

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOSOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ANGLISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

DIACHRONNÍ POHLED NA ROLI OBRAZOVÉHO MATERIÁLU
V UČEBNICÍCH A VÝUKOVÝCH METODÁCH PRO ANGLICKÝ JAZYK

Vedoucí práce: Mgr. Alena Prošková, Ph.D.

Autor práce: Alžběta Kučerová

Studijní obor: AJL-NJL

Ročník: 4.

2020

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice 10. května 2020

Alžběta Kučerová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Aleně Proškové, Ph.D., za cenné rady a odborné vedení. Ráda bych také poděkovala své rodině za veškerou podporu během studia.

Abstrakt

Tato práce se zabývá obrazovou složkou v učebnicích anglického jazyka. V teoretické části je představen přehled základních typů a funkcí vizuálních prostředků a zároveň i přehled čtyř vyučovacích metod, jejich vývoj, principy, na kterých jsou založeny, a techniky, které využívají při výuce. Na základě poznatků z teoretické části jsou analyzovány čtyři učebnice, přičemž každá z nich odpovídá jedné vyučovací metodě zmíněné v teoretické části. U každé učebnice jsou doložené typické příklady využití vizuálních prostředků. Cílem této práce je zjistit, nakolik jsou jednotlivé způsoby práce s obrazovým materiálem přínosné v rámci současné podoby výuky cizích jazyků.

Klíčová slova: učebnice, vizuální prostředky, výukové metody, funkce vizuálních prostředků, typy vizuálních prostředků, obrázek

Abstract

This thesis is concerned with visual components in English language teaching textbooks. The theoretical part presents basic types and functions of visual components and also deals with four language teaching methods, their development, principles that they are based on and techniques which are used during lessons. On the basis of findings from the theoretical part there are analysed four books. Each of them corresponds with one of the language teaching methods mentioned in the theoretical part. The analyses are supported with typical visual components from the textbook. The goal of this thesis is to evaluate to what extent is the typical usage of visual components from each method beneficial for teaching languages nowadays.

Key words: textbook, visual components, language teaching methods, functions of visual components, types of visual components, picture

OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY	9
2.1	Vymezení pojmu vizuální prostředky	9
2.2	Typologie vizuálních prostředků	10
2.3	Funkce vizuálních prostředků	12
2.4	Shrnutí.....	16
3	VÝUKOVÉ METODY.....	17
3.1	Gramaticko-překládová metoda	17
3.2	Přímá metoda.....	20
3.3	Audio-lingvální metoda	23
3.4	Komunikativní přístup	26
4	ANALYTICKÁ ČÁST	31
4.1	Gramaticko-překládová metoda	32
4.1.1	Využití vizuálních prostředků v učebnicích gramaticko-překládové metody	32
4.1.2	Orbis sensualium pictus	33
4.1.2.1	Vizuální prostředky v Orbis sensualium pictus.....	33
4.1.2.2	Typy a funkce vizuálních prostředků.....	34
4.1.2.2.1	Kresba.....	34
4.1.2.2.2	Mapa	36
4.1.3	Shrnutí analýzy učebnice gramaticko-překládové metody.....	36
4.2	Přímá metoda.....	37
4.2.1	Využití vizuálních prostředků v učebnicích přímé metody.....	37
4.2.2	The Direct Method of Teaching English to Foreigners.....	38
4.2.2.1	Vizuální prostředky v The Direct Method of Teaching English to Foreigners .	38
4.2.2.2	Typy a funkce vizuálních prostředků.....	39
4.2.2.2.1	Kresba.....	39
4.2.2.2.2	Mapa	43
4.2.3	Shrnutí analýzy učebnice přímé metody.....	44
4.3	Audio-lingvální metoda	45
4.3.1	Využití vizuálních prvků v učebnicích audio-lingvální metody	45
4.3.2	Let's Learn English.....	45
4.3.2.1	Vizuální prostředky v Let's Learn English	46
4.3.2.2	Typy a funkce vizuálních prostředků.....	46
4.3.2.2.1	Kresba.....	47
4.3.2.2.2	Tabulka.....	48
4.3.2.2.3	Symbol.....	48

4.3.2.2.4	Křížovka	49
4.3.3	Shrnutí analýzy učebnice audio-lingvální metody	50
4.4	Komunikativní přístup	51
4.4.1	Využití vizuálních prostředků v učebnicích komunikativního přístupu.....	51
4.4.2	English Firsthand	51
4.4.2.1	Vizuální prostředky v English Firsthand	52
4.4.2.2	Typy a funkce vizuálních prostředků.....	52
4.4.2.2.1	Fotografie.....	53
4.4.2.2.2	Kresba.....	54
4.4.2.2.3	Tabulka	55
4.4.2.2.4	Komiks.....	56
4.4.2.2.5	Plánek.....	57
4.4.2.2.6	Zobrazení autentického materiálu.....	57
4.4.2.2.7	Schéma.....	58
4.4.2.2.8	Symboly.....	59
4.4.3	Shrnutí analýzy učebnice komunikativního přístupu	59
5	Závěr.....	61
	Seznam použité literatury	63

1 ÚVOD

Využití vizuálních prostředků je neodmyslitelnou součástí vyučovacího procesu. Nejenže napomáhá práci učitele, ale i pro žáka skýtá nesčetně výhod při osvojování nového učiva. Vizuální prostředky jsou do učebnic umisťovány vždy za konkrétním účelem, především aby výuku cizího jazyka usnadnily a zefektivnily. Práce s obrazovým materiálem při výuce cizích jazyků není záležitost pouze současné výuky, ale byla aplikovaná už několik set let.

Tato práce se věnuje obrazové složce učebnic anglického jazyka. V práci je zkoumáno, s jakým záměrem jsou vizuální prostředky do učebnice umístěny, jaké funkce plní a jak se s nimi dá ve výuce anglického jazyka pracovat. Na základě této analýzy si práce klade za cíl vyhodnotit, nakolik jsou jednotlivé způsoby práce s obrazovým materiálem přínosné v rámci současné podoby výuky cizích jazyků. Analyzovaný vzorek je tvořen čtyřmi učebnicemi anglického jazyka, přičemž každá z nich odpovídá jedné z těchto vyučovacích metod: gramaticko-překladové, přímé, audio-lingvální a komunikativnímu přístupu.

Teoretická část této práce je rozdělena do dvou tematických celků. První část se věnuje vizuálním prostředkům a jejich klasifikaci. V úvodu je vymezen ústřední pojem této práce - vizuální prostředek, s kterým pracujeme v celé práci. Dále je zde zprostředkovan přehled typů a funkcí vizuálních prostředků, podle klasifikace různých autorů. Část druhá se zabývá výukovými metodami používaných pro výuku cizího jazyka. Je zde zmapován jejich historický vývoj, principy, na kterých jsou postaveny, a techniky, které se využívají při výuce.

Analytická část je postavena na analýze čtyř vybraných učebnic z teoretické části. U každé z nich je více popsána její struktura, grafická stránka a využití vizuálních prostředků. U analýzy učebnice se nachází výčet druhů vizuálních prostředků, které se v učebnici vyskytují. Ke každému z nich je uveden názorný příklad obrázku, který je dále více specifikován, a jsou k němu přiřazeny funkce, kterými disponuje. Zjištěné výsledky jsou shrnuté na konci každé analýzy učebnice.

2 VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY

V prvním oddíle této práce se budeme zabývat vizuálními prostředky. Nejprve vymežíme, co si pod pojmem vizuální prostředek můžeme představit a uvedeme základní typologii a druhy funkcí, které vizuální prostředek může plnit.

2.1 Vymezení pojmu vizuální prostředky

Strukturu většiny učebnic používaných při vzdělávání žáků tvoří dvě složky. Můžeme se setkat s rozdílnými termíny pro označení těchto dvou složek, ale jedná se vždy o ty samé. Průcha (1998) dělí učebnici na textovou a mimotextovou složku, zatímco např. u Čápa a Mareše (2001) se setkáváme s označením na verbální stránku a nonverbální čili obrazovou stránku textu. Tradice využití nonverbální složky při procesu vyučování má své kořeny již v době působení Učitele národů, který sehrál revoluční roli v konceptu výuky. Jedním z principů, které Jan Amos Komenský při výuce uplatňoval, byla názornost. Názorným vyučováním se zabýval i ve svém díle *Orbis sensualium pictus* (*Svět v obrazech*), které se po dlouhou dobu používalo jako předloha pro tvorbu učebnic cizích jazyků (Pýchová, 1990). V současné době je tento princip názornosti realizován různými prostředky, které se dají komplexně označit jako vizuální. Pro tyto prostředky neexistuje jednotné označení a můžeme se s nimi setkat i pod pojmy didaktický obraz, nonverbální prvky, neverbální informace, ilustrace, školní obraz, vizuální informace, vizuálie či obrazový materiál. V této práci budeme využívat označení vizuální prostředky podle Průchy (Pešková, 2013).

Podle Spousty se pod pojmem vizualizace rozumí: „Operace transformující určitý jev (objekt, proces), jeho strukturu, systémotvorné vazby a charakteristické vlastnosti do podoby umožňující jeho zrakové vnímání. Jedná se tedy o činnost, kterou daný jev zviditelňujeme“ (Spousta, 2007, s. 30). Dle výzkumu Dr. L. D. Rosenbluma bylo dokázáno, že člověk vnímá zrakem 83% informací, zatímco sluchem pouze 11%. Za předpokladu, že je žák vizuálně gramotný, mohou vizuální prostředky díky své časové nenáročnosti proces výuky velmi zefektivnit (Rosenblum, 2010). Stejně jako je tomu u verbálního sdělení i u neverbálního rozlišujeme tři úrovně informací: syntaktickou, sémantickou a pragmatickou. Každá z úrovní si pokládá jinou otázku: syntaktická – Jakým způsobem je něco vyobrazené či jakou mají jednotlivé prvky mezi sebou souvislost?; sémantická – Co zobrazená věc znamená?; pragmatická – Jak mohu

prakticky využít vyobrazenou informaci?. Z toho vyplývá, že neverbální sdělení má stejnou výpovědní hodnotu jako to verbální, ovšem za předpokladu, že vyobrazení vizuální informace je srozumitelné (Čáp, 2001).

Jiné objasnění toho, co si pod pojmem vizuální prostředky lze představit, poskytuje Čáp a Mareš, kteří definují obrazový materiál jako „souhrnné označení pro širokou škálu materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, sekvence výukového filmu, videoprogramu, realistická kresba) až po zobecňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušený obrázek či kresba, mapa, schéma, diagram, graf). Jde tedy o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky“ (Čáp, 2001, s. 495).

2.2 Typologie vizuálních prostředků

Při tvorbě jazykových učebnic se využívá celá řada vizuálních prostředků, které zachycují různé oblasti lidského života. Vzhledem k této rozmanitosti můžeme na jejich typologii nahlížet z různých hledisek. Rozsah a hlediska rozdělení se liší od autora k autoru. Existuje však jedno rozdělení, které má většina autorů společné a to rozlišení na vizuální prostředky, které odrážejí realitu a ty, které se vytvářejí podle předem určených pravidel. Jednu z možných klasifikací uvádí Spousta, který rozlišuje vizuální prostředky na základě deseti kritérií (Spousta, 2007, s. 34-36).

1	způsob zobrazení skutečnosti (<i>realistické, schematické, symbolické</i>)	6	gnoseologická hodnota a funkce
2	způsob prezentace (<i>statická, dynamická</i>)	7	psychologická hodnota a funkce
3	obsah zobrazené skutečnosti (<i>reálný předmět, kopie, model, symbol, znak/kód</i>)	8	sociologická hodnota a funkce
4	forma zobrazení (<i>dvojměrné, trojměrné</i>)	9	edukologická hodnota a funkce
5	druh smyslových analyzátorů/receptorů (<i>vizuální, audiovizuální</i>)	10	didaktická hodnota a funkce

Nejvíce příhodnou typologii pro tuto práci nalezneme u Peškové, která své dělení vizuálních prostředků přizpůsobuje učebnicím cizích jazyků. Typy vizuálních prostředků se člení celkově do šesti skupin:

1. *Realistické* – Tyto prostředky jsou charakteristické pro použití odstínů a barev, které jsou realistické. Typickým příkladem je **fotografie**, která se pro svou autentičnost nejčastěji používá při vyučování geografie. Dalším typickým rysem je, že v nás vzbuzují určité emoce.
2. *Analogické* – Stejně jako realistické prostředky odrážejí realitu, ale na rozdíl od nich se nezabývají detaily, avšak vychází z hlavních znaků vyobrazeného a jejich význam je spíše metaforický. Mezi analogické prostředky patří např. **kresba** či **skica**.
3. *Logické* – Na rozdíl od předešlých dvou prostředků se logické k realitě vůbec nevztahují a dané struktury vyobrazují abstraktně. Jedná se o systémy znaků, ke kterým můžeme zařadit **tabulky**, **schémata** a **diagramy**.
4. *Symbolické* – Jedná se o prostředky, které odkazují na konvenční význam, neboli shrnují nějaký známý pojem. Používají se nejčastěji k urychlení orientace v našem životě. Jejich nejčastější zpracování je formou **symbolu** a **piktogramu**.
5. *Kartografické* – Mezi kartografické prostředky řadíme **mapy** či **plány**, které slouží k popisu trasy či orientace na určitém místě. V učebnicích cizích jazyků jsou využívané poměrně zřídka, většinou v souvislosti s reáliemi.
6. *Kombinované* – Jedná se o spojení několika vizuálních prostředků (kreseb, fotografií) v jeden celek (Pešková, 2013, s. 45-49).

Jinou klasifikaci, která odpovídá vizuálním prostředkům využívaných v učebnicích cizího jazyka, uvádí Průcha, který je rozděluje podle aparátu prezentace učiva a aparátu řídicí učení na:

Aparát prezentace učiva

1. Umělecká ilustrace
2. Nauková ilustrace
3. Fotografie
4. Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.

5. Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)

Aparát řídicí učení

1. Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)
2. Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
3. Užití zvláštního písma (tučné, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
4. Využití přední nebo zadní obálky pro schémata, tabulky aj. (Průcha 1998, s. 141-142)

2.3 Funkce vizuálních prostředků

V učebnicích cizího jazyka plní vizuální prostředky stejně důležitou roli jako text. Každý obrazový materiál v učebnicích je volený se záměrem plnění určité funkce, přičemž jich může zastupovat více najednou. Čáp a Mareš vymezují osm základních funkcí ve vztahu obraz-text.

1. *Dekorativní* – Tato funkce se nejčastěji používá proto, aby obrázek čtenáře zaujal a učivo se tak stalo „přitažlivější“. Obrázek nemá žádnou souvislost s textovými prostředky a je využit pouze se záměrem vyvolat nějaký estetický zážitek. Tuto funkci můžeme nelézt většinou u obrázků na obálkách knih, díky které se kniha může lépe prodávat.
2. *Reprezentující* – U této funkce má obrázek s textem přímou souvislost a jeho úkolem je u čtenáře vyvolat reálnou obrazovou představu. Obrázek s reprezentující funkcí může fungovat i jako „převyprávění“ textu, který se u obrázku nachází. Nemusí se vždy jednat pouze o obrázek (kresbu), ale tuto funkci mohou zastupovat i diagramy a grafy.
3. *Organizující* – Obrázek, který má organizující funkci, poskytuje daným informacím určitou soudržnost. Jedná se většinou o návod, orientační plánec, mapu lokality či několikafázový postup pokusu. Má za úkol objasnit postup za určité situace, jak spolu jednotlivé věci souvisí nebo co nastane v určité situaci.

4. *Interpretující* – Tato funkce se snaží ulehčit čtenářům porozumění probírané látce. Ztvárnit ilustraci s touto funkcí je mnohem náročnější než u ostatních funkcí, jelikož by měla vyvolávat náležité představy a vyvarovat se vytvářením klamných dojmů.
5. *Transformující* – Zde se jedná o pokus transformovat styl, na který jsou žáci zvyklí při učení a ovlivnit postup, jakým zpracovávají nové znalosti. Tento proces funguje na principu tří V – vyměnit, vytvořit a vybavit si. Odborníci v tomto oboru tvrdí, že nejprve je důležité *vyměnit* styl, který používáme ke kódování nových znalostí, na přesnější a jednoduše zapamatovatelný. Dále je potřeba *vytvořit* kontext, do kterého lze nové informace zasadit a následně stimulovat žáky k tomu, aby si nové znalosti byli schopni vybavit. Snaží se zdůraznit důležité věci z textu, přibližuje kontext nebo také může sloužit jako mnemotechnická pomůcka. Tato funkce se v současných učebnicích většinou nevyskytuje, je spíše otázkou budoucnosti.
6. *Afektivně-motivační* – Vzhledem k faktu, že učení bývá často spojováno s negativními pocity, se ilustrace s touto funkcí snaží navodit příjemnou atmosféru a motivovat žáka ke studiu.
7. *Koncentrování pozornosti*- Pokud ilustrace obsahuje tuto funkci, měla by být vytvořena tak, aby regulovala žákovu soustředění na podstatné věci a vyvarovala se nepodstatným prvkům (příliš detailů, výrazná barevnost), které by mohly pozornost odvádět jiným směrem.
8. *Kognitivně regulační* – Uplatňuje se při poznávacím procesu, kdy je klíčové, aby ilustrace pomáhala žákovi se lépe orientovat v probírané látce a díky ní snadněji překonal „propast“ mezi již známým a neznámým (Čáp, 2001, s. 498-502).

Podle Pýchové (1990) můžeme funkce vizuálních prostředků rozdělit do čtyř hlavních skupin pedagogicko-didaktické, psychologické, sociální či kulturní a estetické. Každou ze čtyř skupin dále rozděluje na podkategorie, u nichž lze spatřovat paralelu k funkcím podle Čápa a Mareše. V tabulkách níže jsou uvedeny jednotlivé podkategorie a k čemu slouží.

a. Pedagogicko-didaktické funkce

Explicativní	výklad nové látky
Demonstrativní	zprostředkování prezentace jevů či činností
Instruktivní	návod k činnostem
Regulační	řízení procesu činností
Informativní	názorná realizace nové informace
Systematizační, transformační	modifikace informace vzhledem k věku, zralosti či znalostem žáků
Facilitační, akcelerační	urychlení osvojení a pochopení učiva
Fixační	utužení dovedností, vědomostí a návyků pomocí opakování
Verifikační	ověření znalostí žáků

Z pedagogického pohledu slouží vizuální prostředky především k rozvoji kognitivních procesů u žáka. Díky tomu, že tyto funkce logicky a systematicky zobrazují skutečnost, pozitivně ovlivňují kvalitu vyučování a pomáhají pochopit probírané téma.

b. Psychologické funkce

aktivizační, zpestřující	zpestření výuky
--------------------------	-----------------

Na rozdíl od pedagogicko- didaktických funkcí se psychologické funkce používají spíše intuitivně než plánovitě. Zvyšují koncentraci žáka na probírané učivo a rozvíjí jeho představivost, s čímž souvisí i rozvoj abstraktního myšlení. Díky těmto funkcím se žák učí produktivnímu vnímání a rozvíjí si vizuální myšlení. Dalšími pozitivními vlastnostmi je že stimuluje žáky k samostatnému myšlení, napomáhá zapamatování a následnému vybavení verbálních představ. Zároveň vizuální prostředky s touto funkcí udávají informace, které korigují u žáků vytváření nesprávných představ, kterých často nabude z učení z textu.

c. Sociální

Komunikativní	zprostředkování reálnými objekty a společenského a přírodního prostředí
Orientační, regulační	umožňuje orientaci v místě, zákazy, varování, značky
Identifikační	výrobní, spolkové aj. označení
Hodnocení objektů a jevů	klasifikace (označení typů, tříd, hodnotí..)
Propagační, stimulační	symboly (reklamy), modely, zobrazené nebo reálné předměty
Deklarativní	jevy, k nimž chce společnost zaujmout svůj postoj
Aktivizační	učební pomůcky, topografické plány, statistické diagramy

Vizuální prostředky se sociální funkcí odráží společnost, její stav a to, co se v ní odehrává. Usnadňují nejen začlenění jedince ve společnosti, ale také jeho působení v ní a interakci s dalšími členy společnosti.

d. Kulturní a estetické

Humanizační	vyvolání pozitivních lidských pocitů a emocí
Civilizační	zpříjemnění a usnadnění existence člověka
Preferenčně selektivní	možnost výběru objektů podle různých kritérií (druhu, typu, vzhledu)
Dekoratивní	zkrášlení prostředí, objektů
Stimulace lidské seberealizace	vytváření originálních objektů, zlepšování vzhledu životního prostředí atd.
Expresivní	člověk vyjadřuje svou osobnost, společnost vyjadřuje svůj životní styl
Prožitková	vnímání vizuálií je spojeno s určitým prožitkem
Regenerační	přispívá ke vzniku kladného citového vyladění, navozuje pozitivní prožívání

Jsou svým charakterem podobné funkcím sociálním, ale liší se od nich svým specifickým zaměřením. Zaměřují se především na člověka a na utváření jeho

schopnosti všimnout si krásy a kultury kolem nás, snažit se ji pochopit a přispívat svou tvorbou či chováním ke kultuře (Pýchová, 1990, s. 672-677).

2.4 Shrnutí

Tato kapitola zprostředkovává přehled o typologii a funkcích vizuálních prostředků. Jedná se o obecnou klasifikaci, která se nevztahuje pouze k učebnicím anglického jazyka, ale poskytuje komplexní přehled vizuálních prostředků, se kterými se můžeme setkat. Klasifikací vizuálních prostředků existuje velké množství, výše uvádíme klasifikace od autorů, kteří jsou v oblasti této problematiky velmi často citováni.

Co se týče typologie vizuálních prostředků, uvádíme dělení od Průchy, Peškové a Spousty. Nejvhodnější typologii vizuálních prostředků pro tento výzkum poskytuje Pýchová, která svou klasifikaci přizpůsobuje učebnicím cizích jazyků a dělí vizuální prostředky do šesti skupin: realistické, analogické, logické, symbolické, kartografické a kombinované. Do těchto skupin lze zařadit všechny vizuální prostředky využívané v učebnicích cizího jazyka uváděné v analytické části práce.

U funkcí vizuálních prostředků uvádíme dvě klasifikace, na jejichž základě je analyzovaný obrazový materiál z učebnic anglického jazyka v analytické části. První klasifikací rozlišují Čáp a Mareš vizuální prostředky podle toho, jaký mají vztah k textu, který je doprovází. Vzhledem k tomu, že většina vizuálních prostředků použitá v učebnicích se k nějakému textu vztahuje, považujeme tuto klasifikaci za nejvhodnější pro tento výzkum. Druhé dělení podle Pýchové je poměrně rozsáhlejší, protože jde o obecnou klasifikaci vizuálních prostředků a to na funkce pedagogicko-didaktické, psychologické, sociální a kulturní. Protože se zabýváme vizuálními prostředky, které se vyskytují v učebnicích a jsou tudíž využívány k výuce, budeme u obrazového materiálu v analytické části nejčastěji určovat, které pedagogicko-didaktické funkce plní.

3 VÝUKOVÉ METODY

Tato kapitola se bude věnovat výukovým metodám cizích jazyků, jejich charakteristice a vývoji. Celkem se budeme zabývat čtyřmi výukovými metodami: gramaticko-překladovou, přímou, audio-lingvální a komunikativní přístupem. U každé z nich nejprve vymezíme časové období, kdy se používaly. Dále se budeme věnovat jejich charakteristice a principům, na kterých jsou založeny. Poté popíšeme techniky, které metody využívají při vyučování, a nakonec ke každé metodě uvedeme učebnice, které byly sepsány na základě principů zmiňované metody. Všechny učebnice byly dohledávány formou online výzkumu. Některé publikace bylo možné zařadit k vyučovací metodě na základě jejich názvu, protože součástí jejich jména byla i konkrétní vyučovací metoda. Jiné učebnice zmiňují jejich vyučovací metodu v podnázvu či předmluvě. Ostatní knihy byly zařazeny k metodám na základě článků, webových stránek nebo odborných prací věnované tématu vyučovacích metod. Pokud byly zařazeny na tomto základě, jejich zdroj je vždy uveden u zmiňované publikace. Všechny knihy vybrané pro analýzu jsou k dispozici v online podobě na stránkách *Internet Archive*.

3.1 Gramaticko-překladová metoda

Časové vymezení

Gramaticko-překladová metoda je považována za nejstarší oficiálně využívanou metodu, pomocí které byl vyučován cizí jazyk. Model tohoto vyučování přetrvával od šestnáctého až do devatenáctého století, tudíž každý jazyk, který nabyl důležitosti v této době, byl vyučován na principech této metody. Její používání je především spojeno s výukou latiny, která byla jako první jazyk vyučována na školách (Richards, 1999).

Vývoj metody a její principy

Jak již bylo zmíněno, pomocí této metody byla vyučována latina a to především na principech gramatických pravidel, psaní příkladových vět a překladu. Tento model vyučování se zaměřoval pouze na vývoj psaní a čtení, komunikaci se nevěnovala velká pozornost (Richards, 1999).

Od konce šestnáctého do osmnáctého století se objevily pokusy o reformu současné vyučovací jazykové metody. Tento časový úsek je označován jako „konflikt

mezi formalismem a aktivismem“ (Stern, 1991, s. 79). Formalismus podporoval běžné techniky, skrze které byla latina vyučována, zatímco aktivismus je kritizoval a aktivně prosazoval používání mluveného jazyka. K nejpřednějším představitelům aktivismu patřil John Locke, Johann Bernhard Basedow, Michel de Montaigne, Alexander Hamilton nebo Jan Amos Komenský. Komenského názory na výuku byly vnímány jako moderní a revoluční. Tvrdil, že gramatická pravidla nejsou nezbytná při výuce nového jazyka. V podstatě prosazoval myšlenku vyučování bez přímého vysvětlování gramatických pravidel, protože člověk je schopen myslet abstraktně a naučit se pravidla, aniž by mu je někdo přímo vysvětloval. Ale žádný z těchto pokusů o inovaci se ve veřejném školství až do osmnáctého století masově neprosadil (Stern, 1991, s. 79-80).

Techniky využívané při vyučování

Tato metoda je založena především na překladu textu a výuce gramatických pravidel. Texty jsou překládány z cizího jazyka do mateřštiny, přičemž důraz je kladen na dodržení správných gramatických struktur. Nežádoucí je doslovný překlad. Učitelé usilují o to, aby žáci text pochopili a pak ho vlastními slovy byli schopni přeložit či interpretovat. Typickým cvičením při překladu jsou vybrané pasáže z článků či učebnic, které jsou doprovázeny různým typem úkolů (Larsen-Freeman, 2000).

Jedním druhem takovýchto cvičení jsou otázky na porozumění textu. Tyto otázky jsou formulovány na základě čtených pasáží a jsou kladeny v určitém pořadí. Nejdříve se pokládají otázky, jejichž odpověď lze najít doslovně v textu. Druhý typ otázek je náročnější, protože jejich odpověď si žák musí umět odvodit z kontextu. Poslední typ otázek se týká vlastních zkušeností. Další druh cvičení je zaměřený sémanticky a pracuje se synonymy a antonymy. Žáci mají za úkol najít v textu podobná nebo opačná slova k vybraným slovům z cvičení. Žáci si dále mohou procvičovat sémantiku i formulací definic jednotlivých slov ze cvičení (Larsen-Freeman, 2000).

Další technika gramaticko-překladové metody spočívá v dedukci. Potom co učitel žákům vyloží gramatické pravidlo a vysvětlí ho na jednotlivých příkladech, si ho žáci snaží nacvičit na svých vlastních příkladech. V jiném cvičení žáci obdrží věty s chybějícími slovy a jejich úkolem je novou slovní zásobu doplnit na správné místo. Asi nejznámější technikou této metody je memorizace. Tato technika pracuje se seznamem slovíček v cizím jazyce, která jsou hned vedle přeložena do mateřštiny studenta, jehož úkolem je se slovíčka naučit z paměti. Mezi více kreativní techniky patří

psaní na zadané téma, které je zvolené na základě čteného textu. Tato technika se nazývá kompozice (Larsen-Freeman, 2000).

Publikace využívající gramaticko-překladovou metodu

Učebnice, které byly používány v době, kdy výuka touto metodou byla aktuální, mají zcela odlišnou podobu od těch, které byly pro tuto metodu sepsány později, když se prosazovaly i jiné vyučovací metody. Jako klasický příklad učebnic sepsaných čistě na principech gramaticko-překladové metody můžeme uvést učebnice anglického jazyka od A. W. Straky, J. V. Sládka nebo J. Váni. Jedná se o jedny z nejstarších učebnic angličtiny napsané pro české studenty. Všechny tři byly sepsané v druhé polovině devatenáctého století a jsou si velmi podobné svou strukturou (Alešová, 2016).

Obsah těchto učebnic je rozdělen do gramatických částí. Každá lekce (hodina) začíná vysvětlením gramatiky v mateřském jazyce studenta a uvádí seznam výjimek k prezentovanému pravidlu. Ačkoli se výslovnosti v této metodě podle Freeman nevěnuje téměř žádná pozornost, všechny tři knihy jí vysvětlují a procvičují hned ze začátku. Pokud je v učebnicích věnovaný nějaký prostor rozvoji základním jazykovým schopnostem, tak pouze čtení a psaní a to v odlišné podobě té dnešní. Ke čtení nejsou připojeny žádné úkoly, díky kterým by si žák vytvářel strategii čtení a osvojoval si porozumění textu. Psaní se procvičuje formou překladových cvičení, která spíše procvičují pravopis (Alešová, 2016).

Roku 1862 napsal A. W. Straka knihu *Mluvnice Anglická*, která je podle profesora Hladkého považována za nejstarší učebnici angličtiny pro české studenty. Tato učebnice z větší části obsahovala pouze seznam gramatických pravidel s jejich příklady, tudíž byla spíše používána samouky než při výuce na školách (Alešová, 2016). V letech, kdy byla kniha sepsaná, ještě neexistovala současná mezinárodní fonetická abeceda (IPA), která se v dnešní době standardně využívá k transkripci slov, proto autor zprostředkovává výslovnost klasickým přepisem slov pomocí standardních abecedních znaků.

Slavný dětský básník Josef Václav Sládek napsal roku 1872 *Průpravnou mluvnici anglického jazyka*. Třetí edice této učebnice byla předělána s pomocí Charlotty Masarykové a vydána roku 1891. Tato učebnice měla sloužit jako úvod do etymologie a syntaxe angličtiny. Učebnice obsahovala seznamy nové slovní zásoby, krátké texty na čtení a překladová cvičení z angličtiny do češtiny ale i naopak (Alešová, 2016).

Roku 1891 byla rovněž vydána *Stručná anglická mluvnice a čítanka* napsaná Janem Váňou. Učebnice je rozdělena do méně rozsáhlých lekcí, přičemž některé se zabývají gramatikou a jiné se věnují slovní zásobě. V každé lekci se objevují anglické i české věty, které mohly sloužit jako překladová cvičení, avšak v učebnici k nim nejsou uvedené žádné bližší instrukce. Ve druhé části učebnice se vyskytují texty pro čtení, které jsou doplněny o slovníček s problematickými výrazy. Bližší instrukce se zde opět neobjevují (Alešová, 2016).

Jako další příklad gramaticko-překladové učebnice můžeme uvést *Učebnici jazyka anglického* od Václava Aloise Junga publikovanou v roce 1925. Na rozdíl od předešlých učebnic jsou lekce s gramatikou v této učebnici mnohem rozsáhlejší a překladové texty delší. Nenajdeme zde žádné texty pro čtení, to se trénovalo na překladových cvičeních. V roce 1945 vydal Emil Truchan *Učebnici anglického jazyka pro začátečníky*, která se zakládá na principech gramaticko-překladové metody, ale i metody přímé. Lekce začínají vysvětlením gramatických pravidel v češtině, dále následuje sekce s překladovým cvičením a nakonec seznam nové slovní zásoby (Alešová, 2016).

3.2 Přímá metoda

Časové vymezení

Mezi roky 1850-1900 se objevilo několik pokusů zreformovat soudobý styl výuky. Tyto pokusy se nazývaly naturalistické a začal je uplatňovat při výuce ve své škole L. Sauver v šedesátých letech devatenáctého století v USA. Do povědomí se dostala i pod jménem Berlitzova metoda, díky Maxmilianu Berlitzovi, který ji používal ve svých soukromých jazykových školách. Tato metoda se uplatňovala při výuce ve školách až do dvacátých let devatenáctého století (Richards, 1999).

Vývoj metody a její principy

Jako reakce na nedostatky Gramaticko-překladové metody se objevila metoda, která byla známá pod jmény Reformní metoda, Přirozený přístup, Psychologická metoda a Fonetická metoda. Po několika letech se ustálil název Přímá metoda (Stern, 1991). Tato metoda byla založena na pozorování dětí, jak se učí svoji mateřštinu. Její představitelé věřili, že abychom se naučili nový jazyk, není nezbytné překládat slovíčka

z cizího jazyka do mateřštiny. Byli přesvědčeni, že je lehčí se nový jazyk naučit, když si studenti mohou spojit nová slova s jednáním či s objekty. Jinými slovy se domnívali, že je jednodušší se nový jazyk učit skrze propojení mezi formou a významem. Také tvrdili, že žák si rychleji osvojí nový jazyk, když ho bude používat aktivně namísto učení se komplikovaných pravidel zpaměti. Pozornost byla věnována především užívání jazyka spontánně a přímo (Djigunovic, 2009).

Gramatika se vyučovala induktivním způsobem, což znamená, že žák se neučil pravidla a poučky nazpaměť, ale osvojoval si gramatická pravidla přirozeně, jako když se dítě učí svůj mateřský jazyk. Princip této techniky spočíval v tom, že žák se snažil odvodit si pravidlo z příkladů, které mu byly poskytnuté. Veškerá látka byla zasazena do kontextu a probírala se na bázi situací či témat prezentovaných učitelem nebo v učebnici. Vzhledem k tomu, že se metoda spíše zaměřovala na rozvoj komunikativních dovedností, nebylo využívání učebnic typické (Larsen-Freeman, 2000).

Pozornost byla věnována především správné výslovnosti, což vyžadovalo rodilé mluvčí nebo učitelé, kteří mluvili plynule a jejichž výslovnost byla bezchybná. Úspěšnost tohoto stylu výuky byla tedy podmíněna spíše schopnostmi učitele než vyučovacími materiály. To se ukázalo jako jeden z nedostatků, protože mnoho učitelů nebylo dostatečně kompetentních pro vedení výuky touto metodou. Navíc na vyučování konverzace na školách bylo nahlíženo jako na neefektivní způsob pro nedostatek času při hodinách (Richards, 1999).

Tato metoda se používala spíše pro výuku v jazykových školách nebo pro soukromou výuku. Oficiální metodou pro výuku cizích jazyků se stala jen krátce po roce 1901 ve Francii. „Relativně úspěšně ji bylo možné používat u dětí a začátečníků, ale na vyšších úrovních jazykového vyučování byl postup vylučující použití mateřského jazyka nepraktický“ (Prošková, 2014, s.60).

Techniky využívané při vyučování

Přímá metoda se od gramaticko-překladové liší tím, že věnuje pozornost především rozvoji komunikativních dovedností. Učitel k tomu využívá kratší text z učebnice, na jehož základě žáci plní úkoly. Aby jim více objasnil význam textu, pokládá k němu otázky. Ty by měly být zodpovězeny celou větou, aby si tak žáci procvičili novou slovní zásobu. Obtížné pasáže učitel objasňuje pomocí obrázků, gest, používání

synonym či udáváním příkladů. Překlad je u této metody zakázán, takže veškerá komunikace mezi žákem a učitelem probíhá v cizím jazyce (Stern, 1991).

Klasickou metodou je diktát, jehož proces je rozdělen do tří částí. V první části přečte učitel nahlas text a žáci pouze poslouchají, aby se seznámili s textem. V druhé části přečte učitel text znovu, tentokrát pomaleji a zřetelně, přičemž dělá pauzy za každou větou. V této části žáci začínají diktát psát do svých sešitů. Ve třetí části si žák kontroluje, co napsal, zatímco učitel čte text znovu. Svůj psaný projev si žáci také procvičují vymyšlením článku na určité téma, které je většinou založené na probírané látce z učebnice. Učitelé dále využívají slepé mapy, kde jsou načrtnuté geografické regiony a úkolem žáka je zapsat do mapy jméno každého regionu, podle instrukcí učitele. Když žák zakreslí všechny regiony, vymění si role s učitelem. Tentokrát dává žák instrukce učiteli, který má stejný úkol jako předtím žák (Larsen-Freeman, 2000).

Publikace využívající přímou metodu

Vzhledem k tomu, že přímá metoda rozvíjí především mluvenou řečovou produkci, najdeme jen malé množství učebnic, které by byly sestaveny na základě této metody. Jako jedny z prvních učebnic sepsal Maximilian Berlitz, díky kterému se tato metoda rozšířila jak po Evropě, tak po Americe. Berlitz tyto učebnice nese-psal jen pro výuku angličtiny, ale i francouzštiny či němčiny. Anglická učebnice nese název *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages: English Part*. Tato učebnice byla publikovaná v druhé polovině devatenáctého století (Richards, 1999).

Na začátku dvacátého století byla publikována učebnice *The Direct Method of Teaching English to Foreigners* od Isaaca Price. Učebnice je určena pro začátečníky s nulovými konverzačními znalostmi s cílem je rozvíjet, proto se z větší části zaměřuje na konverzační cvičení, která jsou doprovázena čtecími pasážemi. Cvičení se zakládají na každodenních situacích, do kterých se žáci dostávají a tak jim umožňují si procvičit jejich reakce a běžnou mluvu. Lekce jsou krátké, většinou na jednu stránku, a jsou vždy zaměřené na pouze na jednu oblast (např. psaní, výslovnost).

Modernější a novější zpracování výuky podle přímé metody najdeme v učebnicích jménem *English designed with Direct Method*, které jsou na trhu k dostání od roku 2008. Ty nabízí čtyři druhy kurzů: obecnou angličtinu, angličtinu pro děti, angličtinu pro náctileté a také obchodní angličtinu. Počet dílů učebnic se pro každý kurz liší. Nejvíce jich existuje pro obecnou angličtinu, přičemž i rozsah vyučované úrovně je

největší A1-C1. Pro každý kurz existuje i online verze, kterou lze nalézt a zakoupit na stránce *Direct Language Lab*.

Na trhu jsou také dostupné učebnice *Speak Direct Method*, které byly vytvořeny na základě spolupráce učitelů, rodilých mluvčích a metodiků působících ve stejnojmenné skupině mezi lety 2004-2006. Učebnice jsou od té doby neustále aktualizovány. Současně existuje 12 knih, doplněné o CD s nahranými hodinami a diktáty.

3.3 Audio-lingvální metoda

Časové vymezení

Na rozdíl od většiny metod, které vznikaly v Evropě, audio-lingvální metoda je primárně spojovaná s Amerikou. Poprvé se tato metoda objevila v padesátých letech dvacátého století pod jménem aurálně-orální. Svůj největší rozmach zaznamenala mezi lety 1959 až 1966 (Richards, 1999).

Vývoj metody a její principy

Původní název této metody (aurálně-orální) byl náročný na výslovnost, proto jí Nelson Brooks změnil jméno na její současné audio-lingvální. Jelikož byla využívána v armádě Spojených států za druhé světové války, můžeme ji zároveň najít i pod názvem Army Method, (Richards, 1999).

V současné době se většina metod pro výuku cizího jazyka zakládá na teorii jazyka a na teorii osvojování jazyka. Audio-lingvální metoda jako první disponovala oběma těmito teoriemi, byla založena jak na lingvistických, tak na psychologických poznatcích – konkrétně na strukturalistické lingvistice a behaviorismu. Jednalo se tedy o první vědecky doloženou metodu pro výuku cizích jazyků. Teorii behaviorismu formuloval B. F. Skinner, který vnímá jazyk jako soubor návyků, které si během výuky vytváříme. Jednotlivé návyky se utváří neustálým opakováním, čehož bylo dosahováno pomocí drilových cvičení a dialogů, které se žáci učili zpaměti. Záměrem dialogů je vytvářet situace, se kterými se mohou studenti reálně setkat. Tímto způsobem výuky se má vyhnout či minimalizovat děláním chyb, které nejsou vnímány jako přirozená součást výuky jazyka (Richards, 1999).

Tato metoda se zaměřuje především na mluvený jazyk, takže nejvíce rozvíjenými schopnostmi jsou poslech a komunikace. Při vyučování se učitel soustřeďuje na správnou výslovnost, intonaci i přízvuk. Komunikace v mateřštině je z hodiny vyloučena, používá se tedy jen jazyk cizí, díky čemuž se má zamezit míchání lingvistických systémů obou jazyků (Stern, 1991).

Techniky využívané při vyučování

Audio-lingvální metoda je založena na dvou základních znacích. Prvním z nich je rozvoj komunikačních dovedností, na který se soustředila i přímá metoda, a druhým, který je typický i pro gramaticko-překládovou metodu, je důraz na výuku gramatických pravidel. Gramatika je vyučovaná na principu drilu. Jedno z klasických cvičení má formu dialogu, ten obsahuje určité gramatické vzory, které mají žáci za úkol se naučit nazpaměť. Třída je rozdělena na dvě poloviny, přičemž jedné polovině třídy je přidělena jedna role a druhé polovině třídy role druhá. Studenti trénují dialog ve dvojicích. Pro lepší osvojení rolí mohou dialogové situace divadelně ztvárnit (Larsen-Freeman, 2000).

Další technice se říká *Transformační dril* a je velmi často zařazována do hodin na základní škole. Žáci dostanou větu v určité formě (např. oznamovací) a jejich úkolem je ji přetvořit na větu tázací nebo ji uvést do záporu. Další technika drilu je založena na pokládání a zodpovídání otázek, v co nejkratším čase. Toto cvičení může mít tradiční podobu, kdy otázky pokládá učitel, nebo existuje i méně tradiční a atraktivnější forma, která se nazývá *Chain dril*. Učitel položí otázku prvnímu studentovi, ten odpoví a otočí se k dalšímu studentovi, kterému položí jinou otázku. Takovýmto způsobem se pokračuje, až se poslední student zeptá na otázku učitele. Tento typ cvičení slouží k procvičení tvoření otázek a umožňuje učiteli kontrolovat každého studenta jednotlivě (Larsen-Freeman, 2000).

Backward build-up expansion dril je typ cvičení, který se používá, pokud mají studenti problém se zapamatováním dlouhých replik dialogu. V takovémto případě učitel rozdělí větu do několika částí a student opakuje každou část věty tak dlouho, dokud si ji nezapamatuje. Když si zapamatuje první část věty, začne se učit druhou. *Substitution dril* obsahuje dva typy cvičení a oba dva jsou založeny na nahrazování slov v dialogu. U typu *Single-slot* učitel přečte nahlas dialog a potom dá studentům vodítko (slovo), pomocí kterého musí určitou větu upravit. Typ *Multiple-slot* se odlišuje od prvního typu tím, že slovo lze doplnit do více míst v dialogu. Studenti musí zjistit, kam

slovo dobře zapadá a pokud je třeba, tak větu upravit. *Minimal pairs* je druh fonetického cvičení, které je založeno na rozlišování jednotlivých zvuků. Učitel řekne dvě slova, která se liší pouze jednou hláskou. Úkolem žáků je určit rozdíl (Larsen-Freeman, 2000).

Publikace využívající audio-lingvální metodu

Učebnice vytvořené na principech této metody byly orientované především na učitele a koncipované tak, aby jim pomohly se strukturou výuky. V začáteční fázi audio-lingválního kurzu žáci obvykle učebnici nepoužívali, protože se výuka soustřeďovala spíše na poslech, tištěné materiály by mohly odvádět jejich pozornost. Jedna z prvních publikovaných učebnic této metody je pojmenovaná *English 900*. (Richards, 1999) Její název je založen na 900 základních větách, které jsou prezentovány v šesti učebnicích této řady. V těchto větách jsou obsaženy základní struktury a slovní zásoba anglického jazyka.

Později byla tato řada inovována a dostala název *New English 900*. Tato série se opět skládá z šesti svazků (učebnice pro studenty, učebnice pro učitele, pracovní sešit), které jsou rozděleny podle úrovně od začátečníků až po pokročilé. V každé učebnici se vyskytuje 150 základních vět, které jsou vždy prezentované v autentickém kontextu. Většina učebnice je založena na bázi dialogu, po kterém následuje *Substitution drill*. Tato část prezentuje různé variace základních vět a cvičí žáka ve výslovnosti. V každé lekci se také objevují cvičení, gramatické tabulky a cvičení pro opakování dosud probrané látky. Takto vypadá první učebnice z této řady, další svazky se svojí strukturou liší.

Let's learn English je série učebnic, která začala být vydávána v druhé polovině dvacátého století. Skládá se z šesti knih na různých úrovních: dva kurzy pro začátečníky, dva pro středně pokročilé a dva pro pokročilé. V knihách je patrný silný vliv teoretických základů audio-lingvální metody – strukturní lingvistiky a behavioristického učení. Každá lekce je zaměřená na jiné téma a s malými obměnami v úrovních obsahuje cvičení na slovní zásobu, čtení, výslovnost a konverzační cvičení. Jiná řada učebnic napsaná Robertem Ladem nese název *Lado English Series* a stejně jako předešlé série obsahuje šest dílů učebnic rozdělených podle úrovní. Program těchto učebnic je navržený pro kurzy na vysokých školách, jiné instituty či kurzy pro dospělé, struktura učebnic a prezentace gramatiky jsou přehledné a lehce pochopitelné. *Lado English Series* učí angličtinu od úplných začátků a jejich cílem je poskytnout základní

dovednosti v čtení, psaní, poslechu a mluveném projevu. Nová edice zahrnuje mnohem více poslechových cvičení a slohových úkolů (Richards, 1999).

Mimo tištěné publikace můžeme k audio-lingvální metodě zařadit i audionahrávky založené na metodě *Pimsleur*¹. K audionahrávkám neexistují žádné tištěné materiály, protože ty by podle tvůrců mohli žáka rozptylovat od výuky mluvení a porozumění řeči. Nahrávají se pouze hlasy rodilých mluvčích, aby se žák učil opravdovému akcentu. Jedna nahrávka neboli lekce trvá půl hodiny, přičemž pro každý den je připravena jedna.

3.4 Komunikativní přístup

Časové vymezení

V sedmdesátých letech dvacátého století nastal ve výuce jazyků převrat, když pedagogové došli k závěru, že umění komunikovat v cizím jazyce vyžaduje více než disponovat určitými lingvistickými znalostmi. Důležitá byla komunikační schopnost, která se projevovala tím, že žák věděl kdy a jak komu, co říct (Larsen-Freeman, 2000). Termín komunikativní přístup poprvé použil Hymes v roce 1972 a definoval ho jako znalost jazykových prostředků a schopnost mluvčího je řečově využívat (Hymes, 1991). Roku 1982 doporučila Rada Evropy komunikativní přístup pro výuku cizích jazyků, přičemž i současně převládá mezi ostatními metodami (Choděra, 1999).

Vývoj metody a její principy

Cílem tohoto přístupu bylo rozvíjet to, co Hymes označuje jako „komunikativní kompetenci“. Tento termín používá, aby srovnal Chomského teorii, co se týče komunikativní stránky jazyka. Chomsky se ve své teorii jazyka zaměřuje na definici schopností, kterými mluvčí disponuje a které mu umožňují vytvářet gramaticky správné struktury. Naproti tomu Hymes tvrdí, že je třeba pohlížet na teorii jazyka jako na součást obecnější teorie, která zahrnuje jak komunikaci, tak kulturu.

Podle Littlewooda se komunikativní přístup zakládá na funkčním přístupu k jazyku. Uvádí jeho dvě pojetí:

¹ http://www.lingualgamers.com/thesis/why_pimsleur.html

1. „Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na jazyk. Jazyk už není chápán jen ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale také ve smyslu funkcí, které vykonává.“
2. „Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na osvojování jazyka. Nestačí, když učíme žáky manipulovat s jednotlivými strukturami. Musíme také rozvíjet strategie přiřazování těchto struktur jejich komunikativním funkcím v reálných situacích a reálném čase“ (Hanušová, 2006).

Vzhledem k potřebě rozvíjet komunikační dovednosti, klade tento přístup důraz na autentické využití jazyka. Autentické používání jazyka bývá často zprostředkováno pomocí her, díky kterým může učitel nastolit atmosféru reálné situace. Simulace reálných situací a využívání jiných autentických materiálů umožňuje žákům si vytvořit strategie pro pochopení jazyka, tak jak je používán rodilými mluvčími (Thamarana, 2014).

Ke komunikační kompetenci, kterou se žáci snaží během dialogů procvičovat, patří i schopnost odhalit záměr mluvčího, se kterým žák vstupuje do konverzace. Při celém procesu se učitel chová spíše jako poradce, pozoruje konverzace žáků a popřípadě zodpovídá jejich dotazy. Velký význam se přikládá plynulosti a to i na úkor správnosti užívání gramatických struktur. Děláním chyb je vnímáno jako přirozená součást osvojování si nového jazyka. Učitel chyby žáků neopravuje, ale poznamenává si je, aby na nich s nimi mohl později pracovat (Larsen-Freeman, 2000).

Dalším principem, který zastává komunikativní přístup, je podle Hanušové úplné vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu (Hanušová, 2006). Zatímco Richards a Rodgers mají méně radikální názor a tvrdí, že užívat mateřštinu je povoleno za předpokladu, že její použití je efektivnější než použití cizího jazyka (Richards, 1999). Výuka je koncipována tak, aby žáci pracovali vyrovnaně na všech čtyřech jazykových dovednostech (poslech, mluvený projev, psaní a čtení) (Hanušová, 2006).

Techniky využívané při vyučování

Podle Johnsona a Morrowa existují tři typy aktivit, které mají ryze komunikační záměr. První se nazývá *information gap*, což znamená, že ve cvičení nebo při aktivitě chybí určité informace, které musí být doplněny nebo zjištěny. Druhé aktivitě se říká *choice* neboli volba, která představuje volbu slov a vět, které žáci používají. Poslední aktivitou

je *feedback*, jedná se o zpětnou vazbu na promluvu žáka, ať už ji zprostředkovává jiný žák nebo učitel (Thamarana, 2014).

Jak již bylo zmíněno, charakteristickým znakem komunikativního přístupu je využívání autentického jazyka a vytváření reálných situací. Jedna z typických technik, která splňuje oba dva znaky, se jmenuje *Role play*. Díky této technice si žáci procvičují komunikaci a reakce v různých sociálních kontextech. Toto cvičení může mít dvě podoby. První varianta je celá strukturovaná učitelem, který žáka uvede do situace, např. řekne mu, koho bude předvádět a co má při tom říkat. Méně strukturovaná varianta je více v režii žáka. Např. žák opět dostane instrukce, v jaké situaci se nachází a jaké je téma, ale samotné repliky si vymýšlí sám. Tato technika je kombinací všech třech předchozích technik: *information gap*, *choice* a *feedback*. Při dialogu žáci zjišťují neznámé informace, volí si sami repliky rozhovoru a obdrží i zpětnou vazbu, zda dosáhli svého komunikačního záměru (Larsen-Freeman, 2000).

Nejen že učitelé vytváří autentické situace, ale snaží se i o co největší využití autentického materiálu. Jeho užití záleží na úrovni žáka, čím vyšší úroveň je, tím více zdrojů má učitel při výuce k dispozici. Typickým příkladem je práce s novinovým článkem, poslech rádia, sledování videí či pořadů v cílovém jazyce. Žáci s nižší úrovní mohou poslouchat předpověď počasí nebo rozvíjet konverzaci na základě denních rozvrhů, tabulek, restauračního menu atd. (Larsen-Freeman, 2000).

Scrambled sentences je typ cvičení založený na práci s textem. Žák dostane pasáž textu, kde jsou věty v přeházeném pořadí a jeho úkolem je věty seřadit, tak jak šly původně za sebou. Díky tomuto typu cvičení se žáci učí ucelenosti a soudržnosti jazyka tzn. jak jsou věty mezi sebou spojovány pomocí jazykových prostředků. Obměnou tohoto cvičení mohou být přeházené repliky dialogu nebo přeházené obrázky, ke kterým má žák za úkol připsat větu, která by jednotlivý obrázek vystihovala (Larsen-Freeman, 2000)

Poslední technika, kterou Freeman uvádí, se nazývá *Picture strip story*. Tato aktivita je vhodnější do menších skupinek, kdy jeden žák obdrží obrázkový příběh. Ostatním žákům ukáže první obrázek příběhu a jejich úkolem je hádat, co je namalováno na dalším obrázku. Tímto způsobem pokračují, dokud neprojdou celý příběh. V této technice se opět objevují principy všech tří ryze komunikačních technik podle Johnsona a Morrowa (Larsen-Freeman, 2000).

Publikace využívající komunikativní přístup

Typickým příkladem tištěného zpracování komunikativního přístupu jsou učebnice *ExpressWays*². Jedná se o čtyřdílnou sérii rozdělenou podle úrovní od začátečníků až po pokročilé. Pro každou úroveň existuje učebnice pro žáky, pracovní sešit, příručka pro učitele a audionahrávky. Učebnice zahrnují cvičení: postavené na párové či skupinové práci, podporující kritické myšlení, zaměřené na řešení problému, obsahující sebehodnocení či postavené na hraní rolí. Každý díl učebnice prezentuje reálné situace, jejichž náročnost na gramatiku a slovní zásobu je ekvivalentní úrovni žáků.

V pracovním sešitě si žáci upevňují slovní zásobu a gramatiku, slouží taky jako příprava na standardizovaný test. Příručka pro učitele obsahuje podrobné instrukce pro každou lekci a aktivity navíc.

English Firsthand je jednou z nejprodávanějších učebnic založených na komunikativním přístupu. Učebnice jsou určeny dospívajícím a dospělým lidem a existují vydání od úrovně A1 po úroveň B1. Jsou sestavené tak, aby studenti byli schopni komunikovat od samého začátku. Obsahují personalizované a motivační úlohy, mnoho z nich je založeno na spolupráci v menších skupinkách, kde mají žáci možnost komunikovat a vyměňovat si své názory a nápady.

Jiná řada učebnic zaměřená na komunikační dovednosti se jmenuje *World Link*, z jejíhož podtitulu „developing English fluency“ se dozvídáme, že jejím hlavním cílem je pomoci studentům se plynule vyjadřovat v anglickém jazyce. Stejně jako *English Firsthand* je určena dospělým či dospívajícím a vyučuje angličtinu od začátečníků až po více pokročilé. Učebnice prezentuje celosvětová témata, která poskytují nezbytný kontext pro výuku angličtiny. Gramatika je zpracována jak induktivně, tak deduktivně, podle toho, jaký způsob je efektivnější pro danou gramatickou látku.

Čtyřdílná série učebnic *Speak Now*³ je také koncipovaná pro starší studenty či dospělé. Ve všech cvičení si studenti procvičují komunikativní dovednosti a pomocí online cvičení si mohou trénovat poslech, mluvení i výslovnost mimo třídu. Každé čtyři hodiny jsou ve výuce integrovány videoaktivity, které zprostředkovávají studentům reálný každodenní jazyk, učí je rozumět řeči těla a probírají idiomy.

² <http://www.nzdl.org/gsdImod?e=d-00000-00---off-0hdl--00-0---0-10-0---0---0direct-10---4-----0-1l--11-en-50---20-about---00-0-1-00-0--4---0-0-11-10-0utfZz-8-00&a=d&c=hdl&cl=CL2.7.11&d=HASHf4c763bbedf2771100d30b.9.2.3>

³ https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/speak_now/?cc=cz&sellLanguage=cs

New English File z anglického nakladatelství Oxford University Press je šestidílný kurz angličtiny věnovaný středním a jazykovým školám, rozdělený do šesti úrovní od začátečníků až po pokročilé. Tvůrci této edice si zakládají na zajímavém výběru témat, která jsou pro studenty dostatečně atraktivní, aby o nich chtěli číst a mluvit. V každém díle je zdůrazněno to, co je pro studenta dané úrovně důležité. Řada těchto učebnic klade důraz především na výslovnost, která je zakomponována v každé lekci. Každá z učebnic také obsahuje tabulku, kde je ke každému zvuku fonetické abecedy přiřazen obrázek, aby pro studenta bylo snadnější si zvuk zapamatovat a zlepšilo to tak jejich výslovnost.

Nakladatelství Oxford vydává i učebnice *Headway*⁴, které vychází už několik desetiletí a jsou neustále inovované. Jednotlivé vydání se od sebe obsahově velmi liší, v současné době je k dostání již čtvrté. Učebnice jsou rozděleny do pěti úrovní: úplný začátečník, začátečník, mírně pokročilý, pokročilý a nejpokročilejší. Ke každé úrovni je k dostání i pracovní sešit.

Většina učebnic používaných pro výuku anglického jazyka v současné době vychází z komunikativního přístupu.

⁴ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.9785&rep=rep1&type=pdf>

4 ANALYTICKÁ ČÁST

V analytické části práce zkoumáme používání vizuálních prostředků v učebnicích anglického jazyka. Od každé vyučovací metody zmíněné v teoretické části byla vybrána jedna reprezentativní učebnice, jejíž vizuální prostředky jsou podrobně analyzovány. U každé analyzované učebnice se snažíme zprostředkovat příklady všech typů vizuálních prostředků, které jsou v dané učebnici využity. Ke každému typu vizuálního prostředku je uveden odpovídající obrazový materiál z analyzované učebnice, který dále blíže popisujeme, a specifikujeme jeho úlohu v učebnici.

Při analýze vizuálních prostředků využitých v učebnicích anglického jazyka sledujeme tři cíle, které můžeme zformulovat do těchto výzkumných otázek:

1. Jaké typy vizuálních prostředků jsou v učebnicích použity?
2. Jaké funkce plní jednotlivé typy vizuálních prostředků v učebnici?
3. Za jakým účelem jsou v učebnici použity uvedené vizuální prostředky?

Jeden obrázek může plnit hned několik funkcí najednou. Jeho funkce závisí na tom, u jakého typu cvičení se vyskytuje, jelikož stejný obrázek u jiného typu cvičení může plnit rozdílné funkce. Funkce k obrázkům přiřazujeme na základě teoretické části, kde bylo uvedeno několik typů klasifikací podle různých autorů. Pro analýzu vizuálních prostředků používáme dvojí klasifikaci. První klasifikace, na jejímž základě přiřazujeme funkce k vybraným obrázkům, pochází od Čápa a Mareše, kteří rozlišují funkce ve vztahu obraz-text. Druhé dělení zmiňuje Pýchová, která rozlišuje čtyři hlavní kategorie a několik podkategorií. Toto dělení je mnohem rozmanitější a obrázek může být zařazen k funkci i bez doprovodného textu.

Na základě těchto dvou klasifikací jsme analyzovali čtyři učebnice anglického jazyka, které byly vybrány z již zmiňovaných příkladů uvedených v teoretické části.

Výběr učebnic byl založen na těchto dvou kritériích:

1. učebnice svou strukturou, obsahem a metodickým uchopením výuky odpovídala hlavním znakům dané metody
2. učebnice byla publikovaná v době, kdy se danou metodou aktivně vyučovalo.

K analýze byly použity tyto učebnice:

1. COMMENII, John Amos. *Orbis sensualium pictus*. London: Printed and sold by John Sprint, 1705.⁵
2. PRICE, Isaac. *The Direct Method of Teaching English to Foreigners*. New York: Frank. D. Beattys and company, 1913.⁶
3. WRIGHT, Audrey L., Ralph P. BARRETT a Aristotle KATRANIDES. *Let's Learn English*. Second Edition. New York: American Book Company, 1973. ISBN 0-278-47842-5.⁷
4. HELGESEN, Marc, Thomas MANDEVILLE a Robin JORDAN. *English Firsthand*. San Francisco, CA: Lateral Communications, 1986. ISBN 0-934457-05-0.⁸

4.1 Gramaticko-překladová metoda

4.1.1 Využití vizuálních prostředků v učebnicích gramaticko-překladové metody

První vydávané učebnice sepsané na základě gramaticko-překladové metody byly typické tím, že se v nich vizuální prostředky vůbec nenacházely. To bylo způsobeno hned několika důvody. Prvním důvodem byl fakt, že s počtem obrázků v knize rostly i náklady na tisk a kniha se tak velmi prodražila. Ne vždy ale absence ilustrací v učebnicích měla ekonomickou příčinu. Pro některé přední evropské tiskárny nebyl obrazový tisk možný programově. Podstatnou roli také sehrál nedostatek lidí, který by knižní grafiku prováděli (Voit, 2008).

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, od začátku sedmnáctého století se začali ozývat reformisté, kteří s některými principy výuky nesouhlasili a snažili se její koncept inovovat. Jedním z nich byl i Jan Amos Komenský, který prosazoval při výuce názornost a uplatnil ji i ve svém díle *Orbis sensualium pictus*, které sehrálo revoluční roli ve výuce jazyků. Vzhledem k absenci vizuálních prostředků v typických gramaticko-překladových učebnicích uvedených v teoretické části, jsem se rozhodla analyzovat knihu *Orbis sensualium pictus*. Tato kniha je spíše příkladem reformního proudu výuky cizích jazyků, avšak byla sepsána i na metodických principech, které odpovídají gramaticko-překladové metodě. Jedním z nich je její dvojjazyčnost.

⁵ <https://archive.org/details/johamoscommeniio00come/page/n19/mode/2up>

⁶ <https://archive.org/details/directmethodtea00pricgoog/page/n6/mode/2up/search/pr%C5%AFpravn%C3%A1+mluvnice+anglick%C3%A9ho+jazyka>

⁷ <https://archive.org/details/letslearnenglish00wrig/page/n3/mode/2up>

⁸ <https://archive.org/details/englishfirsthand00helg/page/2/mode/2up>

V teoretické části se dočteme, že gramaticko-překládová metoda byla spojována především s výukou latiny, stejně tak pro toto dílo byla latina stěžejním jazykem. Tato metoda vychází ze systematického srovnávání mateřského a cizího jazyka, což je typickým znakem i pro *Orbis sensualium pictus*, který ale navíc k objasnění významu používá i obrazový materiál.

4.1.2 *Orbis sensualium pictus*

COMMENII, John Amos. *Orbis sensualium pictus*. London: Printed and sold by John Sprint, 1705.

Tato kniha byla poprvé vydána roku 1658 dvojjazyčně, latinsky a německy. Analyzovaný výtisk anglicko-latinský pochází z roku 1705. *Orbis sensualium pictus* je považovaný za první dětskou knihu, která byla přeložena do mnoha jazyků a stala se tak nejpopulárnější učebnicí v Evropě. Učebnice se skládá ze 150 kapitol, přičemž každá kapitola je zaměřena na určité téma. Struktura díla odpovídá jejímu názvu, veškerý text se vztahuje k vizuálním prostředkům vyobrazeným vždy na začátku kapitol. Komenský se snažil nové informace zprostředkovat jednoduše a poutavě, přičemž jeho cílem bylo vyučovat jednak nové slovní zásobě, ale i názorům a způsobu života.

Devět kapitol se věnuje neživé přírodě (např. Nebe, Povětrí, Voda, Země, Kamení). Šest kapitol je věnováno rostlinstvu (např. Strom, Stromové ovoce, Květy, Zahradní ovoce). Šestnáct kapitol se zabývá problematikou zvířectva (např. Ptáci, Vodní ptactvo, Potoční a jezerní ryby). Pět kapitol je věnováno náboženství. Ostatní kapitoly jsou věnovány člověku a jeho činnostem (např. Hlava a ruce, Lidská duše, Výroba medu, Pekařství, Lovění ryb, Lovění ptáků, Bitva na moři). Děj je vždy v těchto kapitolách zobrazován v pohybu (např. malující malíř, měřící geometr, pečící pekař).

Učebnice obsahuje i seznam s názvy, u kterých je vždy uvedeno číslo kapitoly a strany, na které se nachází. Seznam je umístěn na konci knihy v latinském i anglickém provedení.

4.1.2.1 *Vizuální prostředky v Orbis sensualium pictus*

V knize se vyskytují vizuální prostředky v každé kapitole a hrají při výkladu učiva klíčovou roli. Všechny kresby jsou černobílé. V učebnici nalezneme až na jednu výjimku pouze jeden typ vizuálních prostředků. Většina z nich znázorňuje věci či

situace z každodenního života. Grafická stránka učebnice působí jednoduše a přehledně. Jednotlivé kapitoly jsou číslovány římskými číslicemi a každá kapitola je od sebe oddělena čarou. Vzhledem k tomu že se jedná o překladovou knihu, veškerý text je uspořádán do dvou sloupců, který jsou od sebe také odděleny čarou.

4.1.2.2 Typy a funkce vizuálních prostředků

Všechny vizuální prostředky této učebnice můžeme zařadit ke dvěma typům a to ke:

- a. kresbě
- b. a mapě, přičemž ta se v učebnici vyskytuje pouze jedenkrát.

4.1.2.2.1 Kresba

Kresba se v učebnici vyskytuje vždy na začátku každé kapitoly a má přímou návaznost na text, který následuje. Podle toho za jakým účelem je kresba do kapitoly umístěna a jaký typ cvičení ji doprovází, můžeme rozlišit tři podtypy kresby:

1. reprezentující pojmenování
2. s aplikační funkcí
3. zobrazující situaci/sled událostí (Hladíková , 2014, s. 77)

Vzhledem k tomu, že obsah učebnice je založen na překladových pasážích a úkoly se v ní nevyskytují, nalezneme zde pouze první podtyp: kresbu *reprezentující pojmenování*. S tímto typem kresby žák aktivně nepracuje. *Obrázek č.1* je použit hned v úvodu díla a vyskytuje se u dialogu, který má sloužit jako pozvání k přečtení této knihy. Jak je z obrázku zřejmé, jedná se o rozhovor mezi učitelem a chlapcem. Obrázek zachycuje situaci, jak rozhovor probíhal, jedná se tedy o funkci **reprezentující**. Ze samého důvodu můžeme podle dělení Pýchové přiřadit obrázek k funkci **pedagogicko-didaktické: demonstrativní**. Kresba se zároveň snaží žáka zaujmout a zvýšit jeho koncentraci na obsah textu, proto obrázek disponuje i funkcí **psychologickou: aktivizující**.



Obrázek č.1 (Commenii, 1705, str. 1)

Hned druhý obrázek, který v knize najdeme, je použit k objasnění výslovnosti písmen v abecedě. Vzhledem k tomu, že kniha byla určena dětem, je u každého písmene nakresleno zvíře (popřípadě člověk či živel), které vydává stejný zvuk, jako písmeno zní. Protože děti znají zvuky zvířat z reálného světa, dokáží je pak i lépe napodobit a díky tomu, že je přehled doplněn i ilustracemi, si děti zvuk zvládnou rychleji zapamatovat.

Zvířata na *obrázku č.2* reprezentují zvuk písmena, obrázek tedy můžeme zařadit k funkci **reprezentující**. I tato kresba disponuje **pedagogicko-didaktickými funkcemi** a to konkrétně **demonstrativní**- zvířata prezentují zvuk písmen, **systematizační**-protože modifikuje informace vzhledem k věku žáků (zvuky zvířat jsou jednou z prvních věcí, co se děti učí), a **facilitační**-ilustrace urychlují zapamatování toho, jak písmena znějí.



Obrázek č.2 (Commenii, 1705, str. 3)

Nejčastěji se kresba v učebnici vyskytuje za účelem zprostředkování nové slovní zásoby a slouží k jejímu utužení. Jak můžeme vidět na *obrázku č.3*, k vyobrazeným věcem jsou vždy připsána čísla, které odpovídají číslům u jednotlivých slov v textu pod obrázkem. Komenský ve své předmluvě doporučuje, aby byl dětem nechán dostatečný čas na to, aby se v obrázku zorientovaly a přiřadily význam k vyobrazeným věcem. Stejně jako předchozí kresby plní i *obrázek č.3* funkci **reprezentující**. Mimo ní má také funkci **kognitivně regulační**, protože napomáhá žákům se v nové slovní zásobě lépe orientovat a díky ní je pro žáka snazší překonat propast mezi známým a neznámým. Rovněž disponuje funkcí **interpretující**, protože ztvárňuje věc z textu pod obrázkem. I tento obrázek plní **funkce pedagogicko-didaktické**. Jedná se o funkci: **demonstrativní**, protože *obrázek č.3* prezentuje krajinu, která je v textu popsána;

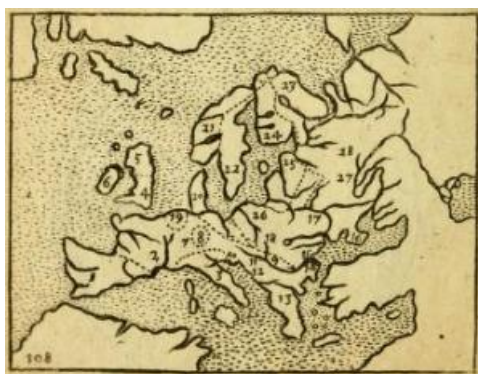
facilitační, jelikož kresba urychluje osvojení učiva; a **fixační**, protože utužuje vědomosti žáků.



Obrázek č.3 (Commenii, 1705, str. 11)

4.1.2.2.2 Mapa

Mapu používá Komenský v učebnici pouze jedenkrát a to k vyobrazení evropských států. Pro jejich identifikaci používá stejný způsob jako u kreseb, státy jsou očíslovány a dole pod mapou se nachází seznam jejich jmen. U každého jména státu nalezneme číslo, které odpovídá jeho lokaci na obrázku viz. *obrázek č.4*. Mapa je velmi praktickou učební pomůckou a i když v tomto případě plní funkci **reprezentující**, mohl ji učitel využít k různým aktivitám. Například pokud by žákům zadal úkol, najít určitý stát, sloužila by i funkcí **verifikační**- ověřovala by jejich znalosti reálií. Mapa na *obrázku č.4* plní především funkci **pedagogicko-didaktickou: informativní**, protože ukazuje polohu států na mapě a **sociální funkci: orientační**, jelikož umožňuje se orientovat v poloze jednotlivých států.



Obrázek č.4 (Commenii, 1705, str. 134)

4.1.3 Shrnutí analýzy učebnice gramaticko-překladové metody

Orbis pictus je po vizuální stránce velmi bohatý na obrazový materiál, který hraje při výkladu učiva zásadní roli. Až na jednu mapu jsou v učebnici využity pouze kresby. Všechny kresby jsou černobílé a snaží se věrně zobrazit reálný svět. Kresby nejsou

příliš velké a na jejich rozměr se snaží zobrazit poměrně velké množství objektů. Z toho důvodu nepůsobí příliš reálně a mohou zkreslovat. Některé objekty jsou vyobrazeny tak malé, že je těžko rozlišitelné, o co se vlastně jedná. Takovouto podobu kreseb v dnešních učebnicích už nenajdeme. Vyskytuje se zde pouze jeden podtyp kresby a tou je kresba *reprezentující pojmenování*.

Co je na učebnici unikátní a v jiných metodách ani soudobé výuce se neuplatňuje, je číslování jednotlivých objektů na obrázku. Ty se shodují s čísly u jednotlivých slov v textu a názorně tak zprostředkovávají význam slova. Tato technika je využita víceméně u všech ilustrací. Obrázky se v učebnici vyskytují zejména pro výklad slovní zásoby. Všechny kresby plní především funkci reprezentující a demonstrativní. Zároveň disponují i funkcí facilitační -díky tomu, že si žák může spojit formu s významem, urychlují zapamatování nové slovní zásoby. Tento způsob výkladu slovní zásoby v současné výuce spíše nenajdeme. V současných učebnicích jsou obrázky většinou číslované, pokud plní funkci verifikační, a na základě spojování obrázku s významem, ověřují znalosti žáka.

Mapa má především funkci reprezentující a informativní. Je u ní opět použita technika s číslováním, která usnadňuje se v ní orientovat. Vzhledem k tomu, že vyobrazení všech států Evropy je vtěsnáno poměrně na malý formát a rozloha a tvar států je spíše rámcový, nepůsobí mapa přehledně. Není pravděpodobné, že by se v současných učebnicích vyskytovala mapa takovéto podoby. Mapy využitě v současných učebnicích většinou uvádí jméno státu přímo na mapě, tedy jen v případě pokud se nejedná o slepou mapu.

4.2 Přímá metoda

4.2.1 Využití vizuálních prostředků v učebnicích přímé metody

U učebnic, které byly sepsané v době, kdy se přímou metodou aktivně vyučovalo, se využívalo ilustrací jen velmi zřídka. Pokud se v knize ilustrace objevily, byly černobílé. Důvod byl stejný jako u gramaticko-překládové metody – tisk obrazového materiálu, zvláště toho barevného, byl velmi finančně náročný. Ilustrace, které se v učebnicích objevují, mají (podle klasifikace Čápa a Mareše) nejčastěji reprezentační funkci a tedy přímou návaznost na obsah. U některých učebnic se obrazová složka vůbec

nevyskytuje, typickým příkladem je již výše zmíněná učebnice *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages: English Part*.

4.2.2 The Direct Method of Teaching English to Foreigners

PRICE, Isaac. *The Direct Method of Teaching English to Foreigners*. New York: Frank. D. Beattys and company, 1913.

Tato učebnice poprvé vyšla roku 1913 a byla napsaná Isaacem Pricem. Kniha je určená především pro studenty, kteří s angličtinou začínají a nemají žádné komunikační znalosti. Cílem tohoto kurzu je rozvíjet komunikační dovednosti pomocí cvičení, které jsou založeny na situacích, se kterými se student potýká v každodenním životě a které ho mají povzbudit k tomu, aby uměl své potřeby vyjádřit v anglickém jazyce. Vzhledem k tomu, že přímá metoda zakazuje překlad, je tato učebnice napsaná pouze jednojazyčně, proto k tomu musí být uzpůsobený i výklad látky.

Tato učebnice byla vydána ve formátu A5. Je rozdělena do 104 lekcí, přičemž každá lekce vychází přibližně na stránku a je buď zaměřená na určité téma, nebo na procvičování jednotlivých jazykových schopností (psaní, čtení, výslovnost atd.). Gramatika není prezentovaná samostatně, např. v rámci tabulek, jak je tomu zvykem v současných učebnicích, ale gramatická pravidla jsou rovnou aplikovaná na příkladech. Tato strategie výkladu gramatiky je hlavním znakem přímé metody, která byla proti explicitnímu výkladu gramatiky. Důležitá slova, fráze či idiomy, které by se studenti měli z lekce naučit, se neustále opakují, a tak jim mají usnadnit jejich zapamatování.

Lekce obsahující čtení a konverzaci jsou prakticky zaměřené a odstupňované tak, aby odpovídaly úrovni a pokroku studentů. Velká část pozornosti je věnovaná fonetice, především složitějším slovům, které se dále objevují v čtecích pasážích. Části zaměřené na fonetiku se v učebnici vyskytují především proto, že jedním z hlavních cílů přímé metody, bylo žáky naučit bezchybné výslovnosti na úrovni rodilého mluvčího. Na začátku knihy najdeme návrhy pro učitele, jak s knihou pracovat. Kniha byla sepsána pro výuku ve večerní škole, což bylo pro učebnice přímé metody typické viz. str. 21.

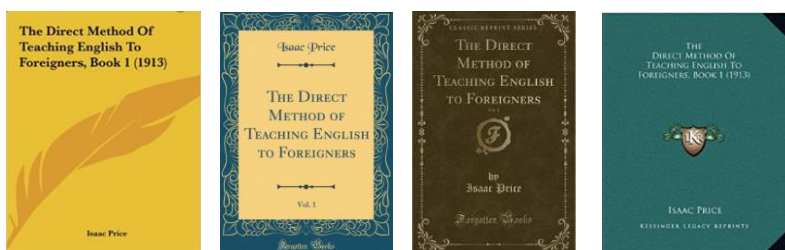
4.2.2.1 Vizuální prostředky v *The Direct Method of Teaching English to Foreigners*

V této učebnici se vyskytují vizuální prostředky velmi zřídka, celkově jich můžeme napočítat pouze sedm. Rozmanitost ilustrací v této knize je také poměrně malá, lze je

zařadit jen ke dvěma typům vizuálních prostředků. Všechny ilustrace jsou černobílé, velikostně zabírají většinou necelou půl stránku A5. Nejčastěji doprovází text určený ke čtení nebo konverzační cvičení.

4.2.2.2 Typy a funkce vizuálních prostředků

Vizuální stránka učebnice působí již na první pohled velmi jednoduše. Již samotné varianty obálky knihy, které můžeme vidět na *obrázku č.5*, nevyužívají výrazných prvků a jsou graficky jednoduché. První dvě obálky pochází z roku 2010 a další dvě z roku 2018. Každá obálka využívá maximálně tři barev, přičemž jedna z barev je vždy dominantní. Na první obálce zleva se vyskytuje obrázek pířka. Tento vizuální prostředek bychom mohli zařadit k funkci **dekorativní**, protože nemá žádnou souvislost s názvem knihy.



Obrázek č.5 (Price, 1913)

V učebnici jsou zastoupeny tyto typy vizuálních prostředků:

- a. kresba a
- b. mapa.

4.2.2.2.1 Kresba

Tento typ vizuálního prostředku se v učebnici vyskytuje na nejvíce místech. Kresbou jsou většinou doprovázeny lekce zaměřené na konverzaci, čtení a slovní zásobu.

V učebnici můžeme najít všechny tři podtypy kresby, jejichž výčet je uveden u analýzy kresby gramaticko-překladové metody viz. str. 34.

První podtyp kresby *reprezentující pojmenování* můžeme vidět na *obrázku č.6*. Jedná se o ilustraci, na níž není založená žádná aktivita. Zprostředkované informace kresbou si žák zpracovává sám bez doprovodných cvičení. U kresby se ve většině příkladů vyskytuje text, který mívá nejčastěji podobu dialogu. Klasickým příkladem je *obrázek č.6*, který ilustruje rozhovor probíhající mezi prodávajícím a zákazníkem v obchodě s botami. Situace znázorněná na obrázku má s textem přímou souvislost a

vyvolává reálnou představu o tom, jak dialog v obchodě probíhá, proto bychom *obrázek č.6* ve vztahu obraz –text zařadili k funkci **reprezentující**. Díky tomu, že kresba zobrazuje situaci, která se odehrává v dialogu a díky ní si žák dovede předem představit, jak rozhovor bude nejspíš probíhat, ulehčuje tím porozumění dialogu a disponuje tak i funkcí **interpretující**. Na základě dělení Pýchové má ilustrace funkci **pedagogicko-didaktickou: demonstrativní**, jelikož zprostředkovává prezentaci určité činnosti, zde konkrétně se jedná o výběr bot v obchodě. Také disponuje funkcí **facilitační**, protože usnadňuje pochopení rozhovoru.



Obrázek č.6 (Price, 1913, str. 85)

K tomuto podtypu kresby patří i *obrázek č.7*, který je použit na procvičení slovní zásoby a na kterém je vyobrazena práce v továrně. V učebnici se k obrázku vztahuje text, který v jednoduchých větách popisuje běžný den a činnost v továrně. Pod ilustrací je vypsána důležitá slovní zásoba, která je později aplikovaná ve větách. Pod textem je k obrázku navržen úkol, aby žáci vlastními slovy převyprávěli, co se v továrně dělá. V tomto případě plní *obrázek č.7* k textu opět funkci **reprezentující**, popřípadě bychom ho vzhledem k typu úkolu mohli zařadit i k funkci **interpretující**, protože ulehčuje studentům pochopení textu a může jim být oporou při jejich vlastním převyprávění.

Na základě druhého používaného dělení (Pýchová) plní *obrázek č.7* opět **pedagogicko-didaktickou funkci: demonstrativní**, protože vyobrazuje činnost v továrně. Můžeme zde spatřovat i funkci **psychologickou: aktivizující**, která zvyšuje koncentraci žáka na probíranou látku a zároveň rozvíjí jeho představivost, což se uplatňuje při vlastním převyprávění textu na základě ilustrace.

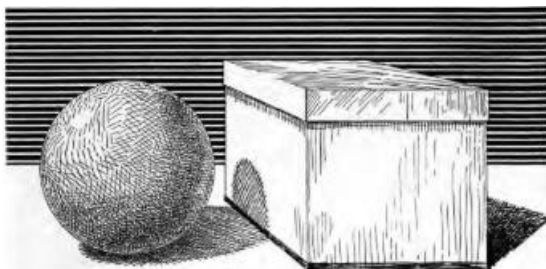


Obrázek č.7 (Price, 1913, str. 53)

Obrázek č.8 představuje druhý podtyp: *kresbu s aplikační funkcí*, která v tomto případě slouží k procvičení slovní zásoby. S tímto typem kresby žák aktivně pracuje podle zadání, avšak kresba nevyobrazuje situaci či její sled. Typicky se u těchto ilustrací vyskytují slova, která žák později při úkolu aktivně využívá. Konkrétně pod *obrázkem č.8*, kde je vyobrazena koule s krabicí, jsou v učebnici vypsána přídavná jména týkající se tvaru a velikosti. Tyto přídavná jména jsou použita v jednoduchých větách, které popisují obrázek tak, aby význam aplikovaného slovíčka byl odvoditelný (např. *This is a box. The box is square*).

Na *obrázku č.8* jsou nakresleny objekty, o kterých se píše ve větách pod obrázkem a jejichž dispozice (tvar, velikost, struktura) reprezentují probíranou slovní zásobu, jedná se tedy o funkci **reprezentující**. Tím, že jsou ve větách vyobrazené předměty popsány výše zmíněnými přídavnými jmény, dochází k zorganizování jejich pojmenování a zároveň k objasnění souvislostí, hovoříme tedy i o funkci **organizující**. Kresba rovněž napomáhá porozumět opačným významům přídavných jmen a předchází tím omylům, které mohou nastat během poznávacího procesu - disponuje tak i funkcí **interpretující**.

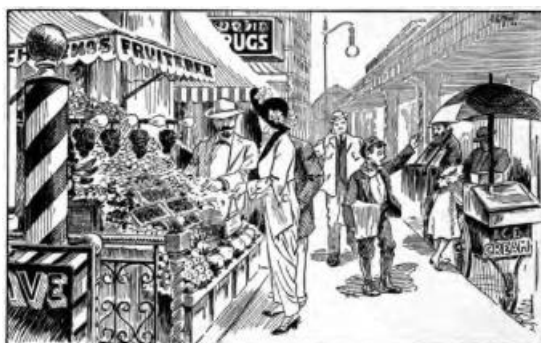
Podle dělení Pýchové plní kresba hned několik **pedagogicko-didaktických funkcí** najednou. První funkce je **demonstrativní** (jedná se o obdobu funkce reprezentující z dělení Čápa a Mareše), protože zprostředkovává objekty, o kterých se píše v učebnici ve větách níže. Obrázek názorně realizuje novou slovní zásobu, proto má funkci **informativní**. Jako třetí plní funkci **facilitační**, díky které žák učivo snadněji pochopí a rychleji si ho osvojí (zde konkrétně nová adjektiva).



Obrázek č.8 (Price, 1913, str. 33)

Poslední podtyp kresby zobrazuje *situaci* či *sled událostí*. Tento typ obrázků se využívá u konverzačních cvičení, kde má žák za úkol vyobrazenou situaci popsat viz. *obrázek č.9*. Takové typy obrázků se v učebnicích vyskytují většinou samotné nebo se u nich nachází doprovodný text, jako je tomu u *obrázku č.9*. Zde se jedná o doprovodné otázky, které lze zodpovědět pouze za pomoci obrázku a které žákovi usnadní popis vyobrazené situace, v tomto zadání konkrétně vyprávění příběhu na základě obrázku.

Kresba zprostředkovává odpovědi na doprovodné otázky, tudíž se jedná o funkci **reprezentující**. Z důvodu toho, že nám kresba umožňuje nalézt odpovědi a žák je schopen si pomocí otázek svoji promluvu lépe utřídit, může se jednat i o funkci **interpretující** a **organizující**. Podle druhého využívaného klasifikačního dělení plní *obrázek č.9* především funkci **informativní**, tím že zprostředkovává informace pro odpovědi na otázky, a zároveň funkci **demonstrativní**, protože prezentuje určitou situaci.



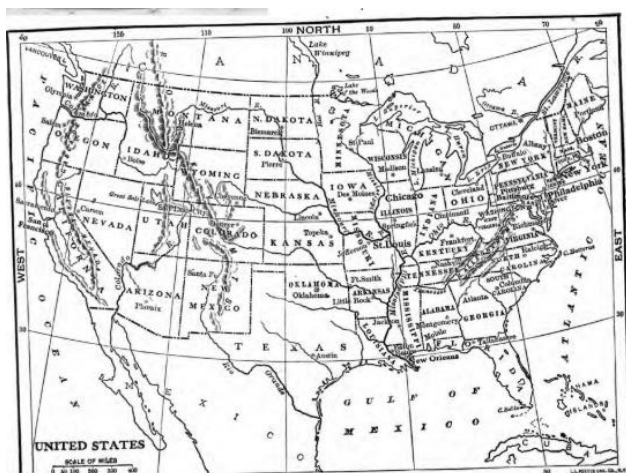
Obrázek č.9 (Price, 1913, str. 88)

Vzhledem k tomu, že přímá metoda byla zaměřená na aktivní používání jazyka, učitel mohl využít kteroukoliv kresbu k procvičení mluvení. Typickým úkolem byl popis obrázku, žáci byli vyzváni, aby pojmenovali lidi a jejich činnosti, předměty a k čemu se používají, a celkově popsali situaci, která se na obrázku odehrává. Pokud se obrázek vyskytoval u pasáží s textem jako např. dialog či text na procvičení čtení, mohl učitel

využívat obrázků tak, že při čtení textu ukazoval na jednotlivé postavy či předměty pro větší názornost.

4.2.2.2.2 Mapa

Mapa je v učebnici vyobrazena na celé jedné straně a konkrétně znázorňuje Spojené státy viz. *obrázek č.10*. Patří k článku, který zprostředkovává informace o rozloze Spojených států a jejich zalidnění v jednotlivých státech. Mapa jako takový vizuální prostředek je velmi rozmanitá na druhy funkcí. *Obrázek č.10* můžeme zařadit ke třem hlavním skupinám ze čtyř, které zmiňuje Pýchová. Za prvé tím, že názorně realizuje informace, které nalezneme v textu, plní funkci **informativní**, která spadá pod **pedagogicko-didaktické** funkce. Za druhé, mapa rozvíjí vizuální myšlení, zvyšuje koncentraci žáka na probíranou látku a zamezuje vytváření nesprávných představ, jedná se tudíž o **psychologickou funkci: aktivizační**. Třetí skupinou, do které spadá, jsou **sociální** funkce, konkrétně se jedná o funkci **orientační**, protože umožňuje se orientovat v tom, kde který stát leží. Ve vztahu k textu plní *obrázek č.10* funkci **reprezentující**, tedy poskytuje reálnou obrazovou představu o velikosti jednotlivých států. Přítomnost map ukazuje na důležitou pozici znalosti aktuálních reálií cílové země. Vždy když bylo v textu zmíněno nějaké místo, žák mohl v mapě vyhledávat a získat tak ucelenější přehled o informacích z textu.



Obrázek č.10 (Price, 1913, str. 65)

4.2.3 Shrnutí analýzy učebnice přímé metody

Vizuálních prostředků najdeme v učebnici velmi málo a také rozmanitost jejich typů je poněkud omezenější než v učebnicích současné výuky. Stejně jako u gramaticko-překladové metody se zde pracuje pouze s mapou a kresbou, přičemž nejčastěji se v učebnici vyskytuje kresba. Všechny kresby jsou černobílé, detailně vykreslené a poměrně věrně zobrazují předměty, lidi a popřípadě situace, v kterých se nachází. Setkáváme se tu se všemi třemi podtypy kreseb: reprezentující pojmenování, s aplikační funkcí, zobrazující situaci či sled událostí. Z analýzy můžeme vidět, že všechny kresby plní funkci reprezentující a demonstrativní, tedy mají přímou návaznost na text, který se u nich vyskytuje. Kresba tedy žákům dokázala poskytnout kontext a žák si mohl utvořit představy, o čem text u obrázku bude zhruba pojednávat. Stejnou váhu měly i funkce organizující a interpretující, které se objevovaly především u obrázků, které byly zaměřené na novou slovní zásobu.

Kresbu s těmito funkcemi a použitou za tímto účelem najdeme i v soudobých učebnicích anglického jazyka. Kresba je ale ve většině případů barevná, jednoduššího vzhledu a bez přílišných detailů. Kresby používané přímou metodou působí oproti kresbám v současných učebnicích velmi realisticky. Důvodem je, že se snažily zobrazit věrně realitu, aby tak nedocházelo k milné interpretaci např. co se týče zprostředkování slovní zásoby. V dnešních učebnicích se pro věrné zobrazení skutečnosti používají spíše fotografie, které jsou schopny vystihnout realitu lépe. Z těchto zjištění můžeme vyvodit, že obrázky v učebnici přímé metody se nejčastěji používají za účelem zprostředkování významu.

Vzhledem k tomu, že se přímá metoda snaží rozvíjet především komunikativní dovednosti, využívají se obrázky poměrně často i za tímto účelem. Toto opět přetrvává i v současných učebnicích, s tím rozdílem, že v současných učebnicích se u obrázků vyskytují velmi často fráze, které si má žák v rámci popisu procvičit. Zatímco obrázky přímé metody jsou doprovázeny většinou otázkami, jejichž zodpovězení má žákovi při popisu napomoc.

Využití map bylo pro učebnice přímé metody typické. Tento vizuální prostředek je velmi všestranný a dalo se na jeho základě vymyslet velké množství aktivit. Stejně jako ostatní vizuální prostředky v přímé metodě disponuje funkcí reprezentující, navíc pak funkcí informativní a orientační. Její ztvárnění je realistické, takové jaké se využívá

i pro účely dnešní výuky. S mapami se v učebnicích cizího jazyka pracuje stále, s tím rozdílem, že jsou většinou v barevném provedení a působí tudíž přehledněji.

4.3 Audio-lingvální metoda

4.3.1 Využití vizuálních prvků v učebnicích audio-lingvální metody

V učebnicích audio-lingvální metody se vizuální prostředky vyskytují poměrně často. Vzhledem k tomu, že audio-lingvální metoda je zaměřena na rozvíjení produktivních řečových dovedností, nejčastěji nalezneme obrázek u konverzačních cvičení. Typicky se vyskytuje u rozhovoru a jeho hlavní úkolem je připravit čtenáře na to, o čem se bude v rozhovoru mluvit, tedy uvést čtenáře do situačního kontextu.

4.3.2 Let's Learn English

WRIGHT, Audrey L., Ralph P. BARRETT a Aristotle KATRANIDES. *Let's Learn English*. Second Edition. New York: American Book Company, 1973. ISBN 0-278-47842-5.

Učebnice *Let's Learn English* se začaly vydávat v polovině dvacátého století. Analyzovaný výtisk je třetí díl této řady, pochází z roku 1973 a jedná se o jeho druhé vydání. Učebnice je určena pro mírně pokročilé studenty, kteří v předešlém kurzu nabyli základních znalostí v angličtině a toto pokračování jim umožňuje se dále zdokonalovat v gramatice, výslovnosti a slovní zásobě. Kniha se skládá celkem z 15 lekcí, přičemž každá pátá lekce má podobu opakování a obsahuje cvičení na dosud probranou gramatiku z předcházejících čtyř lekcí. Na konci učebnice je přiložen seznam nepravidelných sloves, seznam užitečných výrazů s jejich výslovností a všechna nová slovní zásoba s výslovností seřazena abecedně se stránkou, na které se slovíčko vyskytuje. Na začátku učebnice se nachází seznam lekcí a pod každou z nich popis toho, na co se daná lekce soustředí.

Každá lekce je zaměřena na určité téma a skládá se vždy z osmi částí. Na začátku knihy najdeme jejich rozdělení: (1) *Oral reading* – dialog na procvičení výslovnosti; (2) *Reading Passage* – text pro získání praxe a osvojení si technik pro čtení; (3) *Questions and Discussion* – otázky a diskuze na procvičení mluvení; (4) *Pronunciation* – výslovnost pro zapamatování zvuků, rytmu a intonace; (5) *Structure* – výklad gramatiky a gramatická cvičení; (6) *Dictation* – diktát na procvičení psaní a poslechu; (7) *Writing Assignment* – písemná úloha na procvičení psacích dovedností ;

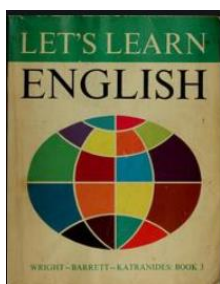
(8) *Vocabulary*- cvičení na doplňování slovní zásoby. Ve všech částech zaměřených na čtení se student setkává s mladým mužem jménem Jesse a jeho přáteli, fiktivními postavami, které zažívají různé situace běžného života.

4.3.2.1 *Vizuální prostředky v Let's Learn English*

Učebnice je ilustrovaná barevně, využívá však pouze tři barev: tyrkysově, bílé a černé. Obsah učebnice je pečlivě strukturovaný a často se zde pracuje s různým typem písma, čímž dodává učebnici na přehlednosti. K přehlednosti také přispívá užívání symbolů, jejichž význam je vysvětlen na konci učebnice. Vizuální prostředky nalezneme v každé lekci, zejména všechny čtecí pasáže jsou doprovázeny ilustracemi. Tyto ilustrace jsou poměrně velké, každá zabírá až půl jedné stránky.

4.3.2.2 *Typy a funkce vizuálních prostředků*

Nejpestřejší vizuální prostředek v celé knize se vyskytuje na obálce knihy a je jím obrázek zeměkoule, která je rozdělena na malé díly, které jsou vymalované různými barvami viz. *obrázek č.11*. Zeměkoule je umístěna přes půlku obálky učebnice, která má přibližně formát A4. Tento obrázek plní jako většina vizuálních prostředků umístěných na obálce knihy funkci **dekorativní**.



Obrázek č.11 (Wright, 1973)

Mezi vizuální prostředky využívané v této učebnici patří:

- a. kresba
- b. tabulka
- c. symbol
- d. křížovka

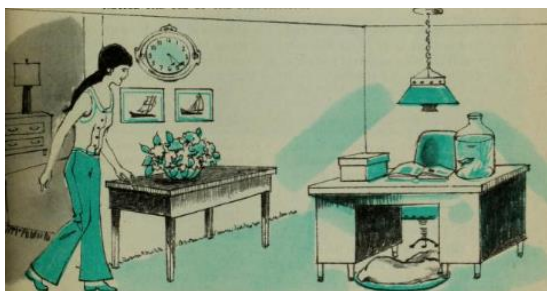
4.3.2.2.1 Kresba

Kresba patří k nejvíce zastoupeným vizuálním prostředkům v celé učebnici. Nejčastěji se vyskytuje u pasáží textu věnovaným tréninku čtení hned na začátku lekce, u zadání psací úlohy nebo při výkladu gramatiky. Na rozdíl od učebnice přímé metody, kde se vyskytovalo více druhů kreseb, v učebnici *Let's Learn English* se nachází pouze kresba *reprezentující pojmenování* viz. *obrázek č.12*. U obrázku se nevyskytuje žádná úloha, pouze zobrazuje situaci, o které se baví lidé v dialogu pod obrázkem, jedná se tedy o funkci **reprezentující**. Na základě obrázku je žák schopen identifikovat situaci, ve které se osoby v rozhovoru nacházejí a odhadnout o čem si povídají bez potřeby překladu. Protože audio-lingvální metoda překlad nevyužívala, hrál obrázek v učebnici klíčovou roli. Podle dělení Pýchové bychom obrázek zařadili k funkci **pedagogicko-didaktické: demonstrativní**, protože nám zprostředkovává situaci zmíněnou v dialogu pod obrázkem; **informativní** – názorně realizuje informaci, že rozhovor se odehrává u kina; a také **facilitační**- urychluje osvojení si nového učiva.



Obrázek č.12 (Wright, 1973, str. 126)

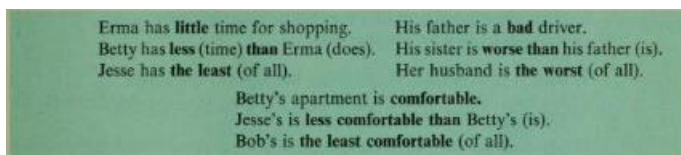
Výjimečně nacházíme kresbu i v gramatické části viz *obrázek č.13*. Tato konkrétní kresba se vyskytuje u výkladu předložek místa a pohybu. Ke kresbě patří text, který popisuje za využití probíraných předložek vyobrazenou situaci na *obrázku č.13*. Ve vztahu obraz-text plní tato kresba funkci **reprezentující**, protože obrázek má s textem přímou souvislost, a **interpretující**, jelikož díky názorné demonstraci předložek usnadňuje studentům porozumění probírané látce. *Obrázek č.13* disponuje stejnými **pedagogicko-didaktickými funkcemi: demonstrativní, informativní a facilitační** jako *obrázek č. 12*.



Obrázek č.13 (Wright, 1973, str. 209)

4.3.2.2.2 Tabulka

Tabulky jsou společně s kresbou nejčastěji používaným vizuální prostředkem. V učebnici nalezneme pouze jeden typ tabulky a ten slouží vždy k výkladu nové gramatiky. V průměru se vyskytuje v každé lekci okolo osmi tabulek. Všechny jsou si graficky velmi podobné, většinou neobsahují žádné ohraničení, vždy jsou podbarveny tyrkysovou barvou a pro zvýraznění důležitých informací používají tučné písmo viz. *obrázek č.14*. Zvýrazňují vždy takový strukturní prvek, s nímž se pak pracuje ve větých transformacích a drilových cvičeních. Zde konkrétně se jedná o stupňování přídavných jmen. Vzhledem k tomu že se v tabulce nevyužívá žádného ohraničení, působí poměrně nepřehledně a text v ní splývá. Na *obrázku č.14* vidíme tabulku, která podle dělení Pýchové plní **pedagogicko-didaktickou funkci: explikativní**, protože zprostředkovává výklad nové látky. Zároveň by se dala zařadit k funkci **informativní**, jelikož prezentovaná gramatika je vysvětlená rovnou na příkladech.



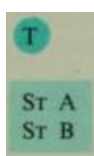
Obrázek č.14 (Wright, 1973, str. 181)

4.3.2.2.3 Symbol

Ačkoliv se jedná o jeden z nejméně markantních vizuálních prostředků, který se v učebnici využívá, nalezneme ho skoro na každé stránce. Mluvíme o symbolech instrukčních, které studentovi stručně zprostředkují důležité informace či pokyny pro splnění úkolu, a přispívají tak k přehlednosti textu. (Hladíková, 2014) Další výhodou symbolů je jejich stručnost a jednoduchost, čímž podstatně šetří místo v učebnici.

Na *obrázku č.15* a *č. 16* můžeme vidět některé příklady instruktivních symbolů této učebnice. První ze symbolů na *obrázku č.15* – černá tečka znamená vysvětlení gramatiky a v učebnici se nachází většinou pod tabulkou u textu, který specifikuje gramatická pravidla v tabulce. Druhý symbol černého puntíku se používá pro označení cvičení, která mají ústní podobu a ke kterým žáci učebnici nepotřebují. Poslední tyrkysový puntík označuje cvičení, ke kterým naopak učebnice potřeba je. Na *obrázku č.16* tři zkratky v barevném podbarvení, který mají následující význam: T = teacher, ST A= student A, ST B = student B.

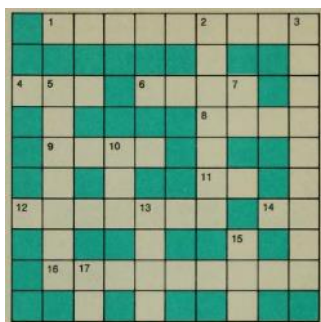
Tyto symboly se objevují u jednotlivých promluv a udávají, kdo co říká. Všechny symboly z *obrázků č.15* i *č.16* mají podle dělení Čápa a Mareše stejnou funkci **reprezentující**, jelikož zprostředkovává jejich význam. Dále bychom je mohli zařadit k funkci **sociální: regulační**, jelikož usnadňují žákovi orientaci v knize a rychle zprostředkují informaci, o který typ cvičení se jedná nebo kdo má promluvit.



Obrázek č.15 (Wright, 1973, str. 57) Obrázek č.16 (Wright, 1973, str. 59)

4.3.2.2.4 Křížovka

Křížovka se v knize vyskytuje pouze párkrát a to vždy za účelem procvičení slovní zásoby. Má tabulkovitou podobu a obsahuje dva druhy políček, bílá a tyrkysová viz. *obrázek č.17*. Do bílých políček má žák za úkol doplnit slovo, které chybí ve větách pod tabulkou. U jednotlivých vět je vyznačeno, zda se slovo doplňuje svisle či vodorovně. Nejdůležitější funkcí křížovky je **pedagogicko-didaktická funkce: verifikační**, která ověřuje znalosti žáků, které nabyly v předchozích lekcích. Můžeme ji také zařadit k funkci **afektivně-motivační**, protože ověřuje znalosti zajímavou formou a tím, že je úkol spojený se zábavnou činností se snaží navodit příjemnou atmosféru při učení. Ve vztahu k textu plní funkci **transformující**, protože ovlivňuje způsob, jak žáci nové znalosti zpracovávají.



Obrázek č.17 (Wright, 1973, str. 152)

4.3.3 Shrnutí analýzy učebnice audio-lingvální metody

Obrázky využívané v učebnici audio-lingvální metody jsou svým druhem oproti předchozím metodám mnohem rozmanitější. Velmi často se zde vyskytuje opět kresba (konkrétně reprezentující pojmenování), která je většinou umístěna ke čtecím pasážím. Nejdůležitější funkcemi těchto kreseb jsou funkce reprezentující, informativní a facilitační. Slouží především k uvedení žáka do kontextu a informuje, o čem bude text pojednávat. Takovéto využití kreseb je typické i v současných učebnicích anglického jazyka.

Hojně se zde vyskytují i tabulky, které slouží k výkladu gramatických pravidel, tudíž disponují funkcí explikativní a také funkcí informativní, protože pravidlo je aplikováno přímo na příkladu. Tabulky jsou jednoduché, bez ohraničení, podbarvené jednou barvou a pracují s tučným písmem, které zvýrazňuje strukturní prvek, se kterým se dále pracuje ve větných transformacích. Tento typ tabulky se stejnými funkcemi nalezneme i v současných učebnicích anglického jazyka. U tabulky využívané v současných učebnicích můžeme zaznamenat, že na rozdíl od tabulky audio-lingvální metody, obsahuje vysvětlení gramatického jevu, který je až potom aplikovaný na příkladech. Nemusí to být však pravidlem.

Symbody se využívají téměř na každé stránce v učebnici a dodávají tak na její přehlednosti. Plní funkci reprezentující a regulační. Vizuální forma symbolů v audio-lingvální učebnici je velmi prostá. V současných učebnicích se symboly stále využívají a plní i stejné funkce, avšak jejich forma je mnohem propracovanější. Již z toho, co vyobrazují, je možné odhadnout, o jaký typ cvičení půjde, zatímco význam audio-lingválních symbolů si žák musel v učebnici přečíst.

Za účelem procvičení slovní zásoby je v učebnici použita křížovka. Tento vizuální prostředek disponuje funkcí verifikační a afektivně-motivační. Procvičení

slovní zásoby tímto způsobem je v dnešních učebnicích stále velmi oblíbený. Co je na křížovce ale rozdílné, je její zpracování. V současných učebnicích se vyskytují většinou jen křížovky s políčky, do kterých se doplňují písmena a křížovka ve většině případů tvoří i tajenku.

4.4 Komunikativní přístup

4.4.1 Využití vizuálních prostředků v učebnicích komunikativního přístupu

V učebnicích komunikativního přístupu je obrazový materiál klíčovou složkou. Prakticky v nich nenajdeme stránku bez vizuálních prostředků. Oproti učebnicím jiných metod se zde často u obrázků setkáváme s funkcí aktivizační, která má za úkol zpestřit výklad látky. Snaží se zvýšit žákovu koncentraci a stimulovat ho k samostatnému myšlení. Učebnice jsou po vizuální stránce velmi pestré a využívají velké množství druhů vizuálních prostředků.

4.4.2 English Firsthand

HELGESEN, Marc, Thomas MANDEVILLE a Robin JORDAN. *English Firsthand*. San Francisco, CA: Lateral Communications, 1986. ISBN 0-934457-05-0.

Analyzovaný díl učebnice *English Firsthand* je určený všem studentům, kteří s angličtinou začínají. Učebnice byla publikovaná roku 1986 a vznikla na základě spolupráce tří autorů: Marca Helgesena, Thomase Mandevilla a Robina Jordana. K učebnici je k dispozici nahrávka s poslechovými cvičení a manuál pro učitele. Tato série knih se neustále inovuje.

Koncept knihy je navržen tak, aby zprostředkoval studentům vyvážený trénink ve všech čtyřech základních řečových dovednostech. Na začátku učebnice najdeme seznam lekcí s jejich obsahem. Každá lekce si klade za cíl naučit žáka používat jazyk v různých situacích (např. představit se, objednat si jídlo, popsat věc), při kterých potřebuje specifickou slovní zásobu, která je v lekci prezentována zároveň s gramatickými tvary, které se nejčastěji využívají při těchto situacích.

Lekcí je v celé učebnici dohromady dvanáct, přičemž každá lekce se skládá z šesti částí. Tyto části jsou v učebnici pojmenované jako: (1) *Listening* - poslechová cvičení uvádějící téma lekce; (2) *Conversation*- konverzační cvičení; (3) *Duet* - práce ve dvojicích; (4) *Solo*- úlohy procvičující psaní; (5) *Ensemble*- skupinová práce; (6) *Check yourself*- opakovací část. U poslechových cvičení se vždy nachází část s názvem

Getting ready, která představuje slovní zásobu a výrazy, které jsou použity v poslechu a pomáhá tak žákům s porozuměním. Učebnice umožňuje procvičování učiva i zábavnou formou ve formátu her, které jsou umístěny na konci knihy.

4.4.2.1 *Vizuální prostředky v English Firsthand*

Učebnice *English Firsthand* zaujme již na první pohled svým grafickým zpracováním. Když budeme učebnicí listovat, zjistíme, že je z větší části tvořena vizuálními prostředky, což žáky zaujme a učebnici to dodává na atraktivnosti. Obsah učebnice je z větší části černobílý, pouze tabulky vykládající učivo jsou podbarveny světle modře. Co se týče typů vizuálních prostředků, je její obsah velmi rozmanitý. Ilustrace se svou velikostí velmi liší, největší zaujímá plochu celé strany přibližně o velikosti formátu A4 jako podkladová ilustrace. Text je na každé straně doprovázen řadou různorodých vizuálních prostředků.

4.4.2.2 *Typy a funkce vizuálních prostředků*

Obsah knihy působí svou vizuální stránkou velmi poutavě. Už samotná obálka učebnice se jeví z dosud prezentovaných knih nejzajímavěji a to zejména díky několika fotografiím, na kterých jsou zachyceni lidé na různých místech při různých činnostech viz. *obrázek č.18*. Jako většina vizuálních prostředků umístěných na obálce knihy plní i tyto fotografie funkci **dekorativní**.



Obrázek č.18 (Helgesen, 1986)

Z vizuálních prostředků jsou v učebnici zastoupeny tyto typy:

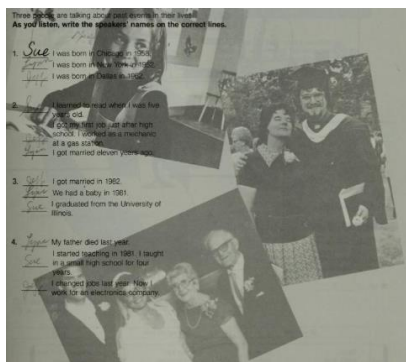
- a. fotografie
- b. kresba
- c. tabulka
- d. komiks

- e. mapa, plánek
- f. zobrazení autentického materiálu
- g. schéma
- h. symbol

4.4.2.2.1 Fotografie

Nejvíce fotografií nalezneme v učebnici u poslechových cvičení. Z velké většiny případů je fotografie vyobrazena plošně na celé stránce v utlumených barvách a přes ni je napsán text patřící k poslechovému cvičení viz. *obrázek č. 19*. Na tomto obrázku vidíme fotografie, které zobrazují události ze života jednotlivých mluvčích.

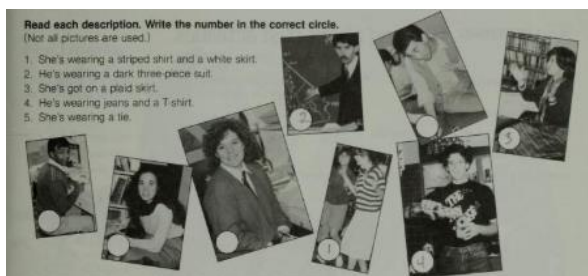
V takovémto případě můžeme fotografie zařadit podle Pýchové k funkci **pedagogicko-didaktické: demonstrativní**, protože zprostředkovává situace z minulosti mluvčích, a **informativní**, protože reprezentuje nové informace, které se z nahrávky dozvídáme. Ve vztahu obraz- text (zde mluvené slovo) se jedná o funkci **reprezentující**, umožňuje si situace z nahrávky reálně představit, a také o funkci **interpretující**, protože vyobrazuje lidi, o kterých se mluví na nahrávce.



Obrázek č. 19 (Helgesen, 1986, str. 51)

Fotografie se v učebnici také využívají při výuce slovní zásoby viz. *obrázek 20*. Konkrétně na *obrázku č. 20* se vyskytují fotografie, které zachycují rozdílně oblečené lidi, a vedle nich věty, které popisují, co má člověk na fotografii na sobě. Úkolem studenta je přiřadit fotografie k jednotlivým tvrzením. Vzhledem k typu úlohy plní *obrázek č. 20* funkce **pedagogicko-didaktické**, konkrétně se jedná o funkci **demonstrativní**, která má za úkol zprostředkovat prezentaci jevů či činností. Dále bychom mohli fotografie zařadit k funkci **verifikační**, protože ověřují již prezentovanou slovní zásobu.

Podle dělení Čápa a Mareše *obrázek č.20* zastává funkci **reprezentující**, jelikož vyvolává reálnou představu a má přímou souvislost s textem u fotografií. Můžeme je také zařadit k funkci **kognitivně regulační**. U těchto funkcí je důležité, aby fotografie byly v dostatečné kvalitě, nezkreslovaly prezentovaný jev či věc a nedocházelo tak k misinterpretaci, což *obrázek č.20* splňuje.



Obrázek č.20 (Helgesen, 1986, str. 49)

4.4.2.2.2 Kresba

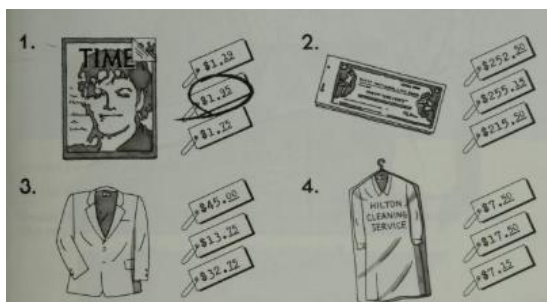
Kresbu v učebnici *English Firsthand* nalezneme skoro u všech typů cvičení. Na *obrázku č.21* můžeme vidět kresbu nacházející se u konverzačního cvičení, která probíhá formou dialogu. V učebnici pod kresbou jsou předtištěny dialogové repliky s prázdnými místy, kam student může doplnit slova dle vlastního výběru. Kresba vystihuje situaci, která se odehrává v dialogu, tudíž disponuje funkcí **reprezentující**. Uvádí situační kontext a pomáhá žákovi již předem odhadnout, co by mohlo být téma rozhovoru. Podle druhého dělení (Pýchová) ji můžeme zařadit k funkci **pedagogicko-didaktické: demonstrativní** a **psychologické funkci: aktivizační**, která stimuluje žáka k samostatnému myšlení.



Obrázek č.21 (Helgesen, 1986, str. 20)

Druhá kresba na *obrázku č.22* se nachází u poslechového cvičení. Úkolem žáka je zakroužkovat správnou možnost u jednotlivých kreseb na základě nahrávky. Přestože se jedná o jiný druh vizuálního prostředku, má tato kresba stejné **pedagogicko-didaktické**

funkce jako fotografie na *obrázku č.19*. Ve vztahu obraz-text plní funkci **reprezentující**, protože vyobrazuje informace, o kterých se mluví v nahrávce.



Obrázek č.22 (Helgesen, 1986, str. 43)

4.4.2.2.3 Tabulka

Tabulky jsou v učebnici *English Firsthand* poměrně často využívaným vizuálním prostředkem a vyskytují se v různých podobách. Rozlišujeme dva základní typy tabulek:

1. prezentační
2. s dotvářenou (doplňování) a přetvářenou (spojování) strukturou. (Hladíková, 2014)

Tabulka prvního typu prezentuje fakta, zatímco v tabulce druhého typu se údaje spojují nebo se do prázdných políček doplňují. V lekcích jsou nejčastěji použity tabulky k prezentaci základních jazykových struktur, které žák pravděpodobně využije, pokud se ocitne v situaci, která se v lekci probírá. Konkrétně na *obrázku č.23* můžeme vidět užitečné fráze, pokud se budeme ptát někoho na cestu. Po grafické stránce jsou tabulky jednoduché, užívají světle modrého podbarvení a díky ohrazení působí přehledně viz. *obrázek 23*. Zde se jedná o tabulku prezentační, která plní **pedagogicko-didaktickou funkci – explikativní**, protože zprostředkovává výklad nové látky. Podle dělení Čápa a Mareše by se dala zařadit k funkci **organizující**, jelikož přehledně organizuje věty na jednotlivé části.

Excuse me	Is there	a hardware store near here?	Yes, there is. No, there isn't.
	How do I get to Where's	the First National Bank? Uno's Pizza?	
Go down Follow Take	River Road that street the second street	to across past	Second Street the river Hardy Street
Turn	right. left.		
It's	on the corner on the right. the second building on the left. on River Road on the northeast southwest corner of River Road and Hardy Street.		

Obrázek č.23 (Helgesen, 1986, str. 45)

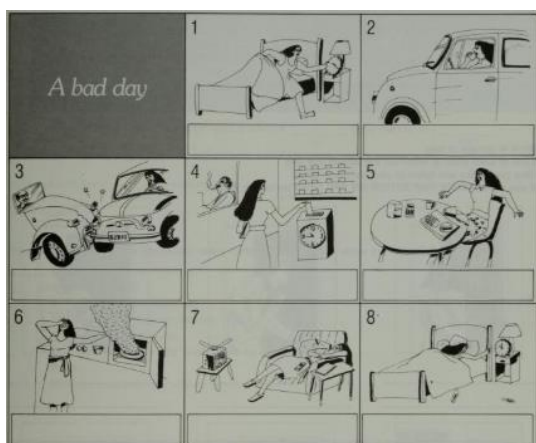
Druhý typ tabulky prezentuje *obrázek č.24*, jedná se o tabulku dotvářenou, kde je nutné informace doplnit. Tato tabulka je přiložena k poslechovému cvičení a úkolem žáka je do ní zaznamenat informace, které uslyší z nahrávky. Stejně jako tabulka předchozí plní funkci **organizující**, protože přehledně organizuje informace získané od mluvčích z poslechu. U tohoto typu tabulky můžeme mluvit i o funkci **transformující**, protože má vliv na způsob, jakým žák informace z poslechového cvičení zpracovává. Podle druhého dělení (Pýchová) tabulka disponuje funkcí **pedagogicko-didaktickou: verifikační**, protože ověřuje poslechové schopnosti žáka.

WHO?	WHERE WILL THEY STAY?	WHAT WILL THEY DO?
BRENDA	Los Angeles/ hotel	shopping
SANDRA	/ /	play tennis
MICHAEL	/ /	see a movie
LARRY	/ /	visit his parents

Obrázek č.24 (Helgesen, 1986, str. 75)

4.4.2.2.4 Komiks

Tento vizuální prostředek se v učebnici vyskytuje pouze na dvou místech, pokaždé u stejného typu úkolu. Pod obrázkem se nacházejí věty, které odpovídají jednotlivým okénkům v komiksu a úkolem žáka je přiřadit správnou větu ke každému komiksovému okénku viz. *obrázek č.25*. Nejdůležitější funkcí, kterou *obrázek č.25* zastává, je funkce **organizující**, protože přiřazením vět do prázdných okýnek poskytuje textu určitou soudržnost. Dále zastává funkci **reprezentující**, jelikož komiksová okénka fungují jako převyprávění textu, konkrétně na *obrázku č.25* prezentují jednotlivé fáze dne, které jsou popsány ve větách pod obrázkem. Disponuje také funkcí **transformující**, protože díky své specifické grafické podobě ovlivňuje způsob, jakým žák text zpracovává a uvádí ho do kontextu. Co se týče druhého dělení (Pýchová), můžeme komiks přiřadit k funkci **psychologické: aktivizační**, protože vzhledem ke své zábavné formě zpracování informací, zvyšuje žakovu pozornost na probírané učivo.



Obrázek č.25 (Helgesen, 1986, str. 55)

4.4.2.5 Plánek

Plánek se uplatňuje v učebnici jako podklad pro konverzační cvičení. Konkrétně na plánek na *obrázku č. 26* jsou pojmenované jednotlivé ulice i obchody a úkolem žáka je popsat cestu k místu, na které se ho zeptá jeho partner. V zadání je vždy napsáno na jakém místě žák stojí a ke kterému se potřebuje dostat. Plánek plní funkci **reprezentující** - reprezentuje místa uvedené v zadání úkolu. Na základě druhého dělení disponuje plánek **funkcemi sociálními**, které usnadňují interakci s dalšími členy společnosti, k čemuž se toto cvičení snaží žáky připravit. Konkrétně se jedná o funkci **aktivizační** a **orientační**, která umožňuje orientaci na určitém místě.



Obrázek č. 26 (Helgesen, 1986, str. 45)

4.4.2.6 Zobrazení autentického materiálu

Zobrazením autentického materiálu chápeme reálný předmět ze života ve skutečném či upraveném formátu, který může disponovat verbální informací. Na *obrázku č.27* se konkrétně jedná o výstřižek z novin, zahrnující kulturní program. Tento výstřižek slouží jako podklad pro rozhovor žáků, který mají vést rozhovor na téma, kam půjdou dnes

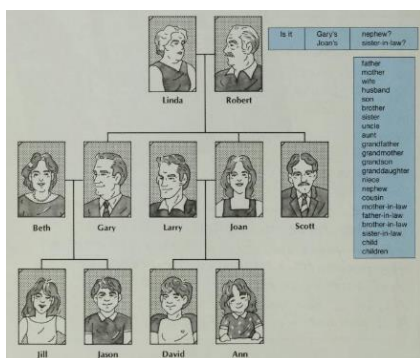
v noci. Mohou si vybrat cokoli z akcí na *obrázku č.27* a na jedné možnosti se dohodnout. Vzhledem k tomu, že se u obrázku nevyskytuje žádný text, není možného ho klasifikovat na základě dělení Mareše a Čápa. Podle Pýchové ho ale můžeme zařadit k funkci **pedagogicko-didaktické: demonstrativní**, protože zprostředkovává prezentaci akcí, z kterých si žáci mohou vybrat. Dále disponuje funkcí **psychologickou: aktivizační**, díky které se žák učí produktivnímu vnímání.



Obrázek č.27 (Helgesen, 1986, str. 69)

4.4.2.2.7 Schéma

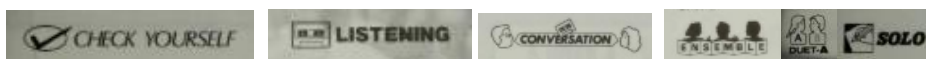
Tento vizuální prostředek se využívá především k zobrazení souvislostí mezi jednotlivými pojmy či výroky. Typickým příkladem schématu je rodokmen na *obrázku č.28*. Najdeme ho u skupinového konverzačního cvičení. Úkol spočívá v tom, že žák si vybere jednoho člena rodiny vyobrazeného na schématu a ostatní žáci se pomocí otázek, které zahrnují slovní zásobu zaměřenou na rodinné vztahy snaží zjistit, jakého člena rodiny si žák vybral. Schéma reprezentuje jednotlivé členy rodiny a zároveň zprostředkovává informaci, jaká je mezi nimi příbuznost, můžeme ho tedy zařadit k funkci **reprezentující** a **organizující**. Podle druhého dělení (Pýchová) plní funkci **sociální: orientační**, protože umožňuje žákovi se orientovat v tom, jaké rodinné vztahy jsou mezi lidmi na obrázku. Co se týče **pedagogicko-didaktických** funkcí, disponuje *obrázek č.28* díky své přehlednosti a formě zprostředkování informací funkcí **facilitační**.



Obrázek č.28 (Helgesen, 1986, str. 24)

4.4.2.2.8 Symboly

Symboly jsou jedním z nejčastěji využívaných vizuálních prostředků v této učebnici, jsou k nalezení téměř na každé straně učebnice. Jedná se o symboly instrukční, které se vždy vyskytují nahoře u zadání úkolu a vyjadřují, o jaký typ cvičení jde. Tyto symboly bývají většinou vysvětleny na začátku učebnice. Na *obrázku č.29* můžeme vidět některé příklady instruktivních symbolů této učebnice. Např. první symbolizuje cvičení na opakování, druhý – poslechové cvičení a třetí- konverzační cvičení atd. Tyto symboly mají funkci **reprezentující**, jelikož reprezentují název popisku neboli typ cvičení. Dále bychom je mohli zařadit k funkci **sociální – regulační**, jelikož usnadňují žákovi orientaci v knize a rychle zprostředkují informaci, o který typ cvičení se jedná a co mohou studenti očekávat.



Obrázek č.29 (Helgesen, 1986, str. 10-25)

4.4.3 Shrnutí analýzy učebnice komunikativního přístupu

Učebnice komunikativního přístupu je, co se týče druhů i množství vizuálních prostředků, ze všech učebnic nejbohatší. Nalezneme v ní osm druhů vizuálních prostředků. Nově se zde vyskytuje fotografie, která v učebnici plní stejné funkce jako kresba, v závislosti na typu cvičení u kterého je umístěna. Fotografie se začali využívat tam, kde bylo žádoucí věrné zobrazení reality. Kresba mohla často zkreslovat, zatímco fotografie riziko misinterpretace značně snižovala. Kresba i fotografie se nejčastěji nachází u poslechových cvičení, cvičení na procvičení slovní zásoby a konverzačních cvičení. Ve všech třech případech plní fotografie funkci reprezentující a demonstrativní.

U poslechového cvičení se pak navíc jedná o funkci informativní, u cvičení na slovní zásobu o funkci verifikační a u konverzace o funkci aktivizační.

Vyskytují se zde oba dva typy tabulek a to prezentační a s dotvářenou či přetvářenou strukturou. Prezentační slouží ke stejnému účelu a plní stejné funkce jako audio-lingvální tabulka. Tabulka v této učebnici navíc disponuje funkcí organizující, protože díky svému ohraničení, přehledně organizuje věty na jednotlivé části. Hlavní funkcí druhého typu tabulky je funkce verifikační. Zde ji najdeme u poslechového cvičení, může však ověřovat znalosti i u jiných typů cvičení.

Zobrazení autentického materiálu, schéma i plánek jsou zde použity za účelem konverzace. Plánek a schéma plní funkci reprezentační a orientační. Schéma navíc disponuje i funkcí organizující a facilitační. Zobrazení autentického materiálu můžeme přiřadit k funkci demonstrativní a aktivizační. Aktivizační funkci plní i komiks a to díky své zábavné formě práce s textem. Dále ho můžeme zařadit i k funkci reprezentující, organizující a transformující. Každý typ cvičení má svůj symbol, a přestože tyto symboly jsou propracovanější než u audio-lingvální metody, plní stále stejné funkce.

Vzhledem k tomu, že učebnice využívané pro současnou výuku vycházejí z komunikativního přístupu, veškeré typy cvičení využitě v této učebnici najdeme i v současných učebnicích.

5 Závěr

Bakalářská práce se zabývá využitím vizuálních prostředků v učebnicích anglického jazyka, které odpovídají principům jednotlivých vyučovacích metod. Teoretická část je rozdělena do dvou tematických kapitol, které zprostředkovávají informace důležité pro analytickou část. První kapitola uvádí přehled typologie a funkcí vizuálních prostředků, na jejichž základě jsou analyzovány vybrané obrázky z učebnic anglického jazyka. V druhé kapitole jsou popsány čtyři vybrané výukové metody, především jejich vývoj, principy a techniky, jejichž znalost je zásadní pro analýzu jednotlivých učebnic v analytické části.

V analytické části byly pozorovány typické vizuální prostředky pro učebnice založené na jedné ze čtyř vyučovacích metod. U analýzy vybraného obrazového materiálu jsme určovali jeho funkce a účel, za kterým byl vizuální prostředek do knihy umístěn. Cílem analýzy bylo zhodnotit, jak se práce s vizuálními prostředky v tehdejších učebnicích čtyř zmíněných vyučovacích metod promítá do současné výuky angličtiny. Došli jsme k níže uvedeným závěrům.

Učebnice gramaticko-překladové metody využívala obrazového materiálu především pro výuku slovní zásoby a jeho úkolem bylo žákům názorně zprostředkovat význam slova. K usnadnění propojení významu slova s jeho formou byly jednotlivé objekty na obrázku číslovány a stejně tak slova v textu. Technika číslování se v současnosti moc nevyužívá, ale způsob výuky slovní zásoby za pomoci obrázků je dnes stále velmi oblíbený.

Učebnice přímé metody stejně jako gramaticko-překladové pracuje pouze s dvěma druhy vizuálních prostředků: kresbou a mapou. Funkce obou druhů vizuálních prostředků zůstávají stejné, mění se však technické provedení a jejich kvalita je vyšší. Vizuální prostředky se do učebnice umísťovaly velmi zřídka, a když zde byly umístěny, tak za účelem porozumění textu, který se u obrázku nacházel. Tato tendence přetrvává v učebnicích dodnes.

Vizuální prostředky v učebnici audio-lingvální metody jsou používány především za účelem uvedení žáka do situačního kontextu. Takový obrazový materiál žáka připravuje na to, co v následující úloze může očekávat, a usnadňuje mu tak porozumění. Za tímto účelem byly vizuální prostředky velmi často umístěny ke čtecím pasážím, ale i poslechu nebo konverzačním cvičením. K těmto typům cvičení jsou v soudobých učebnicích připojovány obrázky téměř bez výjimky.

Využití vizuálních prostředků v učebnici komunikativního přístupu můžeme ztotožnit s využitím vizuálních prostředků v dnešních učebnicích anglického jazyka. Důvodem je fakt, že současné učebnice jsou všechny vytvářeny na principech komunikativního přístupu, jejich zpracování a práce s obrazovým materiálem se tedy téměř neliší. V těchto učebnicích je zastoupen celý repertoár vizuálních prostředků a funkce se zde rovněž objevují všechny viz. str. 10-15.

Po technické stránce učebnice nastávají největší změny při přechodu z audio-lingvální metody na komunikativní přístup. Kresby jsou postupně nahrazovány fotografiemi, používání černobílé či omezených kombinací barev přechází v plnobarevný tisk a namísto malých formátů obrazového materiálu se začínají využívat plošné vizuální prostředky. Učebnice se pomalu přesouvají z klasického tištěného média do elektronické podoby. Stále více se ve výuce uplatňují multimediální obsahy. Učitelé v průběhu výuky pouštějí videa (na které se často odkazuje v učebnici) nebo využívají interaktivních vizuálních prostředků (např. mapy s možností vyhledávání; obrázky, které po kliknutí zobrazí svůj význam v daném jazyce).

Obrazový materiál se při výuce cizích jazyků využívá prakticky od začátku a jeho důležitost zůstává napříč metodami stejná. Díky němu je práce v hodině efektivnější a usnadňuje nejen učení žákům, ale zároveň i práci učiteli.

Seznam použité literatury

ALEŠOVÁ, Mgr. Kristina, 2016. *Reading in ELT: A Comparison of 20th and 21st Century Course Books in the Czech Secondary School Context*. Brno. Master's Diploma Thesis. Masaryk University Faculty of Arts. Vedoucí práce Nikola Fořtová, B.A., M.A.

COMMENII, John Amos, 1705. *Orbis sensualium pictus*. London: Printed and sold by John Sprint.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychlogie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DJIGUNOVIC, Mihaljevic J. a Medved M. KRAJNOVIC, 2009. Language teaching methodology and second language acquisition. *Linguistics* [online]. EOLSS, 1(4) [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: <http://www.eolss.net/>

HANUŠOVÁ, Světlana, 2006. Metody cizojazyčné výuky. *Muni.cz*. [online]. [cit. 2020-05-9]. Dostupný z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>

HELGESEN, Marc, Thomas MANDEVILLE a Robin JORDAN, 1986. *English Firsthand*. San Francisco, CA: Lateral Communications. ISBN 0-934457-05-0.

HLADÍKOVÁ, Helena, 2014. *Obrazová složka učebnic češtiny pro cizince – analýza a evaluace*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In BRUMFIT, C., JOHNSON, K. (ed.) *The Communicative Approach to Language Teaching* 7. vyd. Oxford : OUP, 1991, s. 5-26. ISBN 019437078X.

CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES, 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-157-6.

LARSEN-FREEMAN, Diane, 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford University Press. ISBN 0 19 4355748.

PEŠKOVÁ, Karolína, 2012. *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6149-1.

PRICE, Isaac, 1913. *The Direct Method of Teaching English to Foreigners*. New York: Frank. D. Beattys and company.

PROŠKOVÁ, Alena. *Francouzský jazyk v českém výukovém prostředí v letech 1847–1948*. Disertační práce. Univerzita Karlova, Praha 2014.

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

PÝCHOVÁ, Iva, 1990. K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*. Pedagogika, 40(6), 669-684.

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS, 1999. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Fifteenth printing. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-32093-3.

ROSENBLUM, Lawrence D., 2010. *See What I'M Saying: The Extraordinary Powers of Our Five Senses*. New York: W. W. Norton & Company. ISBN 0393067602.

SPOUSTA, Vladimír, 2007. *Vizualizace: gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4420-3.

STERN, Hans H., 1991. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Seventh printing. Oxford University Press. ISBN 0 19 437065 8.

THAMARANA, Simhachalam, 2014. A Critical Overview of Communicative Language Teaching. In: *Onference: International Conference on English Language and Literature (ICELL) of IAIRS* [online]. Hyderabad, INDIA [cit. 2020-05-09]. DOI: 10.13140/RG.2.1.3092.2489. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/284347432_An_Overview_of_Communicative_Language_Teaching

VOIT, Petr, 2008. *Knihtisk 17. a 18. století* [online]. Praha [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/uisk/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/Knihtisk-17.-a-18.-stolet%c3%ad_Voit.pdf. Univerzita Karlova.

WRIGHT, Andrew, 2004. *Pictures for Language Learning*. Twelfth printing. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-35232-0.

WRIGHT, Audrey L., Ralph P. BARRETT a Aristotle KATRANIDES, 1973. *Let's Learn English*. Second Edition. New York: American Book Company. ISBN 0-278-47842-5.