: jsou materiály hlavním zdrojem pro výuku nebo pouze doplňkové, je k dispozici metodická příručka pro učitele a seznam slovní zásoby, obrazové materiály vhodně doplňují úlohy, jsou cvičné testy pro studenty užitečné apod. Pokud vnější hodnocení ukazuje, že jsou učebnice vhodné pro podrobnější analýzu, následuje fáze vnitřního hodnocení. Vnitřní hodnocení zahrnuje následující faktory: prezentaci řečových dovedností, zařazení a posloupnost učiva, autentičnost čtecích a poslechových úloh, povaha skutečné interakce v úlohách zaměřených na mluvení, zajištění možnosti samostudia a motivační funkce učebnice. Při celkovém hodnocení učebnic McDonoughová a kol. (2013, s. 60-61) doporučují zohlednit následující faktory: faktor použitelnosti (do jaké míry mohou být materiály integrovány do daných osnov/sylabu), faktor zobecnitelnosti (je možné některé části učebnice použít i pro jiné než cílové skupiny studentů), faktor přizpůsobivosti (mohou být části učebnice přidány/vyjmuty/použity v jiném kontextu či přizpůsobeny pro místní podmínky) a faktor flexibility (mohou být učebnice zařazeny a používány v jiných osnovách/sylabech).

Cunningsworth (1995) uvádí čtyři zásady představující základ pro tvorbu konkrétních hodnotících kritérií, podle kterých by učebnice měly:

1. vycházet z potřeb studentů a odpovídat cílům konkrétního kurzu;
2. vést studenty k dosažení určitého stupně autonomie tak, aby efektivně používali jazyk pro jejich vlastní účely v reálných situacích vně školní třídy;
3. umožnit studentům používat takové strategie a styly učení, které jim nejlépe vyhovují; zde hraje důležitou roli motivační charakter úloh a aktivit a zpětná vazba prostřednictvím kvízů a kontrolních seznamů (*self-check lists*) ověřujících dosažené znalosti a dovednosti;
4. plnit roli zprostředkovatele mezi studentem a cílovým jazykem – poskytnout mu modely cizího jazyka odpovídající jeho jazykové úrovni včetně příkladů v kontextu, které mu umožní porozumět, jak jazyk funguje.

Proces hodnocení učebnic pro výuku ESP

Na proces hodnocení učebnic pro výuku ESP nahlíží různí autoři různým způsobem. Barnard a Zemachová (2014) rozlišují dva hlavní druhy hodnocení učebnic pro výuku ESP, které považují za rovnocenně důležité: *hodnocení studenty* a *hodnocení učiteli*. Toto hodnocení doplňují ještě možnosti *hodnocení ze strany sponzorů* (společnosti či instituce). Ve všech případech doporučují jako nástroj sběru dat dotazník, který, pokud je vhodně navržený, umožňuje rychlý sběr dat. Jako další metody sběru dat navrhuje rozhovory a deníky studentů, do kterých si zaznamenávají své postřehy a dojmy během kurzu. Vičíčová (2011) hodnotí své učebnice pro výuku angličtiny v logistice pomocí

dotazníkového šetření ve třech fázích: hodnocení učebnic učiteli či jinými zainteresovanými osobami (např. potencionálními zaměstnavateli) před jejich implementací do výuky, hodnocení učebnic učiteli během jejich implementace do výuky a hodnocení učebnic studenty na konci kurzu. Athertonová (2006, cit. podle Basturkmen, 2010, s. 65) doporučuje použít pro hodnocení učebnic pro výuku ESP smíšené metody, které zahrnují srovnání výsledků studentů prostřednictvím vstupních a výstupních testů, dotazník na konci kurzu, na jehož základě studenti hodnotí, do jaké míry dosáhli hlavních cílů kurzu a prostřednictvím tzv. „acid testu“ – precizního a kritického posouzení za účelem zjištění, jak studenti posuzují svoje řečové dovednosti po určité době po ukončení kurzu. „Acid test“ se formou dotazníku posílá studentům o několik měsíců později po dokončení daného kurzu ESP, kdy mohou na základě zkušeností s používáním anglického jazyka v praxi lépe posoudit, do jaké míry si ho absolvováním kurzu osvojili. Martalaová (2003, cit. podle Basturkmen, 2010, s. 66) použila při hodnocení svého kurzu angličtiny pro akademické účely sadu pěti dotazníků. První z nich byl studentům předložen na začátku kurzu, další tři na konci každého měsíce pro zjištění jejich názorů na to, co se učí a poslední dotazník požadoval po studentech ohodnotit kurz na základě jejich zkušeností po absolvování kurzu. Hodnocení také zahrnovalo analýzu písemných úloh, které byly studentům zadávány v průběhu kurzu. Basturkmenová (2010, s. 84) ještě doplňuje, že důležitou úlohu také hraje hodnocení kurzů ESP na základě externího hodnocení pomocí zpětné vazby od zaměstnavatelů absolventů daného kurzu a jako klíčové otázky pro tuto zpětnou vazbu uvádí, zda absolventi kurzu podávají lepší výkony a získávají od svých hodnotitelů na pracovišti lepší hodnocení týkající se jejich jazykových a komunikačních dovedností a zda se jejich jazykové a komunikační dovednosti rozvinuly tak, aby je mohli úspěšně ve stávajícím zaměstnání využít.

Proces hodnocení učebnic pro výuku ESP je možné rozdělit do čtyř fází (Hutchinson, 1987, s. 41; Hutchinson & Waters, 1987, s. 97):

1. definice hodnotících kritérií, na jejichž základě bude hodnocení provedeno;
2. subjektivní analýza (jaká kritéria požadujete pro učebnice) – analýza povahy a základních cílů konkrétní vyučovací/učební situace;
3. objektivní analýza (jak konkrétní učebnice splňuje kritéria) – analýza povahy a základních cílů konkrétní učebnice a ověření analýzy ve výuce;
4. srovnání zjištění obou analýz.

Hodnocení učebnic umožní učitelům analyzovat své vlastní předpoklady ohledně vyučování a učení se ESP, zajistit soulad mezi jejich teoretickými a praktickými znalostmi, stanovit si priority při výběru učebnic prostřednictvím kritérií, které považují za důležitá a pokládat učebnice za nezbytnou součást vyučovacího a učebního procesu.

2.1 Kritéria hodnocení učebnic

Kritéria hodnocení učebnic mohou být obecná, aplikovatelná na jakoukoli učebnici cizího jazyka nebo specifická, vztahující se na vhodnost učebnice pro konkrétní kurz nebo skupinu studentů. Mikk (2007, s. 17) upozorňuje, že je „užitečné vytvářet soubory vlastností učebnic zvláště pro specifické předmětové oblasti“. Příkladem mohou být kategoriální systémy hodnotících kritérií vytvořené pro učebnice ESP (Barnard & Zemach, 2014; Basturkmen, 2010; Cunningsworth, 1995; Danaye Tous & Haghigi, 2014; Hutchinson & Waters, 1987; Mol & Tin, 2008; Vičič, 2011), které se v některých kritériích liší od učebnic obecné angličtiny.

Urová (1996, s. 184) uvádí jako příklady obecného kritéria hodnocení učebnice pro výuku cizího jazyka zřetelnou grafiku a tisk, pravidelné opakovací nebo testové části, zatímco specifickým kritériem hodnocení mohou být přitažlivé a barevné ilustrace (v případě učebnice pro mladší žáky) nebo slovní zásoba a texty odpovídající tématu (v případě učebnice pro výuku ESP). Breen a Candlin (1987) hodnotí učebnice pro výuku anglického jazyka na základě dvou fází zahrnujících celkem 34 kritérií. První fáze si klade otázky týkající se jejich užitečnosti ve vztahu k jejich cílům a obsahu, požadavkům na studenty a učitele a funkci, kterou plní jako zdroj jazykového vzdělávání. Okruhy otázek v první fázi jsou: Co je cílem učebnic a co obsahují? Co musí studenti dělat, když učebnice používají? Jak se od vás očekává, že budete studenty učit? Jsou učebnice jediným zdrojem ve výuce? Druhá fáze hodnotí předchozí otázky podrobněji a navrhuje kritéria pro výběr a použití učebnic způsoby, které zohledňují jazykové vzdělávání. Mezi okruhy otázek ve druhé fázi patří: Odpovídají učebnice potřebám a zájmům studentů? Odpovídají učebnice individuálním přístupům studentů k učení se jazyku? Jsou učebnice vhodné pro proces vyučování a učení? Sikorová (2007, s. 35–39) doporučuje při konstrukci hodnotících kritérií pro hodnocení učebnic pro základní a střední školy zařadit soubor 34 kritérií rozdělených do třinácti kategorií: přehlednost, přiměřená obtížnost a rozsah učiva, odborná správnost, motivační charakteristiky, řízení učení, obrazový materiál, shoda s kurikulárními dokumenty, cena (dostupnost učebnice), ergonomické a typografické vlastnosti, doplňkové materiály, diferenciacce učiva a úloh, hodnoty a postoje a zpracování učiva.

Kritéria pro hodnocení učebnice pro výuku ESP se mohou odlišovat od kritérií pro hodnocení učebnice pro výuku obecné angličtiny v tom, že se zde stejně jako u tvorby učebnice klade důraz na rozvoj specifických dovedností a strategií prostřednictvím aktivit založených na řečových dovednostech a úlohách zahrnujících řešení problémů, které umožňují efektivní fungování v kontextu ESP. Níže uvádím seznamy hodnotících kritérií používaná různými autory pro hodnocení učebnic pro výuku ESP.

Hutchinson a Waters (1987) rozdělují seznam 21 hodnotících kritérií do dvou skupin (objektivní a subjektivní analýza) o pěti kategoriích (cílová skupina, cíle, obsah, didaktické zpracování a ostatní kritéria). Nejprve se doporučuje odpovědět na 21 otázek ve skupině „subjektivní analýza“, aby hodnotitel identifikoval své požadavky. Poté se analyzují konkrétní učebnice pomocí odpovědí na otázky ve skupině „objektivní analýza“. Srovnají se zjištění z obou analýz pomocí hodnotících bodů 0 (nesoulad s požadovanou charakteristikou), 1 (částečný soulad s požadovanou charakteristikou), 2 (soulad s požadovanou charakteristikou), které se následně sečtou. Nejvyšší počet bodů nemusí nutně znamenat nejvhodnější materiály, pokud se body soustředí v jedné oblasti, proto se doporučuje hledat největší rozptyl požadovaných charakteristik a jejich koncentrace v oblastech, které učitel považuje za důležité.

Cunningsworth (1995, s. 135) rozlišuje následujících 11 kritérií pro hodnocení učebnice pro výuku ESP:

1. Vychází učebnice z důkladné analýzy potřeb studentů?
2. Jsou specifikovány cíle v oblasti obsahu a jazyka?
3. Odpovídá obsah potřebám studentů? Má zjevnou validitu, tzn. lze intuitivně na základě hrubého posouzení předpokládat, že odpovídá?
4. Obsahuje učebnice základní odbornou terminologii vztahující se k odbornému předmětu?
5. Vybavuje učebnice studenty dovednostmi a strategiemi, které jim umožní aktivně používat jazyk v praxi?
6. Je v učebnici zajištěna rovnováha v zastoupení řečových dovedností?
7. Vychází učebnice z kolaborativního přístupu mezi učiteli a studenty?
8. Je materiál v učebnici dostatečně flexibilní?
9. Poskytuje učebnice studentům samostudium?
10. Do jaké míry odráží aktivity v učebnici skutečné situace prostřednictvím aktivit založených na úlohách a dovednostech?
11. Umožňují učební aktivity studentům ověřit si svůj pokrok v učení se jazyku?

Mol and Tinová (2008, s. 77) používají 10 kritérií pro hodnocení učebnic pro výuku angličtiny pro akademické účely, která určují, do jaké míry:

1. učebnice vystavují studenty autentickému jazyku (např. autentická angličtina použitá v textu a poslechu, která odpovídá potřebám studentů);
2. je používání jazyka pro cílovou skupinu studentů smysluplné (např. poslech pokynů, předvídání obsahu, rozpoznání důležitých slov, psaní poznámek, rozlišení faktů od názorů, porozumění argumentu);
3. studenty texty pravděpodobně zaujmou (např. rozmanité texty s tematikou blízkou specifickému oboru studentů);

4. poskytují aktivity studentům dosažitelné cíle (např. prostřednictvím zařazení dílčích úloh, problémových úloh nebo skupinové spolupráce);
5. umožní aktivity studentům zapojit se afektivně do učení (např. prostřednictvím práce ve dvojicích, zajímavého obrazového materiálu);
6. umožní aktivity studentům zapojit se kognitivně do učení (např. zařazením problémových úloh);
7. poskytují aktivity studentům příležitosti objevovat, jak se angličtina používá (např. prostřednictvím srovnávací analýzy různých textů);
8. poskytují aktivity příležitosti pro smysluplné používání angličtiny (např. rozvoj dovedností v oblasti mluvení a psaní pro širokou škálu akademických a společenských kontextů);
9. poskytují aktivity příležitosti pro zpětnou vazbu o efektivním používání angličtiny (např. od studentů se průběžně požaduje aplikovat dosažené řečové dovednosti, učebnice obsahují klíč)
10. materiály udrží pozitivní vliv (zahrnují důležité akademické strategie, odbornou slovní zásobu, diskurzní struktury, samostatné strategie učení a mají pozitivní dopad na budoucí profesní uplatnění studenta).

Habtoor (2012) předkládá učitelům dotazník s pětibodovou Likertovou škálou v rozmezí od „naprosto souhlasím“ po „naprosto nesouhlasím“ obsahující 40 kritérií hodnocení učebnice *First Class: English for Tourism*, která jsou rozdělena do sedmi hlavních kategorií: praktické uplatnění učebnice, struktura a design, aktivity, dovednosti, jazyk, obsah a celkové hodnocení.

Danaye Tousová a Haghigiová (2014, s. 68) hodnotí učebnici pro výuku ESP s názvem *English for the Students of Computer Engineering* pomocí šesti kategorií: cíle a přístupy, design a organizace, dovednosti a strategie, témata, praktické hledisko a ilustrace, jazykový obsah a úlohy. Pro sběr dat předložily studentům dotazník s pětibodovou Likertovou škálou (výborný, dobrý, průměrný, slabý, velmi slabý) obsahující následujících 22 položek. Mezi kritérii, která nebyla zmíněna ve výše uvedených seznamech, uvádí srozumitelnost a logickou strukturu učebnice, uspořádání obsahu podle narůstající obtížnosti, zařazení úloh na upevňování a opakování učiva.

Z výše uvedených hodnotících kritérií vyplývá, že některé z nich se shodují s kritérii pro hodnocení učebnic pro výuku obecné angličtiny, ale současně jsou doplněny o charakteristiky kvalitních učebnic pro výuku ESP, které vyplývají z kognitivních teorií učení, afektivních teorií učení a teorií učení osvojováním. Proto je nutné při tvorbě seznamu hodnotících kritérií vzít úvahu i požadavky na učebnice, které zajistí bohatý, smysluplný a srozumitelný autentický jazykový vstup, zapojí studenty kognitivně i afektivně do procesu učení, rozvíjí komunikační kompetence prostřednictvím pozitivního vlivu

a stimulují studenty, aby při učení se jazyku využili vnitřní řeč a schopnost pracovat s mentálními obrazy. V neposlední řadě je při sestavování seznamu kritérií potřeba zařadit více kritérií do kategorií, které považujeme za důležitější (např. kategorie řízení učení a řečové dovednosti), popřípadě přiřadit větší váhu odpovědím na taková kritéria.

3 Závěr

V této teoretické studii jsem nejprve představila charakteristiky kvalitní učebnice a následně jsem se pokusila vymezit základní principy designu učebnice pro výuku ESP vyplývající z teorií osvojování cizího jazyka, které je nutné při tvorbě a hodnocení učebnic zohlednit. Dále jsem diskutovala role jazykového scaffoldingu, modelové, referenční a simulační role učebních materiálů pro výuku ESP, problematiku jejich obsahu a autenticity a role učitelů ESP, kteří tyto materiály používají a vytváří. Kapitulu jsem zakončila popisem procesu designu učebnic včetně modelu struktury vzorové lekce. V kapitole zabývající se procesem hodnocení učebnic pro výuku ESP jsem představila tři základní fáze hodnocení a následně jsem podrobněji diskutovala samotný proces hodnocení učebnice včetně návrhů různých systémů hodnotících kritérií. Rovněž jsem zde nastínila koncepci didaktických testů, které představují jednu z metod kombinovaného hodnocení učebnice.

Teorie designu a hodnocení učebnic pro výuku ESP mi umožnila ujasnit si termíny a koncepce spojené s touto problematikou. Současně z nich vyplývají faktory, které je nutné v mém vlastním výzkumu zohlednit: 1) potřeby studentů související s jejich oborem studia; 2) design sylabu, ze kterého koncepce učebnice vychází; 3) role učitelů ESP; 4) aplikace teorií osvojování cizího jazyka na design učebnice; 5) problematika obsahu a autenticity textů; 6) samotná metodologie designu a hodnocení učebnic a v neposlední řadě i místní podmínky, ve kterých bude učebnice implementována.

Uvedená koncepce designu učebnic a seznamy hodnotících kritérií tak představují teoretická a metodologická východiska pro empirickou část mého disertačního projektu zaměřeného na konstrukční výzkum učebnice pro výuku ESP, jehož cílem je propojení tvorby učebnice s její opakovanou implementací do výuky za účelem evaluace jejího návrhu a přepracování tak, aby co nejlépe vyhovovala jako vyučovací a učební prostředek pro cílovou skupinu studentů, a to za současného kritického rozvíjení teorie designu a hodnocení učebnic.

Literatura

Anthony, L. (2014). *Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner* [online]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/266496006_Defining_English_for_Specific_Purposes_and_the_Role_of_the_ESP_Practitioner

- Barnard, R., & Zemach, D. (2014). Materials for specific purposes. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 306–323). London: Bloomsbury.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
- Belcher, D. D. (2012). What ESP is and can be: An introduction. In D. D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes in theory and practice* (pp. 1–20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Benavent, G. T., & Peñamaría, S. S. (2011). Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro*, 20, 89–94.
- Bracaj, M. (2014). Teaching English for specific purposes and teacher training. *European Scientific Journal*, 10(2), 40–49.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designers guide. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 14–28). Oxford: The British Council.
- Brown, G., & Yule, G. (1983) *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. (1978). 'Communicative' language teaching: an assessment. In P. Strevens (Ed.), *In honour of A. S. Hornby*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan.
- Danaye Tous, M., & Haghighi, S. (2014). Evaluation of ESP textbooks: Evidence from ESP textbook of computer engineering major. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(2), 55–68. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2013.469>
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (Eds.). (2005). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/b.9781405132817.2005.x>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2011). Macro- and micro-evaluations of task-based teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 212–235). Oxford: Oxford University Press.
- Esteban, A. A. (2002). How useful are ESP textbooks? *Odissea*, 2, 39–4.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). *A Course in basic scientific English*. Harlow: Longman.
- Flowerdew, J. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 325–353). Chichester: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch17>

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Habtoor, H. A. (2012). English for specific purpose textbook in EFL milieu: An instructor's perspective evaluation. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 44–59. <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i3.1732>
- Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of language teaching*. Pearson: Harlow.
- Harvey, A. M., Horzella, M., & Latorre, G. (1977). Materials production for ESP – some first principles. In R. S. Newberry (Ed.), *English for specific purposes. An international seminar* (pp. 34–40). Bogotá: The British Council.
- Herbert, A. J. (1965). *The structure of technical English*. London: Longman.
- Hutchinson, T. (1987). What's underneath? An interactive view of materials evaluation. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 37–44). Oxford: The British Council.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Abingdon: Routledge.
- Cheng, A. (2011) ESP classroom – based research: Basic considerations and future research questions. In D. D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New directions in English for specific purposes research* (pp. 44–72). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kandil, M., & Belcher, D. (2011). ESP and corpus – informed critical discourse analysis: Understanding the power of genres of power. In D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 252–70). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kavaliauskienė, G., Kamiskienė, L., & Anusienė, L. (2007). Reflective practice: Assessment of assignments in English for specific purposes. *Ibérica*, 14, 149–166.
- Khoshima, H., & Khosravani, M. (2014). ESP textbooks criteria: A case study of Iranian universities. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(7), 42–49.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon. Dostupné z http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krhutová, M. (2009). *Parameters of professional discourse/English for electrical engineering*. Brno: Tribun EU.
- Lansford, L. (2014). Authentic materials in the classroom: The advantages [online]. Dostupné z <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/authentic-materials-classroom-advantages/>
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835891>

- Lee, W. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323–328. <https://doi.org/10.1093/elt/49.4.323>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Lung, J. (2014). A blended need analysis. Critical genre analysis and needs analysis of language and communication for professional purposes. In V. Bhatia, & S. Bremer (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp. 257–273). Abingdon: Routledge.
- MacDonald, M. N., Badger, R., & Dasli, M. (2006). Authenticity, culture and language learning. *Language and Intercultural Communication*, 6(3/4), 250–261. <https://doi.org/10.2167/laic252.0>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT. A teacher's guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mikk, J. (2007). Učebnice: budoucnost národa. In P. Knecht & J. Maňák (Eds.), *Hodnocení učebnic* (pp. 31–39). Brno: Paido.
- Mol, H., & Tin T. B. (2008). EAP materials in New Zealand and Australia. In B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials. A critical review* (pp. 74–92). London: Continuum.
- Nation, P., & Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355–80.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse in discourse and syntax. *Syntax and Semantics*, 12, 51–80. https://doi.org/10.1163/9789004368897_004
- Rada Evropy. (2001). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan.
- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13(3), 359–69. <https://doi.org/10.2307/3585883>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 159–69. <https://doi.org/10.1093/applin/2.2.159>
- Sheerin, S. (1989). *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Shi, L. (2009). English for medical purposes. In D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes in theory and practice* (pp. 205–228). Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Sikorová, Z. (2007). Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In P. Knecht & J. Maňák, *Hodnocení učebnic* (pp. 31–39). Brno: Paido.
- Sullivan, P., & Girginer, H. (2002). The use of discourse analysis to enhance ESP teacher knowledge: an example using aviation English. *English for specific purposes*, 21(4), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00042-4](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00042-4)
- Swales, J. (1980). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1(1), 11–23. [https://doi.org/10.1016/0272-2380\(80\)90006-2](https://doi.org/10.1016/0272-2380(80)90006-2)
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Rowley: Newbury House.
- Timmis, I. (2014). Writing materials for publication: Questions raised and lessons learned. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks. Content, production, consumption* (pp. 241–161). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137276285_8
- Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials. Theory and practice* (pp. 81–108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velazquez, A. C., & Redmond, M. L. (2007). The use of authentic texts in the K-12 Spanish Program. In L. P. McCoy (Ed.), *Studies in teaching 2007 research digest. Research projects presented at annual research forum* (pp. 133–38). Winston-Salem: Wake Forest University.
- Vičič, P. (2011). Preparing materials for ESP teaching. *Inter Alia* 2, 107–120.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1998). Context, community and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–16. <https://doi.org/10.2307/3588001>