

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Filologie / Český jazyk

Disertační práce

Mgr. Petra Jirásková

***PŘÍNOS VYUŽITÍ AUDIOORÁLNÍ METODY
VE VÝUCE ČEŠTINY
PRO DOSPĚLÉ CIZINCE NA ÚROVNI A0–A1***

The benefit of using the audiooral method in teaching Czech
to adult foreigners (level A0–A1 of CEFR)

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

2024

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., za vedení v průběhu vzniku práce a za velkou podporu a motivaci. Dále děkuji všem kolegům, kteří se v rámci své výuky do výzkumu zapojili, stejně jako všem zúčastněným studentům.

Petra Jirásková

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Chrudimi dne 11. 4. 2024

Mgr. Petra Jirásková, v. r.

Abstrakt

Tato disertační práce zkoumá fenomén audioorální výuky cizích jazyků, tedy výuky založené na ústním drilu, na vizualizaci a na eliminaci textové složky, a zaměřuje se na její integraci do současných výukových programů pro dospělé studenty. Konkrétně se zabýváme účinností audioorální výuky v počáteční fázi studijního programu češtiny jako cizího jazyka a analyzujeme její přínosy pro studenty začátečníky v oblasti kvality výslovnosti, zapamatování slovní zásoby, porozumění gramatice a motivace k mluvení. Zahrnujeme také srovnání s tradičním přístupem pracujícím od počátku s učebnicí.

Hlavním cílem výzkumu je ověřit předpoklad účinnosti audioorálního přístupu a identifikovat případné nedostatky a rizika. Práce zahrnuje stručný soupis historie metod výuky cizích jazyků, podrobně se věnuje především audiolingvální metodě a strukturně-globální audiovizuální metodě a následně popisuje zkoumaný *moderní audioorální kurz* (mAOK) tvořící úvodní část programu výuky češtiny jako cizího jazyka. Kombinujeme kvantitativní analýzu počtu zapamatovaných lexikálních jednotek s kvalitativní analýzou expertních názorů lektorů a zpětnou vazbou získanou od studentů. Ačkoliv nebyl možné získat srovnávací skupinu, práce využívá zkušenosti lektorů a studentů z jiných kurzů jako referenční bod.

Výsledky studie potvrzují přínosnost nově zavedeného mAOK pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu poskytuje důkladný pohled na efektivitu tohoto přístupu. Výsledky kvantitativní části naznačují, že studenti mají přijatelnou kapacitu pro zapamatování lexikálního materiálu, zatímco kvalitativní analýza ukazuje, že studenti i lektori vnímají předpokládané výhody mAOK jako budování lingvistického sebevědomí, zlepšení schopnosti komunikace a snížení obav z používání cizího jazyka, stejně jako vnímají pokrok v oblasti výslovnosti, budování slovní zásoby a vytváření si gramatických prekonceptů využitelných v následující výuce s učebnicí.

Výsledky kvantitativní části výzkumu naznačují, že mAOK je efektivní zejména pro studenty se slabší počáteční znalostí češtiny, neboť rychlý počáteční pokrok přispívá k jejich motivaci. Naopak studenti se znalostí jiných slovanských jazyků mohou mít nižší motivaci a vnímat kurz jako pomalý či nedostatečně stimulující. Tato zjištění poukazují na nutnost individualizace výuky podle potřeb jednotlivých skupin studentů například vytvořením doplňkových či rozšiřujících materiálů. Pro optimalizaci výuky a maximalizaci přínosů této metody je klíčová také důkladná metodická příprava lektorů. Celkově lze konstatovat, že přínosy mAOK převažují nad případnými nevýhodami.

Abstract

This dissertation explores the phenomenon of audio-oral foreign language learning and its integration into current adult learner education programs. We examine the effectiveness of audio-oral instruction without textual support and analyze its benefits for students in the areas of pronunciation, vocabulary, grammar comprehension, and motivation to speak. We also include a comparison with the traditional approach of working with a textbook from the very beginning.

The main aim of the research is to test assumptions about the effectiveness of the audio-oral approach and to identify potential gaps and risks. The thesis includes an inventory of the history of audio-oral teaching, a detailed discussion of the audio-lingual method and the structural-global audio-visual method, and then a description of the investigated *modern audiooral course* (mAOC) forming the introductory part of the Czech as a foreign language programme. We combine a quantitative analysis of the number of memorized lexical units with a qualitative analysis of expert opinions of lecturers and feedback obtained from students. Although it was not possible to obtain a comparison group, the paper uses the experience of lecturers and students from other courses as a reference point.

The results of the study confirm the usefulness of the newly introduced mAOC for teaching Czech as a foreign language. The combination of quantitative and qualitative research provides a thorough insight into the effectiveness of this approach. The results of the quantitative part suggest that students have an acceptable capacity for memorizing lexical material, while the qualitative analysis shows that both students and instructors perceive the anticipated benefits of mAOC as building linguistic selfconfidence, improving communication skills, and reducing anxiety about using a foreign language, as well as perceiving progress in pronunciation, vocabulary building, and the formation of grammatical precepts usable in subsequent instruction with the textbook.

The results of the quantitative part of the research suggest that the mAOC is particularly effective for students with weaker initial proficiency in Czech, as rapid initial progress contributes to their motivation. Conversely, students with knowledge of other Slavic languages may be less motivated and perceive the course as slow and insufficiently stimulating. These findings point to the need to individualize instruction according to the needs of particular groups of students, for example by creating supplementary or extension materials. Thorough methodological training of lecturers is also crucial to

optimise teaching and maximise the benefits of this method. Overall, the benefits of mAOC outweigh any disadvantages.

Klíčová slova: audiolingvální metoda; audioorální kurz; čeština jako cizí jazyk; drill; strukturně-globální audiovizuální metoda; učebnice cizích jazyků; vizualizace; technologie

Key words: audio-lingual method; audio-oral course; Czech as a foreign language; drill; structural-global audiovisual method; foreign language textbooks; visualization; technology

Obsah

Abstrakt	4
Abstract	5
Obsah	7
Seznam zkratek	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Úvod	11
2. Stručná historie výuky cizích jazyků	14
2.1. Společenské změny a technologický pokrok 20. století ve vztahu k jazykové výuce..	24
3. Audiolingvální metoda (ALM).....	28
3.1. Psychologie – behaviorismus	28
3.2. Sociální psychologie	31
3.3. Teorie jazyka – americký deskriptivismus	31
3.4. Historie vzniku audiolingvální metody	32
3.5. Základní znaky audiolingvální metody	38
3.5.1. ALM: Jazyková výuka a její cíle	38
3.5.2. ALM: K otázce přirozeného původu jazyka a k roli mateřského jazyka ve výuce	40
3.5.3. ALM: Principy výběru učiva a model sylabu	40
3.5.4. ALM: K otázce efektivní prezentace učiva.....	44
3.5.5. ALM: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů	49
3.5.6. ALM: Způsob podávání zpětné vazby a oprava chyb	51
4. Strukturně globální audiovizuální metoda (SGAV).....	53
4.1. Psychologie – gestaltismus.....	54
4.2. Teorie jazyka – evropský strukturalismus	55
4.3. Historie vzniku strukturně-globální audiovizuální metody	56
4.4. Základní znaky strukturně-globální audiovizuální metody	59
4.4.1. SGAV: Jazyková výuka a její cíle	59
4.4.2. SGAV: K otázce přirozeného původu jazyka a k roli mateřského jazyka ve výuce	60
4.4.3. SGAV: Principy výběru učiva a model sylabu	60
4.4.4. SGAV: K otázce efektivní prezentace učiva	63
4.4.5. SGAV: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů.....	64
4.4.6. SGAV: Způsob podávání zpětné vazby a oprava chyb.....	65
5. Kritika ALM a SGAV metody výuky cizích jazyků	66
5.1. Kritika z hlediska metod výuky cizích jazyků	66
5.2. Kritika z hlediska psychologie.....	71

5.2.1.	Jean Piaget a vývojová psychologie.....	71
5.2.2.	Lev Vygotskij a kulturně-historická teorie psychického vývoje.....	72
5.2.3.	Neobehaviorismus a kognitivismus.....	73
5.3.	Kritika z hlediska pojetí gramatiky	75
5.3.1.	Noam Chomsky a generativní gramatika	75
5.3.2.	Günter Zimmermann a signální gramatika.....	77
6.	Audioorální kurzy v českém jazykovém prostředí.....	80
6.1.	Úvodní audioorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů	80
6.1.1.	Cíle a struktura Úvodního audioorálního kursu a jeho inspirativní prvky pro moderní audioorální kurz	82
6.1.2.	Návaznost dalších učebních materiálů na Úvodní audioorální kurs	85
6.2.	Kurz českého jazyka pro azylanty (2004) a Český den (2007)	87
6.2.1.	Cíle a struktura Kurzu českého jazyka pro azylanty a jeho inspirativní prvky pro moderní audioorální kurz	88
6.2.2.	Návaznost dalších učebních materiálů na Kurz českého jazyka pro azylanty	89
7.	Návaznost dalších učebních materiálů na mAOK.....	91
7.1.	Vývoj přístupů k práci s učebnicí.....	91
7.2.	Vizualizace v učebnicích	97
7.2.1.	K otázce přínosu vizualizace pro pamětné zpracování informací	98
7.2.2.	Stručná historie analýzy vizuálních prostředků v učebnicích.....	101
7.3.	Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJČJ a v mAOK.....	105
7.3.1.	Pedagogicko-didaktické funkce vizuálních prostředků	107
7.3.2.	Psychologické funkce vizuálních prostředků.....	116
7.3.3.	Typologie vizuálních prostředků v učebnicích.....	118
7.3.4.	Didaktická rizika práce s vizuálními prostředky v učebních materiálech	122
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	125
8.	Základní proporce moderního audioorálního kursu	125
9.	Metodologie výzkumu.....	129
9.1.	Kvantitativní analýza mAOK	130
9.2.	Kvalitativní analýza mAOK.....	132
9.2.1.	Částečně řízené rozhovory s lektory	132
9.2.2.	Polostrukturovaný dotazník pro studenty	134
10.	Výsledky.....	136
10.1.	Výsledky analýzy paměťových testů	136
10.2.	Výsledky analýzy odpovědí z rozhovorů s lektory a z dotazníků pro studenty	139
10.2.1.	Pamětné zpracování vyučovaného obsahu v mAOK.....	139

10.2.2.	Přínosy a funkce vizualizace v mAOK	140
10.2.3.	K otázce užitečnosti zapojení drilu v mAOK	141
10.2.4.	Vliv způsobu výuky v mAOK na kvalitu výslovnosti a schopnost percepce.....	143
10.2.5.	Implicitní práce s gramatikou v mAOK	143
10.2.6.	Vliv zapojení mAOK na motivaci studentů	144
11.	Diskuse	148
11.1.	První výzkumná otázka	148
11.2.	Druhá výzkumná otázka	151
11.3.	Třetí výzkumná otázka.....	153
11.4.	Čtvrtá výzkumná otázka	153
12.	Závěr.....	156
	Literatura.....	159
	Seznam obrázků a tabulek	165
	Seznam příloh.....	166

Seznam zkratek

ALM	audiolingvální metoda
AOK	audioorální kurz
ASTP	Army Specialized Training Program
CCE	Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (Czech Language Certificate Exam)
CREDIF	Centre de Recherche et d'Etude pou la Diffusion du Francais
ČJCJ	čeština jako cizí jazyk
EFL	English as Foreign Language
ELI	English Language Institut
SG	signální gramatika
IARTEM	International Association for Research on Textbooks and Educational Media
IPA	International Phonetic Alphabet
LJ	lexikální jednotka
LSA	Linguistic Society of America
NSL	Neslovan, student bez znalosti slovanského jazyka
obr.	Obrázek
orig.	Originální znění
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SGAV	strukturně-globální audiovizuální (metoda)
SL	Slovani a studenti se znalostí slovanského jazyka
S-O-R-R	stimuli – organism – response – reinforcement
S-R	stimuli – response
S-R-R	stimuli – response – reinforcement
ÚJOP UK	Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova
VP	vizuální prostředek

TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod

Tato disertační práce se věnuje fenoménu audioorální výuky cizích jazyků, a především otázce její úspěšné přenositelnosti do současných výukových programů zaměřených na dospělé studenty. Důvodem vzniku audioorálních kurzů bývala v minulosti především absence společného dorozumívacího jazyka jak mezi učiteli a studenty, tak i mezi studenty navzájem, případně doprovázená neznalostí latinky nebo úplnou negramotností. Ačkoliv v současné době je u studentů přípravných jazykově-oborových kurzů znalost latinky samozřejmostí a alespoň základní znalost angličtiny velmi častá, rozhodli jsme se na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (dále ÚJOP UK) opět zařadit audio-orálně-vizuální úvod do plánu výukových programů.

Tradice vstupních audioorálních kurzů jako úvodní části programů výuky češtiny jako cizího jazyka (dále ČJCJ) byla ve vysokoškolském prostředí přerušena, neboť vymizely vnější okolnosti, které byly jeho prvotní motivací. Na základě vlastních zkušeností i odezvy studentů jsme dospěli k hypotéze, že zařazování výukových bloků bez textové opory a podpory (tj. bloků audioorálních, resp. audiovizuálních), je pro studenty přínosné i v případě, že neslouží k překonání výše zmiňovaných praktických problémů. Efektivitu kurzu jsme předpokládali v oblasti výslovnosti, pamětné práce se slovní zásobou, implicitního vytváření prekonceptů o struktuře češtiny a také ve zvýšené motivaci k mluvení. Za účelem naplnění těchto předpokladů vznikl *moderní audioorální kurz* (dále mAOK) jako úvodní část intenzivního programu výuky češtiny jako cizího jazyka.

Hlavním cílem této disertační práce je uvedené předpoklady ověřit, eventuálně škálu přínosů na základě získaných údajů rozšířit, ale také odhalit možné nedostatky a rizika při používání tohoto přístupu ve výukové praxi. Za tím účelem jsme si položili následující výzkumné otázky:

1. Je množství materiálu v mAOK určeného k naučení pro studenty únosné, ať už disponují či nedisponují předchozí znalostí nějakého slovanského jazyka?
2. Je mAOK pro studenty přínosný v předpokládaných oblastech (výslovnost, gramatika, motivace) a plynou z jeho zařazení do výuky i další pozitivita?
3. Jaká rizika a úskalí plynou ze zařazení mAOK do výuky?

4. Jak vnímají lektori a studenti mAOK v porovnání s obvyklým postupem práce s učebnicí od počátku výuky ČJČJ?

Moderní audioorální kurz je založen na dlouhé historii využívání vizualizace a drilu ve výuce cizích jazyků, již stručně shrneme v kapitole věnované cizojazyčné výuce od dob antiky do konce 19. století (2. *Stručná historie cizích jazyků*), následně podáváme detailní pohled na dvě audioorálně a audiovizuálně zaměřené metody poloviny 20. století, americkou metodu audiolingvální (3. *Audiolingvální metoda (ALM)*) a její evropskou paralelu, metodu strukturně-globální audiovizuální (4. *Strukturně globální audiovizuální metoda (SGAV)*), které nabízejí řadu inspirativních výukových technik spojených s vizualizací, výslovností a drilem. Na jejich charakteristiku, ale i kritiku (5. *Kritika ALM a SGAV metody výuky cizích jazyků*), navazuje popis dvou audioorálních kurzů vzniklých a realizovaných v českém prostředí (6. *Audioorální kurzy v českém jazykovém prostředí*). Abychom poukázali na možnosti i omezení v propojitelnosti mAOK s dnešními učebnicemi, věnujeme pozornost analýze několika z nich z hlediska naplňování funkcí vizuálních prostředků (7. *Návaznost dalších učebních materiálů na mAOK*).

Podporou projektu směřujícího ke znovuzařazení audioorálního vstupu do výuky ČJČJ byly jak aktuální výzkumy na poli zapojování audiovizuálních segmentů do výuky (Ball a kol., 2021; Montero Perez, 2022; Ruck, 2022), tak vlastní mnohaletá pedagogická a metodická praxe v práci se skupinami cizinců různorodými jak národnostně, tak věkově, vzděláním či úrovní znalosti jazyka. Ačkoliv byly metoda audiolingvální i metoda strukturně-globální audiovizuální zaměřeny především na výuku dospělých,¹ z přehledu diplomových prací věnovaných této problematice v nedávné době u nás (Štěpánová, 2018; Čerovská, 2020; Hloušková, 2021; Holcová, 2021) je patrné, že dnes se tento přístup uplatňuje především v cizojazyčné výuce dětí na prvním stupni základních škol, respektive u dětí-nečtenářů, případně jako segment výuky cizích jazyků u dospělých určený pouze k výuce výslovnosti. My se však domníváme, že možnosti jeho využití jsou širší, stejně jako škála pozitiv, které může studentům přinášet.

K ověření platnosti hypotézy o přínosnosti mAOK pro dnešní dospělé studenty ČJČJ byl prováděn výzkum, jehož metodologie je založena na kombinaci dvou vzájemně se doplňujících segmentů, totiž kvantitativní a kvalitativní části. Kvantitativní výzkum

¹ Výjimku představuje kurz *Bonjour Line* určený dětem, jenž byl realizován metodou strukturně-globální audiovizuální.

zahrnuje statistické zpracování počtu zapamatovaných lexikálních jednotek u jednotlivých studentů během jednotlivých výukových dní (9.1. *Kvantitativní analýza mAOK*), k analýze výsledků je využíván jednostranný a dvouvýběrový párový t-test. Tato část se blíže zaměřuje na vzájemné srovnání výsledků studentů s předchozí znalostí jiného slovanského jazyka kromě češtiny a výsledků studentů bez této vstupní znalosti.

Kvalitativní část (9.2. *Kvalitativní analýza mAOK*) propojuje expertní pohled lektorů s uživatelským pohledem studentů, výzkum je zde realizován formou částečně řízených interview mezi vyučujícími a prostřednictvím polostrukturovaných dotazníků mezi účastníky mAOK. Výsledky analýzy nám umožňují podrobněji nahlédnout do okruhu prožitků, pocitů i názorů účastníků zkoumané formy výuky, a získat tak od nich jak pozitivní, tak negativní zpětnou vazbu. Ačkoliv nebylo v dané situaci možné pracovat se srovnávací skupinou, potřebné srovnání nám poskytují jednak lektori s mnohaletou zkušeností s výukou ČJČJ bez vstupního mAOK, jednak mnozí studenti s obdobnou zkušeností při učení se jiných cizích jazyků.

2. Stručná historie výuky cizích jazyků

V období antiky vyzdvihuje Darian (1972) římského učitele rétoriky Quantiliana (35–95), který prosazoval důležitost každodenního vystavení jazyku a komunikace s rodilými mluvčími cílového jazyka. Učit se měla podoba jazyka vycházející ze soudobého způsobu jeho užívání vzdělanci. Quantilianovo dílo *O výchově řečníka* bývá považováno za vůbec první světovou didaktiku, neboť se zaměřuje jak na rozvoj znalosti cizího jazyka u žáků, tak na osobnost učitele a na učební prostředí. Cílem tehdejších škol byla příprava kvalitních řečníků, tedy vzdělaných úředníků podílejících se na řízení impéria, nezabýval se potřebou domluvit se daným jazykem v běžných situacích.²

Pokud jde o vztah mezi výslovností a pravopisem, Quantilianus prosazoval myšlenku, že písmo má co nejdříve zachycovat promluvu, písmena by tedy měla co nejvíce a nejjednoznačněji odpovídat konkrétním hláskám. Až do 16. století se podle Dariana (1972) autoři textů o cizích jazycích zaměřovali pouze na popis deklinačních a konjugačních paradigmat, na seznamy slov a pravidla slovosledu, fonologie a fonetika byly zcela mimo oblast zájmu učenců zabývajících se jazykem. Jak bude podrobněji zmíněno níže, právě nekorespondence mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka byla na přelomu 19. a 20. století jednou z příčin rozvoje metod výuky cizích jazyků založených na absenci psané formy.

Až v 16. století se objevují učebnice s krátkými dialogy reprezentujícími typické konverzace včetně zrcadlového překladu a spolu s nimi přicházejí také nové přístupy k výuce cizích jazyků, resp. výuce latiny a později též řečtiny. Jak dodává Hendrich a kol. (1988, s. 258), ačkoliv se výuka výrazně věnovala gramatice, v době mimo vyučování byli studenti nuceni mluvit s učiteli i mezi sebou latinsky, díky čemuž měl „*proces osvojování řečových dovedností i neorganizovaný, intuitivně imitativní řád.*“

Darian (1972) v tomto období vyzdvihuje přínos Holanďana Erasma (1466–1536, u nás známý jako Erasmus Rotterdamský), který byl ovlivněn výše zmiňovaným Quantilianem, ale kromě rétoriky zahrnoval do jazykové výuky také nácvik v kompozici a mluvení. Erasmus netradičně rozdělil průběh výuky jazyka rozdělil do tří stádií podle věku studujících, respektive dětí (Darian, 1972, s. 9–10):

² Quantilianova metodologie cizojazyčné výuky spočívala ve čtyřech krocích (Darian, 1972, s. 6):

1. Učitel čte nahlas příběh (Ezopovu bajku) a student ji následně převypráví vlastními slovy.
2. Student čtený příběh vlastními slovy přepíše.
3. Student prostřednictvím prózy parafrázuje v lekci čtenou poezii.
4. Student napíše krátké pojednání rozvíjející citát známého učence.

1. V předškolním věku by mělo dítě být co nejvíce vystaveno cizímu jazyku a mělo by za pomoci soukromého učitele záhy ovládnout mluvenou formu jazyka.
2. V mladším školním věku se má student zabývat tématy, jako jsou historie a mytologické příběhy, popisy života rostlin a živočichů a dalšími, to vše za podpory ilustrací nebo venku přímým pojmenováváním objektů bez užívání překladu. Formální gramatika má být prezentována v omezené míře, namísto ní jsou doporučovány sady reprezentativních dialogů představujících všednodenní rozhovory a situace.
3. Ve starším školním věku přichází na řadu čtení za účelem procvičování a doplňování gramatických pravidel, rozšiřování slovní zásoby a rozvíjení slohu. Díky množství čtených textů dochází ke zobecňování pravidel a k jejich aplikaci v dalším čtení, psaní nebo v konverzaci.

Erasmus zdůrazňuje, že je třeba uvádět příklady pro všechna pravidla a co nejvíce přiblížit cizí jazyk, latinu, každodennímu životu. Za zmínku stojí také jeho požadavek zábavnosti, zajímavosti a přístupnosti učení.

Je patrné, že Erasmus, obdobně jako později zastánci audioorálně a vizuálně zaměřených metod, odděloval jednotlivé řečové dovednosti a jejich výuku doporučoval absolvovat v pořadí poslech a mluvení následované čtením a zakončené nácvikem dovednosti psaní. Z jeho pojetí výuky jazyka také vyplývají některé dodnes platné postupy. Student by se měl učit jazyk prostřednictvím témat, která mají souvislost s každodenním životem, pro vysvětlení významu slov je dobré využívat ilustraci, demonstraci nebo kontext, gramatika se nejprve představuje v kontextech, na základě kterých postupně dochází ke generalizaci a vyvození jednotlivých pravidel. Vystihl také dodnes platnou odlišnost přístupů k učení s ohledem na věk žáka či studenta, jíž věnujeme pozornost především v kapitole 5.2.1. *Jean Piaget a vývojová psychologie*.

Další osobností, kterou Darian (1972) zmiňuje jako průkopníka v oblasti výuky cizích jazyků, byl londýnský učitel a metodolog výuky francouzštiny Palsgrave (1480–1554), u kterého spatřujeme několik paralel s vyučovacími metodami poloviny 20. století. Popsal francouzštinu jako cizí jazyk jednak s velmi redukovanou gramatikou doplněnou o četné příklady, jednak s důrazem na výslovnost. Provedl první kontrastivní analýzu dvou jazyků za účelem výuky, jednalo se o srovnání výslovnosti angličtiny a francouzštiny, čímž učinil jeden z prvních kroků na poli strukturalismu a deskriptivismu,

na které se blíže zaměřujeme v kapitolách 3.3. *Teorie jazyka – americký deskriptivismus* a 4.2. *Teorie jazyka – evropský strukturalismus*.

Nejvýznamnějším učencem raného novověku byl Komenský (1592–1670) (srov. Darian, 1972; Hrdlička, 2009), jehož *Didactica magna* (1627–1638) prosazuje již v 17. století princip názornosti. Následující *Orbis sensualis pictus* (1658) je podle Hrdličky (2009, s. 44) vůbec „první ilustrovaná učebnice v dějinách výuky cizích jazyků“, v níž Komenský podrobně rozvíjí myšlenky o užitečnosti propojování textu s obrazovým materiálem. V návaznosti na Erasma doporučuje učit se v novém jazyce nejprve o věcech, které student zná, přičemž užívá triádu *latina*³ – vizualizace – překlad *do němčiny* a doporučuje vysvětlení významu obrázkem nebo reálným objektem.

Svá didaktická doporučení Komenský podle Dariana (1972) dále rozšiřuje o důležitost postupu od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému a od pravidelného k nepravidelnému. Zohledňuje také omezenou kapacitu lidské paměti, a doporučuje proto pracovat se slovní zásobou efektivně. Místo dlouhých seznamů slov upřednostňuje omezený výčet slovíček s jejich prezentací v různých kontextech, funkcích a významech, a to v rámci témat běžného života, jako jsou dům, zvířata, rodina apod. Doporučuje také práci s tímž tématem opakovaně, avšak vždy jiným způsobem s jiným cílem, od překladu či přepisu přes práci se slovní zásobou či gramatikou až po analýzu obsahu.

Komenský se zaměřoval na racionálnost, adekvátní motivaci a efektivnost výuky, přičemž vycházel ze senzualistické, tedy na smysly zaměřené Baconovy noetiky. Zajímal se také o zvláštnosti psychologie dětí různého věku, fungování paměti a poznávací proces jako takový. Hendrich a kol. (1988) dodává, že Komenský neupozadoval ani gramatiku, pro vysvětlení pravidel však prosazoval užití mateřského jazyka studentů, neboli, jak praví v tomto kontextu Darian (1972), něco neznámého (latinskou gramatiku) by se žáci neměli učit prostřednictvím neznámého jazyka (latiny). V návaznosti na Quantiliana Komenský v gramatice doporučuje pozorování pravidel při jejich užití v poslechu, čtení a konverzaci, přičemž velký důraz klade na opakování a procvičování.

Lze říci, že Komenský svým přístupem předběhl dobu, neboť vizualizace ve výuce cizích jazyků se na výsluní dostala opět až ve 20. století. Téměř všechna Komenského doporučení byla znovuobjevena v období nástupu metodologického přístupu k výuce cizích jazyků, korespondence se zásadami výuky v kurzech založených na principech

³ Právě latina byla ještě v té době dominantním jazykem obchodu, vzdělávání, náboženství a vlády západního světa.

ALM či principech metody SGAV je zcela zjevná: důraz na vizualizaci, práce s omezenou slovní zásobou, vyvozování významů z kontextu, důraz na pravidelnost a užitečnost vyučovaných jevů, induktivní přístup ke gramatice a stěžejní úloha opakování a procvičování. Na rozdíl od Komenského tyto metody v rámci výuky nepracují s překladem, naopak se zaměřují na výuku bez mediačního jazyka. Konkrétní detaily k jednotlivým znakům obou metod podáváme v kapitolách 3.5. *Základní znaky audiolingvální metody* a 4.4. *Základní znaky strukturně-globální audiovizuální metody*.

Darian (1972) upozorňuje, že se už během 17. století začíná zvyšovat zájem o jednotlivé národní jazyky, a to především díky jejich ustalování a větší unifikaci vlivem knihtisku a vlivem šíření protestantství upřednostňujícího pro náboženské účely národní jazyky. Postupně tak dochází k ústupu důležitosti latiny v praktických komunikačních situacích, postupně byla z pozice jazyka mluvené a psané komunikace vytěsněna a získala novou, spíše abstraktní než praktickou funkci jakožto představitelka ideální formy jazyka. Studium klasické latiny se podle Richardse – Rodgerse (2014, srov. také Hendrich a kol., 1988) stalo modelem studia cizích jazyků pro celé období 17.–19. století, mělo sloužit k rozvoji intelektových schopností studentů a bylo cílem samo o sobě bez nutnosti dalšího praktického využití, hlavním principem výuky byla tradice. Vzhledem ke změně účelu výuky latiny se podle Dariana (1972) změnila také metodologie její výuky, a to výrazným odklonem od orální produkce a zvýšením důrazu na čtení klasických děl a jejich překlad.⁴

V 18. století se, jak shrnují Richards – Rodgers (2014), začínají v evropských školách objevovat další jazyky, avšak postupy jejich učení zůstávají stejné jako v případě latiny. Darian (1972, s. 19) k tomu dodává: „*Většina gramatiků však zastávala názor, že jazyk má svůj zlatý věk za sebou a vstoupil do období úpadku.*“⁵ Umět latinu bylo považováno za prvotní krok k učení se dalším cizím jazykům, pro které byla užívána stejná terminologie a pro jejich popis stejné mluvnické kategorie jako u latiny. To korespondovalo i s dobovou filozofií zabývající se původem jazyka a se snahami o nalezení univerzální gramatiky. Brooks (1960) také upozorňuje, že v období klasických studií latiny se nebral v úvahu způsob, jakým probíhá proces učení se mateřského jazyka.

Richards – Rodgers (2014) dodávají, že později byla tato klasická metoda výuky popsána jako gramaticko-překladová, přičemž se jednalo o metodu bez teorie a bez

⁴ Jedním z vlivných faktorů byla i racionalistická filozofie orientovaná ve výuce cizích jazyků na zákony formální logiky, a tedy i na nutnost skutečně doslovného překladu. (Hendrich a kol., 1988)

⁵ „*But the view of the most grammarians was that language has passed its golden age and had entered a period of decadence.*“

prokázané efektivity, jež spíše než k učení se jazyku směřovala k učení se o jazyce.⁶ Na základě Darianova (1972, s. 50) popisu fungování gramaticko-překladové metody v USA můžeme doplnit absenci důrazu na schopnost gramatická pravidla aplikovat. Fakt, že studenti nejsou ani po letech studia schopni jazyk skutečně použít, nebyl považován za podstatný. Autor také kritizuje snahu o doslovný a jednoznačný překlad, který ignoruje rozdílnost systémů u sémanticky podobných struktur.⁷

Jak je vidět, vývoj přístupů k akvizici jazyka se ještě v období Komenského ubíral přirozenou cestou k orientaci na aktuální, živý mluvený jazyk užívaný v situacích blízkých studentům. Způsob výuky se zaměřoval na vizualizaci a práci s kontextem ve slovní zásobě i v gramatice, důraz byl kladen na procvičování a opakování, pracovalo se s analogií a schopností generalizovat a odvozovat pravidla. Vlivem společensko-historických událostí však došlo k ústupu latiny z pozice *lingua franca* a její funkce se přesunula do role ideální a univerzální předlohy všech ostatních jazyků jak formou, tak způsobem výuky. Tím došlo k přerušení přirozeného vývoje a k nastolení období, v němž převažuje učení se o jazyku nad učením se jazyku.

K výraznějšímu obratu v přístupu k výuce jazyků dochází od druhé poloviny 19. století. Brooks (1960) v tomto období popisuje různý přístup v rámci tří disciplín, a to výuky jazyka mateřského, výuky jazyka klasického (latiny) a výuky současného (moderního) cizího jazyka, z nichž každá má jiný cíl, a proto by měla také probíhat jiným způsobem. Hendrich a kol. (1988) obrat vysvětluje také rozštěpením typů škol, neboť se kromě klasických gymnázií začínají objevovat i školy reálné a odborné ekonomické, na nichž je jazyková výuka zaměřena více prakticky. Brooks (1960) dodává, že do přemýšlení o jazyce a o jeho učení vstupují další disciplíny, jako je filozofie a logika, psychologie, kulturní antropologie, nebo v Brooksově době se prosazující deskriptivní,

⁶ Pokud bychom gramaticko-překladovou metodu charakterizovali na základě obdobných parametrů, jako v dalším textu přistupujeme k audiolingvální metodě a metodě strukturně-globální audiovizuální, bylo by možné o ní říci následující: Cílem je porozumění literárním textům, mluvení není cíl. / Přirozený původ jazyka se metoda nezajímá, jazyk je považován za naučitelný a popsitelný systém. / Mateřský jazyk funguje jako referenční systém pro výuku cizího jazyka a je ve výuce hojně využíván k překladu. / Základním zdrojem učiva jsou stěžejní díla klasických autorů. Učivo je organizováno vzhledem ke gramatice objevující se ve čtených textech, tedy bez logické posloupnosti nebo postupu od jednoduššího ke složitějšímu či od známého k novému. / Základními výukovými technikami jsou detailní analýza gramatických pravidel, memorování seznamů potřebných slovíček, obousměrný překlad a čtení. Orální produkce je realizována hlasitým čtením.

⁷ Obdobný komentář nacházíme také u Cordera (1969, s. 23), podle kterého vede snaha o doslovný překlad studenta k předpokladu, že se přeložená část bude chovat stejně jako v jeho mateřském jazyce. Vede ho ke generalizaci a k vyvozování chybných závěrů, neboť slova různých jazyků nejsou prostými sadami jiných znaků pro stejné věci. Autor zdůrazňuje, že i mluvčí téhož jazyka rozumí stejným slovům různě vlivem různé životní zkušenosti. Ovládnutí druhého jazyka nespočívá pouze naučení se nových názvů pro známé věci.

respektive strukturní lingvistika. Na současné jazyky je pohlíženo zcela novým prismaem, neboť právě díky deskriptivní a navazující komparativní lingvistice docházejí odborníci k závěru, že nebyl objeven žádný jazyk, který by byl méně systematický nebo méně plynulý než kterýkoli jiný.

Dochází tak k odklonu nekritického nahlížení na latinu jako na jediný dokonalý jazyk, na konci 19. století je znovu oživena lingvistika jako vědní disciplína, a především dochází ke vzniku oboru fonetika. Hlavním krokem v tomto směru byl podle Dariana (1972) zvyšující se zájem o indoevropské jazyky podporovaný komparativní lingvistikou a jejím zaměřením na hláskové změny, analogie či mezijazykové výpůjčky.

Fonologie, která se postupně stala součástí každé lingvistické teorie té doby, se mimo jiné snažila o vytvoření jednotného a srozumitelného systému popisu zvukové stránky jazyka tak, aby byl vhodný pro děti, negramotné dospělé a cizince. Cílem takového popisu bylo vytvořit korelaci v podobě *jeden zvuk = jeden znak*. Mezinárodní fonetická asociace (*The Interantional Phonetic Association*) byla, jak popisují Richards – Rodgers (2014), založena v roce 1886, následně byla roku 1888 oficiálně publikována Mezinárodní fonetická abeceda,⁸ dodnes známá a užívaná (v průběžně modifikované podobě) pod zkratkou IPA (*International Phonetic Alphabet*). I díky tomu se jako základní začala prosazovat mluvená forma jazyka, na podporu nových postupů se objevují odborné diskuse, knihy, články a pamflety.

Podle Richardse – Rodgerse (2014) v Evropě postupně vzrůstá potřeba orální komunikace, což v oblasti výuky jazyků jednak otvírá nový trh s konverzačními učebnicemi, jednak podporuje individuální výuku, neboť školní vzdělávání zaostávalo za novými potřebami. Vzniká nová profese „*individual language teaching specialists*“ (tamtéž, s. 7), která přináší vlastní náhled na to, jak by měla být výuka jazyka reformována. Protože ale chybí organizovaná oborová struktura spojující tyto profesionální učitele jazyků, nedaří se novým přístupům proniknout do oficiálního školství.⁹

Tato situace se podle Sterna (1991) postupně změnila i díky všeobecné snaze emancipovat moderní jazyky od srovnávání s jazyky klasickými a touha reformovat metody výuky. Do debaty se zapojují akademici, učitelé jazyků i propagátoři komerčního

⁸ Darian (1972) v této souvislosti zmiňuje Isaaca Pitmana a A. J. Ellise, kteří tuto abecedu v letech 1850 – 1876 vyvinuli.

⁹ Darian (1972) přímo uvádí, že do druhé světové války byly vznikající teorie jazyka a nové přístupy reflektovány v běžné školní výuce jen málokdy.

pohledu na jazykovou výuku. Vznik vědeckých organizací a učitelských spolků vedl k dosud nevídané debatě o tom, jak cizí jazyk vyučovat. Ze zásad prezentovaných a prosazovaných vznikajícími učitelskými platformami vyrůstá na konci 19. století reformní hnutí prosazující pohled na výuku jazyků prismaticem toho, jak je jazyk osvojován v dětství, tedy tzv. přirozeně. Vzniká návrh obecného designu výuky jazyků, z něhož vychází škála metod společně se řadících do skupiny metod přirozených, respektive založených na tzv. přirozeném přístupu k výuce cizích jazyků.

Čelnými představiteli a nositeli změn v evropských zemích byli Viëtor (Německo), jehož spis *Der Sprachunterricht muss umkehren* z roku 1882 považuje Hendrich a kol. (1988) za zlomový. Kromě Viëtora jmenují Richards – Rodgers (2014, srov. Stern, 1991) Passyho (Francie) a Sweeta (Anglie), autora díla *The Practical Study of Language* (1899).¹⁰ Celkový obraz přemýšlení o jazykové výuce té doby ukazuje zásady výuky cizího jazyka ne nepodobné výše zmiňovaným zásadám Komenského. Zároveň mezi těmito principy již spatřujeme mnoho prvků, jež se staly základem přímé metody i dalších metod 20. století (Richards – Rodgers, 2014, s. 10; Darian, 1972, s. 38):

- Je nutné pečlivě vybírat, co se bude vyučovat a množství učiva má být omezováno. Studenti se mají učit obvyklé a užitečné fráze. Je třeba postupovat od jednoduchého ke složitějšímu.
- Výuka se má zaměřovat na čtyři řečové dovednosti, je nutné studovat mluvený, ne archaický jazyk.
- Jazyk je potřeba nejprve slyšet a až poté vidět jeho psanou formu. Seznámení se se zvukovým plánem jazyka je prvotní cíl. Je nutné zařazení lekcí fonetiky do výuky, a tedy i do vzdělávání učitelů.
- Gramatiku je třeba učit induktivně jako výsledek generalizace vzešlé z pozorování jevů.
- V maximální možné míře se má využívat cílový jazyk místo překladu. Význam slov i větších celků nemá být prezentován izolovaně, ale v kontextu.

Ačkoliv je v lekcích překlad v maximální míře eliminován, autoři dodávají, že mateřskému jazyku je ponechána role prostředku sloužícího k ověření porozumění nebo

¹⁰ Stern (1991) považuje za velkou výhodu, že se všichni tito přední lingvisté zajímali o filologii, o fonetiku i o výuku cizích jazyků. Zakladateli *Asociace* samotné pak byli učitelé cizích jazyků, díky čemuž mělo její směřování praktický ráz a bylo typické svým zájmem o zlepšování metod výuky.

vysvětlení slov poté, co byly aplikovány výše uvedené postupy využívající kontext. Rozvíjejí se postupy výuky bez mediačního jazyka, jako je vysvětlování nových slov s využitím slov známých, zapojení gest, mimiky, demonstrace a obrázků. Učebnice je v počátcích výuky zcela nahrazena osobou učitele, který je zároveň vzorem při práci s výslovností. Výuka má vést ke spontánnímu a přímému užívání jazyka ve třídě. Mnohé tyto zásady byly přeneseny do designu audioorálních kurzů druhé poloviny 20. století v českém prostředí a jsou také základem mAOK, jehož přínosnost je objektem našeho výzkumu (viz kapitola 6. *Audioorální kurzy v českém jazykovém prostředí*).

Jednu z nejrozšířenějších metod založených na přirozeném přístupu představuje metoda přímá, rozvíjející se na přelomu 19. a 20. století ve Francii, Německu, Anglii a také v USA. Darian (1972) hovoří o slibné nové teorii výuky jazyka, která se v Evropě vyvinula v reakci na nefunkčnost gramaticko-překladové metody. Je založena na přímém kontaktu s jazykem v běžných komunikačních situacích a využívá hojně příležitosti k praktickému užívání jazyka, dramatizaci a obrázky. Za jejího hlavního teoretika v USA považuje Gouina, jenž ve svých pracích vycházel z předpokladu, že ucho je tím nejdůležitějším orgánem zprostředkovávajícím přímý kontakt s jazykem.¹¹ Lekce má proto být nejprve orální, až poté vizuální (zde míněno v podobě psaného textu), neboť i dítě se nejprve setkává s mluvenou formou a až mnohem později s formou psanou. Cílem mimo jiné je naučit se vnímat svět prostřednictvím nového jazyka, tak jako ho prostřednictvím svého prvního/mateřského jazyka vnímá dítě, tedy začít v tomto jazyce myslet.

Larsenová-Freemanová – Anderson (2011, s. 49) dodávají, že kromě mluvení bylo záhy cílem také čtení a psaní formou diktátu, ačkoliv schopnost komunikovat byla primární. Důležitou roli hrály i všestranné informace o kultuře daného národa, jeho historii, geografii i sociokulturních jevech: „*Učení se cizímu jazyku zahrnuje také poznávání toho, jak mluvčí tohoto jazyka žijí.*“¹² V oblasti práce s chybou byli studenti vedeni k sebeopravě prostřednictvím upozornění na chybu formou zopakování chybné fráze otázkovou intonací nebo zopakováním řečeného a zastavením promluvy těsně před místem s chybou.

¹¹ Nejednalo se o metodu založenou na teorii jazyka a na poznatcích psychologie, ale spíše na pozorování dětí, o snahu toto „přirozené“ učení se jazyku co nejpřesněji přenést do výuky. (Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011) Hendrich a kol. (1988) označuje protikladný přístup přímé a gramaticko-překladové metody za protiklad syntetické a analytické koncepce vyučování cizího jazyka.

¹² „*Learning another language also involves learning how speakers of that language live.*“

Znalost jazyka prokazovali schopností ho prakticky použít, nikoliv o jazyce mluvit a vysvětlovat jeho zákonitosti, jak tomu bylo u gramaticko-překladové metody. Ve výuce panoval mezi učitelem a studenty spíše partnerský vztah, komunikace během výuky probíhala jak mezi učitelem a studenty, tak mezi studenty navzájem.¹³ To se však postupně změnilo a učitel se začal například v rámci ALM a metody SGAV objevovat v roli hlavní osoby řídící celý výukový proces (viz kapitoly 3.5.5. *ALM: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů* a 4.4.5. *SGAV: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů*).

Ačkoliv měla tato metoda v soukromé výuce zaměřené na movité a vysoce motivované klienty skvělé výsledky, ukázala se jako nepřenositelná do praktické každodenní školní výuky. K jejím negativům patřila mimo jiné velká závislost kvality výuky na osobě a osobnosti učitele, protože lekce probíhaly bez učebnice, a také až absurdní lpění na eliminaci mediačního jazyka. Hendrich a kol. (1988) zde poznamenává, že tento typ výuky vyžadoval zcela nový typ učitele dokonale vybaveného znalostí mluveného jazyka i kulturního prostředí. Za problematické také považuje naprostou absenci domácí přípravy, neboť veškerá výuka musela probíhat za přítomnosti a dohledu učitele. Technologie, jak praví Darian (1972) totiž v této době ještě nebyla dostatečně pokročilá, aby bylo možné její využití do domácí přípravy zahrnout. Ačkoliv již existoval fonograf vynalezený v roce 1857, bylo jeho využití ve výuce jazyků kvůli velmi nízké kvalitě nahrávek zavrženo.

Ke kritikům přímé metody patřil podle Dariana (1972) i již výše zmiňovaný americký pedagog Henry Sweet. Vymezoval se vůči stavění dospělého do role dítěte. V dětském věku máme podle Sweeta ještě prázdnou mysl, jazyku věnujeme veškerou možnou pozornost, nedochází k asociacím a mezijazykovým interferencím s žádným dalším jazykem, nová slova a myšlenky se dozvídáme a učíme zároveň, a především, proces učení je i tak velmi pomalý. Ačkoliv se v dospělosti snižuje schopnost imitace,

¹³ V komerční sféře, jak připomínají jsou hlavními představiteli přímé metody dva zakladatelé jazykových škol – Francouz Sauveur, jenž založil jazykovou školu v Bostonu, a Němec Berlitz, zakladatel sítě škol propagujících tzv. Berlitzovu metodu, k jejímuž odkazu se jazykové školy hlásí dodnes. Obě jazykové školy prosazují principy výuky s rodilým mluvčím bez využívání mediačního jazyka, induktivní přístup ke gramatice a budování řečové dovednosti mluvení (včetně důrazu na výslovnost) a poslechu v postupně gradovaných krocích na bázi otázky-odpověďové interakce. Zásadní je intenzivní výuka v malých třídách, vyučovaný obsah založený na frázích z každodenního života a slovní zásoba demonstrována na objektech a obrázcích (konkrétní) nebo prostřednictvím asociací a kontextu (abstraktní). Úspěšnost tohoto přístupu dokazuje fakt, že Berlitz svou první školu založil v USA v roce 1878, přičemž v roce 1900 již existovalo v USA a Evropě kolem 70 těchto škol (Richards – Rodgers, 2014; Stern, 1991).

obzvláště v oblasti výslovnosti, je užitečné využít schopností, které dospělý člověk na rozdíl od dítěte má. Jsou jimi schopnost generalizace a abstrakce, koncentrace, vytrvalost, schopnost využít interference k poučení o daném jazyce. Na druhé straně však Sweet uznává potřebu rozvíjet mluvenou formu jazyka a užívat cílový jazyk ve třídě v maximální možné míře. Do svých doporučení zahrnuje gramatickou analýzu textu, tj. gramatický výklad má být součástí výuky jazyka, ale má se jednat o gramatiku v kontextu.¹⁴

Diskuse nad možnostmi a limity přímé metody se ve 20. a 30. letech 20. století staly východiskem dalších debat o metodologii a metodách výuky, a tím i počátkem éry metodologického přístupu k výuce jazyků. Nové metody byly vysvětlovány, obhajovány a prosazovány profesionálními organizacemi, akademiky, vydavateli učebnic nebo učiteli. Richards – Rodgers (2014) definují tři stupně konceptualizace a organizace učení jazyka, jimiž jsou přístup, metoda a technika. Přístup reflektuje teorii jazyka, je tedy založen na soudobých poznatcích lingvistiky. Metoda k teorii jazyka přidává psychologický pohled na to, jakým způsobem se jazyk učíme a jak je reprezentován a organizován v naší paměti. Technika je konkrétním projevem metody vyjádřeným prostřednictvím výukových aktivit a postupů, jimiž se daná metoda realizuje.

Přelom 19. a 20. století považují autoři za počátek éry metodologického přístupu k výuce jazyků, neboť právě tehdy došlo k definování pojmu metoda výuky, jímž je podle jejich slov systematický soubor výukových postupů založený na konkrétní teorii jazyka a názoru psychologie na fenomén učení. Termín metoda specifikují také Larsenová-Freemanová – Anderson (2011, s. 23), a to z hlediska praktické realizace jako koherentní propojení mezi technikami, které učitel ve výuce využívá, a principy, na jejichž základě o výuce přemýšlí. Zmiňovaná koherence podle nich vzniká díky teoretické a filozofické kompatibilitě v pozadí, jinými slovy, ačkoliv tytéž techniky nalezneme v rámci různých metod, může se výrazně lišit jejich provedení v samotné výuce právě v závislosti na teoretickém pozadí dané metody.

V průběhu dvacátého století se zrodila profese učitele jazyků založená na znalosti principů a postupů zásadních pro efektivní učení. Otázka, jaké principy a postupy to jsou, se stávala předmětem zkoumání několika vědních disciplín, především psychologie,

¹⁴ Sweet vymezuje čtyři stádia, v nichž se člověk cizí jazyk učí (Darlan, 1972, s. 59-60): stadium mechanické, zaměřující se na výslovnost; stadium gramatické; stadium idiomatické a lexikální, zaměřující se na slovní zásobu od slov po fráze a vyšší celky; stadium literární, v němž je student veden ke čtení neadaptovaných literárních textů.

lingvistiky, kulturní antropologie a dalších, často mezních oborů. Výuka jazyků byla vlivem překotného vývoje těchto oborů charakteristická častými změnami a inovacemi, přičemž zde docházelo k soupeření protichůdných názorů a metod, k zavržení jednoho a adorování druhého. Některé metody, například ALM nebo metoda SGAV, byly výrazně doktrinální a jejich zastánci měli za to, že bude-li učitel důsledně dodržovat předepsané postupy, bude jeho výuka vždy efektivní bez ohledu na další vlivy a okolnosti. Metoda výuky jazyka, budeme-li vycházet z její charakteristiky oběma dvojicemi autorů (Richards – Rodgers, 2014, s. 14–24; Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011, s. 27), obvykle odpovídá na tyto základní otázky:¹⁵

- Jaké jsou cíle jazykové výuky?
- Jaký je přirozený původ jazyka? Jaká je role mateřského jazyka ve výuce?
- Podle jakých principů je učivo vybíráno, jaký je model sylabu?
- Jaké principy prezentace učiva jsou nejefektivnější?
- Jaká je role studentů? Jaká je role učitele?¹⁶
- Jaká je role učebních materiálů?
- Jak dochází k podávání zpětné vazby a opravě chyb?

2.1. Společenské změny a technologický pokrok 20. století ve vztahu k jazykové výuce

Metody výuky jazyků nebyly ovlivňovány pouze tím, co v daném období prosazovaly zmiňované související obory, tedy psychologie, lingvistika, kulturní antropologie a další. Nepřehlédnutelným faktorem byly změny v oblastech, které s jazykovou výukou zdánlivě přímo nesouvisely. Darian (1972, srov. Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011; Hendrich a kol., 1988) zmiňuje populační pohyby mezi jednotlivými zeměmi a poukazuje na vliv rozvoje technologií, významnou roli sehrály také obě světové války dvacátého století.

Z hlediska vzniku audiolingvální metody je důležitý Darianův (1972) pohled z regionu Severní Ameriky. Autor se podrobněji věnuje geopolitickým změnám a jejich vlivu na potřeby jazykové výuky, přičemž vyzdvihuje několik období výrazných

¹⁵ Všestranný popis aspektů, jež by měla metoda výuky jazyka zohledňovat, uzavírají Richards – Rodgers (2014, s. 32) konstatováním, že jen výjimečně zodpovídá metoda cizojazyčné výuky explicitně všechny tyto otázky. Někdy je obtížné pohled na jazyk a teorii učení plně zkombinovat a na jejich základě vytvořit svébytnou metodu výuky jazyka.

¹⁶ Student vystupuje jako příjemce, vykonavatel či iniciátor. Učitel vystupuje jako vůdce, průvodce či konzultant.

migračních vln. V letech 1815–1816 a 1860–1890 se jednalo o imigraci převážně ze západní Evropy, šlo tedy povětšinou o příliv mluvčích jazyků příbuzných angličtině. Velkým zlomem byla migrační vlna před první světovou válkou, která jednak přinesla množství mluvčích slovanských jazyků, jednak potřebu naučit anglicky a „amerikanizovat“¹⁷ dělníky a farmáře, tedy lidi s nízkým vzděláním, jejichž cílem bylo především domluvit se v každodenních situacích. Vznikají nové jazykové školy, organizace a kurzy, rapidně se rozvíjí obor angličtiny jako cizího jazyka (dále EFL, English as Foreign Language). Zároveň s novou cílovou skupinou roste potřeba nového přístupu k pedagogice, didaktice a metodologii výuky jazyků. Na amerických univerzitách se začínají objevovat metodické kurzy nabízející varianty Gouinova přístupu.

Výrazná migrační vlna přišla také před začátkem druhé světové války. Jednalo se většinou o vzdělané lidi ze střední společenské vrstvy, pro které byla znalost jazyka nezbytnou podmínkou pro nalezení odpovídající pozice v zaměstnání a zapojení se do společenského života. Vlivem uzávěry evropských univerzit přichází do USA mnoho zahraničních studentů, kteří většinou nemají nevýhodu vyššího věku, nízkého vzdělání nebo nízkého ekonomického a sociálního statutu. Důležitá pro ně byla komunikace, možnost mezilidského kontaktu a proniknutí do nové kultury. Pro tyto skupiny nových, byť někdy jen dočasných, obyvatel USA bylo potřeba vytvářet výukové programy s jasným a logickým plánem.¹⁸

Druhým externím faktorem ovlivňujícím proces výuky jazyků byl technologický rozvoj. Tento fenomén více rozvádí Hendrich a kol. (1988), jenž vyzdvihuje možnosti využití telekomunikačních prostředků a dále rychlost a pohodlnost dopravy. To vyvolalo zintenzivnění mezinárodních kontaktů nejen pro vlády nebo firmy, ale i pro běžné občany, přičemž průvodním jevem byla potřeba znalosti více jazyků. Technologickým prvkem, který se záhy dočkal implementace přímo do výuky jazyků, byla, jak praví Darian (1972), možnost zapojování práce s kvalitními nahrávkami v rámci

¹⁷ „Americanizing“ (Darian, 1972, s. 74)

¹⁸ Takový plán měl v té době čtyři základní stupně aplikovatelné na všechny řečové dovednosti (Darian, 1972):

1. Zcela manipulativní (*completely manipulative*), tj. vše řídí učitel, studenti sami nejsou kreativní.
2. Převážně manipulativní (*predominantly manipulative*), tj. studenti mohou v některých jasně vymezených momentech uplatnit aktivně a kreativně dosavadní jazykovou znalost.
3. Převážně komunikativní (*predominantly communicative*), tj. učitel stále udává hranice a hlavní kostru průběhu výuky, ale studenti komunikují a kreativně reagují.
4. Zcela komunikativní (*completely communicative*), tj. studenti naplňují zadaná témata či řeší zadané situace pod dohledem učitele.

tzv. jazykových laboratoří (více k tomu viz 3.5.4. *ALM: K otázce efektivní prezentace učiva*, 4.4.4. *SGAV: K otázce efektivní prezentace učiva* a 5. *Kritika ALM a SGAV metody výuky cizích jazyků*). Byl tak vzkříšen pokus se zapojením nahrávek do jazykové výuky z období metody přímé.

Z pohledu evropské lingvistiky popisuje Hendrich a kol. (1988) zpočátku vyčkávací stanovisko způsobené odlišnou společenskou motivací a omezenější možností přímého styku s příslušníky jiných národů. Darian (1972) k tomu dodává, že v Evropě bylo cílem EFL často čtení různých instrukčních materiálů nebo učebnic, kdežto v Americe bylo jejím cílem domluvit se v každodenních situacích. Zlomovým okamžikem se podle Sterna (1991) stala první světová válka, která v mnoha zemích vyvolala požadavek na lepší mezinárodní porozumění, a tím přispěla k růstu zájmu o výuku jazyků, přičemž dosavadní metody byly kritizovány za to, že nevedou ke schopnosti jazyk používat.

Zároveň se snahou o modifikaci dosavadního způsobu výuky dochází i na evropském kontinentu k bouřlivému rozvoji fonetiky. Postupně se stále více objevují snahy o sjednocení variet hlásek pod jeden společný pojem, jímž se stává termín foném. Pod vlivem de Saussurovy dichotomie *langue*, jako abstraktního jazykového systému existujícího mimo konkrétního jedince, a *parole*, jež je fyzickou realitou lišící se od jednotlivce k jednotlivci, se začíná prosazovat nový pohled na fonémy. Darian (1972, s. 40) zmiňuje jména Trubetzkého a Jakobsona, členy Pražského lingvistického kroužku, a popisuje jejich přístup k fonémům, jejichž základní charakteristikou není samotný zvuk, ale jeho kontrastivní funkce.

Po druhé světové válce byly, jak zmiňuje Stern (1991), ustanoveny nové národní jazyky, vznikaly mezinárodní organizace a rostla potřeba výuky dosud opomíjených jazyků. Důvody a okolnosti studia jazyků byly velmi různorodé, od cestování a obchodu až po vědeckou a kulturní výměnu napříč celým světem. Díky tomu rostla lingvistika jako nezávislá disciplína a zároveň začalo být studium jazyka nahlíženo prismatem dalších disciplín, jako byla psychologie či sociologie. Poté, co byly světu na přelomu 50. a 60. let představeny technologické novinky v podobě audionahrávek a filmového pásu, dochází ke změně v přístupu k tištěným výukovým materiálům. Součástí přípravy studentů se stávají jazykové laboratoře určené k opakovanému poslechu probírané látky, lektoři v hodinách pouštějí zvukové, později i filmové nahrávky. Tištěné materiály tak přestávají být nejpodstatnějším podkladem výuky a jsou nově určeny spíše učitelům

v podobě metodických příruček a doporučení.¹⁹ V průběhu druhé poloviny 20. století měly společenské změny vliv i na vznik audioorálních kurzů v českém prostředí a možnosti, které skýtá technologický pokrok zase vyústily v potřebu revize původních učebních materiálů a vytvoření mAOK.

Historie metod výuky cizích jazyků vždy kopírovala praktické potřeby, jež měly být prostřednictvím těchto jazyků naplňovány, ať už se jednalo o vzdělávání úředníků v antice, pokrytí každodenních témat v 16. století nebo zaměření spíše na pasivní jazykovou znalost s cílem číst řecké klasiky v období převládající gramaticko-překladové metody. Každá nová praktická potřeba vyvolala odezvu v podobě hledání nových výukových technik a forem, jež by ji dokázaly naplňovat lépe než techniky a formy předchozí.

Jak shrnuje tato kapitola, některé výukové postupy se ukázaly jako stěžejní a stávaly se postupně pevnou součástí metod výuky jazyků téměř v celém průběhu jejich historie. Ačkoliv došlo v období gramaticko-překladové metody k upozadění některých zásad, byla to opět potřeba aktivního užívání cizích jazyků, která vedla k jejich návratu a dalšímu rozvoji na přelomu 19. a 20. století. K těmto univerzálním zásadám řadíme nutnost maximálního vystavení vyučovanému jazyku, blízkost vyučovaných témat každodenní zkušenosti studentů, částečné až úplné nahrazení překladu vizualizací, nezbytnost pravidelného opakování a drilu či práci s intuitivním chápáním některých jevů.

¹⁹ Kromě níže podrobně popsaných metod založených na zvukové percepci, opakování a vizualizaci se v Británii 60. let objevuje Hallidayova systémová funkční gramatika, který se podle Hirschové (2017) ve svých pracích přímo vztahoval k dědictví Pražské školy. Stern (1991) tento přístup popisuje jako zaměřený na úzký vztah jazykovědy a antropologie, tedy na sepětí jazyka s kulturou dané země. Prosazuje se v něm potřeba studia jazyka z lingvistického hlediska ve vztahu k okolním jednotkám a z hlediska kontextu a situace ve vztahu k neverbálním složkám doprovázejícím výpověď. Lingvistický popis pak sestává ze substance (zvuk, nebo písmo), formy a kontextu, které jsou reprezentovány fonetikou a fonologií, gramatikou a lexikem a sémantikou, jež byla dosud opomíjena. Vidíme zde tedy širší pojetí jazyka než u Bloomfielda doprovázené snahou o nalezení univerzální teorie vhodné pro popis jakéhokoliv jazyka. Většímu rozšíření této teorie podle Sterna (1991, s. 140) patrně zabránil rychlý nástup Chomského generativního přístupu, tzv. „Chomského revoluce“, jež je popsána v kapitole věnované kritice audiovizuálně zaměřených metod (5. *Kritika ALM a SGAV metody výuky cizích jazyků*).

3. Audiolingvální metoda (ALM)

Pro zachycení vývoje metod výuky jazyků a jejich charakteristiku nám jako zdroje informací sloužila díla autorů usilujících o jejich přehled, objektivní popis a zhodnocení přínosu i rizik či nedostatků. Radíme k nim Larsenovou-Freemanovou – Andersona (2011), Richardse – Rodgerse (2014), z českých autorů pak Hendricha a kol. (1988), Černého (1996), či na gramatickou rovinu se zaměřujícího Hrdličku (2023, 2019, 2009, 2002).

Přímo pro popis pozadí vzniku audiolingvální metody jsou zdrojem texty amerických autorů počátku druhé poloviny 20. století, kteří popisují ALM jako vrcholný moment v uvažování o metodice výuky jazyků. Ziskáváme tak dobový pohled na danou problematiku, včetně popisu aktuální politické, společenské a vědecké situace. V textech nacházíme i náznaky soudobého povědomí o limitech a omezeních ALM. K těmto autorům patří Fries (*Teaching and Learning English as a Foreign Language*, zde 1973, první vydání 1945), Brooks (*Language and Language Learnign: Theory and Practice*, 1960), Darian (*English as a Foreign Language: History, Development and Methods of Teaching*, 1972). Doplnkem jsou pak kratší texty a články o dílčích aspektech této metody.

3.1. Psychologie – behaviorismus

Behaviorismus je dominujícím psychologickým směrem počátku 20. století, jehož mottem by mohlo být konstatování Atkinsonové a kol. (2003, s. 234): „*Učení může být definováno jako relativně trvalá změna chování, která vyplývá ze cvičení.*“ Jak popisuje Hunt (2015), vycházel z pokusů psychologa Thorndika a psychologů pohrdajícího fyziologa (dle Hunta, 2015) Pavlova, kteří pracovali s tzv. přirozeným učením se a klasickým podmiňováním. Jak dodává Plháková (2003), učící se subjekt je zde v pasivní roli, naučená reakce u něj vzniká bezděčně, učí se spojovat vrozené reakce s novými podněty.²⁰ Ve všeobecnou známost vstupuje téma asociativního učení až díky publikaci *Podmíněné reflexy*, která vyšla v angličtině v roce 1927 a zaměřuje se na budování reakce na původně neutrální podnět. Pavlov (blíže Hunt, 2015) také popisuje proces vyhasínání vztahu mezi podmínkou a reflexem, proces zobecnění podobných podnětů (srov. Atkinsonová a kol., 2003, *generalizace*), ale naopak také možnost jejich diferenciací (srov. Atkinsonová a kol., 2003, *diskriminace*).

²⁰ Spojení slintání u Pavlovových psů se zvukem zvonku, nikoliv s jídlem jako takovým. Pavlovovy objevy byly vlastně vedlejším produktem jeho přírodovědných experimentů, přesto právě za objevení podmíněných reflexů získává vědec v roce 1904 Nobelovu cenu. (Hunt, 2015)

Hunt (2015) dále hovoří o tom, že Thorndike výsledky a výzkumy přírodovědného charakteru rozvíjí a přichází se zákonem účinku (srov. Plháková, 2003, *zákon efektu*), kdy učení probíhá cestou pokusů a omylů, přičemž osvojeno je chování vedoucí k uspokojení potřeby. Jinými slovy, podle Atkinsonové a kol. (2003, s. 245), je osvojeno takové chování, které „*selektuje ze souboru náhodných reakcí ty, které mají pozitivní následky.*“²¹ Thorndike podle Huntových (2015) slov dále pracuje se zákonem cviku, díky němuž si lze danou spojitost mezi akcí a reakcí upevňovat. Opakování jako nezbytnou součást učení popisuje i Ebbinghausova křivka zapomínání,²² již tento vědec představil už v roce 1885 (Atkinsonová a kol., 2003) a která znázorňuje rapidní pokles množství zapamatovaného materiálu s postupem času. Zároveň poukazuje na možnost výrazného snížení tempa i míry zapomínání právě díky opakování.

Za zakladatele behaviorismu je podle Huntových (2015) slov považován Watson zabývající se srovnáním zvířecího a lidského učení. Roku 1913 vydává tzv. manifest behaviorismu, dílo *Psychologie z pohledu behavioristy*. Popisuje psychologii jako exaktní vědu bez zbytečného filozofování, založenou na analýze chování, tedy na tom, co je pozorovatelné na pomyslné lince mezi podnětem a reakcí (*stimuli – response, S-R*). Cílem psychologického bádání nemá být introspekce nebo analýza vnímání, děje v lidském mozku považoval Watson za „black box“, něco nepozorovatelného, a tedy nehodného dalšího zájmu a zkoumání.²³ Cílem behavioristické psychologie se stává schopnost chování pozorovat, měřit, předpovídat, ovládat a měnit.

Watson své názory založil na pozorování dětí a jejich podmíněných a nepodmíněných reflexů, hlavním tématem jeho experimentů tedy vlastně bylo učení. Díky práci s dětmi objevil souvislost rychlosti a kvality učení s motivací založenou na odměně a trestu, ale také rychlou závislost učícího se subjektu na pochvale. Na tyto poznatky, jak pokračuje Hunt (2015), navazuje Skinner popisující chování právě jako výsledek životních zkušeností s odměnou, resp. pochvalou a trestem. Člověk tedy podle něj o svém chování nerozhoduje, je „programován“ svými předchozími zážitky. Saviile-Troiková – Bartová (2017; srov. také Richards – Rodgers, 2014) k tomuto tématu

²¹ Na představy o myšlení a paměti měla vliv i Darwinova evoluční teorie, podle níž se rozvíjejí ty vlastnosti organismu, které mají v daném prostředí pozitivní vliv na kvalitu jeho života. (Atkinsonová a kol., 2003)

²² Podle Atkinsonové a kol. (2003) sice Ebbinghaus netestoval smysluplný a k zapamatování vhodný materiál, ale naopak náhodné a nesmyslné shluky písmen, pro výuku cizího jazyka to však může být částečně relevantní. Obzvláště u geneticky vzdálených jazyků se zejména v počáteční fázi nová slova mohou jevit jako zdánlivě nesmyslné shluky písmen, resp. hlásek.

²³ Ačkoliv v téže době působí i Freud zaměřující se na vliv emocí na člověka, behavioristé tuto složku lidského chování a vnímání vůbec nebrali v potaz, neboť to neodpovídalo jejich snaze o objektivitu. (Hunt, 2015)

doplňují známou triádu *podnět – reakce – posílení* (*stimuli – response – reinforcement, S-R-R*). Richards – Rodgers (2014, s. 57) shrnují behavioristický přístup k učení, resp. přímo k učení cizích jazyků takto:

„Aplikace této teorie na učení se cizím jazykům znamená, že organismem je studující cizího jazyka, chováním je verbální chování, podnětem je to, co se učí nebo prezentuje z cizího jazyka, reakce je reakce studujícího na podnět a posílení je vnější souhlas a pochvala učitele nebo spolužáků nebo vnitřní sebeuspokojení z používání cílového jazyka. Zvládnutí jazyka je představováno jako osvojení si souboru vhodných řetězců podnět – reakce.“²⁴

Plháková (2003, srov. Atkinsonová a kol., 2003) detailněji popisuje možnost pozitivního posílení, neboli zpevnění, jež zvyšuje pravděpodobnost dalšího výskytu daného chování, prostředkem je zde věcná nebo i psychologická odměna (pochvala). Naopak negativní posílení, neboli zpevnění formou trestu podle ní pravděpodobnost opakovaného výskytu snižuje.²⁵ K učení se, potažmo učení se cizích jazyků, dochází vlivem operativního podmiňování (Hunt, 2015; srov. Plháková, 2003, *instrumentální/operantní podmiňování*), jímž lze dovést člověka (i zvíře) k novému způsobu chování krok za krokem, řetězcem sestaveným z jednotlivých článků chování.

Slovy Atkinsonové a kol. (2003, s. 244) můžeme tento přístup popsat tak, že *„...dochází k naučení určitých reakcí, protože tyto reakce účinkují či působí na okolí. Organismus tedy pouze nereaguje na podnět, jako tomu bylo v případě klasického podmiňování, ale sám se chová tak, aby v prostředí navodil nějaké změny.“* Do výuky byl tento přístup aplikován v podobě atomistických metod, tedy učení v krocích, kdy jsou žáci za dílčí úspěchy chváleni, a vzniká tzv. programované učení (Comesová, 2016, *étapes minimales*; Plháková, 2003, *tvarování*; Atkinsonová a kol., 2003, *tvarování chování*) a na něm založené učebnice, kurzy a další materiály určené pro výuku.²⁶

²⁴ „To apply this theory to language learning is to identify the organism as the foreign language learner, the behavior as verbal behavior, the stimulus as what is taught or presented of the foreign language, the response as the learner's reaction to the stimulus, and the reinforcement as the extrinsic approval and praise of the teacher or fellow students or the intrinsic self-satisfaction of target language use. Language mastery is represented as acquiring a set of appropriate language stimulus-response chains.“

²⁵ Skinner proces operativního podmiňování připodobňuje postupu, jímž se děti učí soustavnou snahou o napodobování rodičů. (Hunt, 2015)

²⁶ I v dnešní době jsou na tomto principu založeny různé jazykové i jiné výukové aplikace typu Duolingo (www.duolingo.com), kdy student sbírá body, otevírá další stupně, je virtuálně chválen a odměňován.

3.2. Sociální psychologie

Kromě převládajícího behaviorismu se v polovině 20. století rozvíjí také obor sociální psychologie, která se snaží pojmut a pochopit události druhé světové války. Hunt (2015) zde vyzdvihuje Lewina, který v roce 1933 emigroval z rodného Německa do USA, jako jednoho z předních představitelů gestaltpsychologie. Přichází s teorií pole popisující soubory sil a vlivů působících na člověka a tvořících jeho osobní životní prostor. Lewin zároveň tvrdí, že se člověk stále snaží obnovit svůj životní prostor a udržet ho v rovnováze. V návaznosti na jeho poznatky se pak rozvíjí teorie o fungování skupin, jejich soudržnosti, spolupráci, způsobu rozhodování ve skupinách, stylech vedení skupin a také o možnostech řešení problémů. Po válce byly tyto poznatky aplikovány během mezinárodních vyjednávání, neboť pomáhaly vysvětlit a pochopit chování lidí během válečného konfliktu, kdy jedinci podléhali tzv. skupinové dynamice a následovali jednání skupiny jako celku. V rámci poválečných výukových metod můžeme jako jednu z technik pozorovat právě práci se skupinou jako jedním tělesem v rámci chórového opakování a skupinového drilu například v ALM.

3.3. Teorie jazyka – americký deskriptivismus

Američtí pováleční lingvisté se podle Richards – Rodgers (2014) s využitím strukturní a deskriptivní lingvistiky snažili popsat dosud neanalyzované jazyky a vytvořit pro ně výukové materiály. Klíčovým se pro výuku stejně jako u metody přímé stal rodilý mluvčí, který byl tzv. informantem, pracovalo se s fonetickým přepisem a největší důraz byl stejně jako u přirozených metod kladen na mluvení. Černý (1996) poukazuje na to, že se myšlenky amerického deskriptivismu objevily nezávisle na evropském strukturalismu, pouze s krátkým časovým odstupem. Výrazným rysem zde byl důraz na formu na úkor obsahu, výhodou tohoto přístupu je podle Černého (1996, s. 206) „...snaha o dokonalý popis všech jazykových tvarů, nevýhodou je nezáměr o lexikální obsah.“

Jak upozorňuje Darian (1972), ve 30. letech 20. století se začíná i v Americe objevovat zájem o fonémy jako strukturní jednotky. Sapir postupně hledá analogie fonémů také v gramatice, díky čemuž se rozvíjí popis stavby slov, problematika morfémů a morfosyntax. Richards – Rodgers (2014) dodávají, že podkladem popisu zvukové stránky jazyka byly sběr, analýza a fonetický přepis mluvené řeči, přičemž postupně z těchto analýz vplynuly i podklady pro popis dalších rovin jazyka. Autoři (s. 56) vystihují na strukturalismu (deskriptivismu) založený přístup k výuce jazyka jako proces vedoucí k zvládnutí prvků nebo stavebních kamenů jazyka a osvojení si pravidel, podle kterých se tyto prvky kombinují. A dále na téže straně vyjadřují základní premisu ALM

větou: „*Speech is language.*“ Tento předpoklad dobových metodologů obhajovali především dvěma fakty, a to tím, že se učíme nejprve mluvit a až poté číst a psát, a za druhé tím, že mnoho jazyků nemá psanou formu, proto je mluvená forma nutně formou primární a nejdůležitější.

Nejvlivnější osobností americké lingvistiky tohoto období se podle Saville-Troikové – Bartové (2017; srov. Fenclová, 2003; Černý, 1996; Hendrich a kol., 1988) stal Bloomfield, který ze studia jazyka učinil exaktní vědu a postupně strukturně popsal fonologii, morfologii, syntax, sémantiku i lexikon. Popis jazyka má podle něj vycházet z jeho vlastní struktury, již, jak líčí Černý (1996), lze získat analýzou dostatečně velkého korpusu textů příslušného jazyka. Z vlastního pojetí jazyka vyvodil Bloomfield také principy jeho výuky, které spočívají v budování asociativních návyků tvořících vyučovaný jazyk.

Podle Fenclové (2003) se v duchu behaviorismu snažil zprostředkovat jazyk jako řečové chování, které probíhá ústní formou. Imitací vzorů dochází k automatizaci a chyby nejsou tolerovány, aby nedocházelo k jejich fixaci. Kontrastivní analýzou hlásek mateřského a cílového jazyka je vytipován okruh možných obtíží a na jeho základě vytvořen výběr procvičovaných jevů. Behavioristický proces *podnět – reakce – zpevnění* probíhá ve výuce jazyka na ose *nahrávka – studentova promluva – nahrávka*, z druhého poslechu nahrávky si student uvědomí, zda promluvu zopakoval správně nebo chybně.²⁷ Díky práci s rozsáhlým textovým korpusem bylo také možné analyzovat jazyk na základě frekvence užití jednotlivých slov a jevů, a stanovit tak gramatické a lexikální minimum nutné k ovládnutí základů jazyka.

Zpočátku Bloomfield tento svůj přístup neprosadil v širším měřítku, po druhé světové válce ho však, jak se dočteme u Hendricha a kol. (1988), využil při tvorbě armádního programu, který měl za cíl především ústní dorozumění, a to za účelem vojenským, ekonomickým, technickým a politickým. Učení se jazykům tedy přestává být pouze doménou oblasti vzdělávání a kulturní výměny a stává se také otázkou politického či vojenského úspěchu.

3.4. Historie vzniku audiolingvální metody

Pokud jde o historicko-spoolečenský vývoj, byly nejvlivnějšími faktory jednak druhá světová válka a vstup USA do ní, jednak následující soupeření východu a západu

²⁷ Ukázalo se, že při pravidelném a úměrném využívání přináší tento způsob výuky výslovnosti dobré výsledky i při dlouhodobém uplatňování. (Fenclová, 2003)

v průběhu studené války. S tím souvisela potřeba vzdělávání příslušníků amerických armádních a námořních sil, nutnost saturovat americkou vládu potřebným a přitom dostatečně jazykově vybaveným personálem. Program měl během několika měsíců vytrénovat zaměstnance fungující následně v pozicích tlumočnicků či překladatelů a schopné vykonávat takové armádní úkoly, pro něž je znalost jazyka nezbytná. Jejich příprava zahrnovala jak jazykovou výuku, tak seznámení s kulturou dané země. Americká vláda se proto obrátila na americké univerzity s požadavkem na vytvoření adekvátního výukového programu, jehož cílem by nebyla komplexní jazyková znalost ani umění číst odborné texty, jak tomu dosud na univerzitách bylo, ale především schopnost ústní komunikace. (Richards – Rodgers, 2014)

Vrcholem armádních plánů, pokud jde o výuku jazyků, byl armádní tréninkový program (*Army Specialized Training Program*,²⁸ dále jen *ASTP*)²⁹. Připravovaný výukový program popisuje Darian (1972) v návaznosti na teorii a praxi předválečného období a na práce Americké lingvistické společnosti (*Linguistic Society of America*, známá pod zkratkou LSA) založené v roce 1923,³⁰ jejím zakládajícím členem a prvním prezidentem byl Bloomfield.³¹ V roce 1933 vydal Bloomfield publikaci *Language*, které podle Sterna (1991) ovlivnila pohled na jazykovou výuku v celém dalším období, v letech 1941-1943 pak pracoval na designu ASTP.³² Rozvíjel zde své pojetí výuky cizích jazyků, v němž si má student osvojit tisíce morfémů prostřednictvím opakování, k čemuž nedochází překladem, ale opětovným užíváním téhož textu pro poslech a mluvení, později také pro čtení a psaní. Jedním z pravidel a podmínek navrhovaného ASTP byla absence psaného textu v počáteční fázi výukového procesu. V souladu s prvotní zcela manipulativní fází výuky mají studenti nejdříve pracovat výhradně ve třídě pod dohledem lektora, tak aby bylo zabráněno chybám. Za nejbezpečnější je považováno reprodukování vět přímo z naučených textů, bez další individuální kreativity na straně studentů.

²⁸ Za povšimnutí stojí absence slova jazyk (*language*) v názvu programu, možná proto, že jazyk je zde pouze prostředkem k naplnění armádních cílů celého projektu.

²⁹ Předchůdcem ASTP byl tzv. americký intenzivní program z roku 1941, jehož základní parametry jsou následující (Darian, 1972, s. 84): Časová dotace výuky je 15–20 kontaktních hodin týdně. / Základem je mluvení, přesněji imitace rodilého mluvčího v krátkých promluvových úsecích. / Studium gramatiky je druhotné. / Čtení a psaní by neměly zasahovat do fáze učení se mluvenému jazyku. / Psaní se zařazuje, pouze pokud je pravopis jazyka výrazně fonetický. Jinak se používá zjednodušený přepis daného jazyka.

³⁰ Webová stránka samotné LSA uvádí rok 1924: [About LSA | Linguistic Society of America](#).

³¹ Dalšími prezidenty této organizace byli v předválečném období například Sapir či Boas, podle Dariana (1972) „otec americké antropologie“.

³² Dalším lingvistou stojícím za základy ASTP byl již zmiňovaný teoretik přímé metody Gouin. Ten prosazoval v prvé řadě učení poslechem a učení slov v kontextu prostřednictvím asociace s reálnou situací. Navrhoval kurz o délce 900 hodin zaměřený na praktickou angličtinu pro práci, domov a školu, neurčuje však intenzitu výuky. (Stern, 1991)

Se vznikem ASTP souviselo podle Sterna (1991, srov. Darian 1972) několik zásadních změn v přístupu k tvorbě výukových programů. Jednak byla vůdčí role v přípravě programu dána lingvistům, jednak výuka směřovala na širší populaci než dosud, neboť v armádě bylo potřeba naučit potřebný cizí jazyk i montéry apod. Vzhledem k okolnostem se tak ASTP stal prvním skutečně komplexně popsáním a na vysokém počtu účastníků ověřeným jazykovým výukovým programem založeným na kombinaci dobové teorie jazyka a dobových poznatků psychologie. První kurzy vyvinuté skupinou lingvistů řízenou na straně armády Smithem se konaly v dubnu roku 1943, přičemž na konci tohoto roku do nich docházelo 15 000 studujících. Výuka probíhala na 55 univerzitách po celé zemi, avšak místo typicky univerzitního oceňování literatury a kultury jednotlivých národů šlo v souladu se zmiňovanými požadavky armády o zcela pragmatický cíl, totiž ovládnout běžnou mluvu potřebnou ke komunikaci s rodilými mluvčími.

Darian (1972, s. 84-91) detailně popisuje novou metodologii a strukturu časové dotace na jeden týden,³³ v jehož rámci byla výuka rozdělena do tří fází. Student měl během týdne absolvovat průměrně pět hodin výuky ve velké skupině, kde probíhal především výklad gramatiky. Tím byl pověřen lingvista, tzv. senior instructor. Ten plánoval program, připravoval materiály, vytvářel a administroval testy. Obvykle se jednalo o zaměstnance univerzity, který nemusel být rodilým mluvčím, ale musel znát detaily deskriptivní analýzy mateřského jazyka studentů.

Richards – Rodgers (2014) dodávají, že tento odborník musel být připraven a schopen elicitovat základní strukturu jazyka od druhého vyučujícího, tzv. informanta (Darian, 1972, s. 85, *informant* neboli *drill master*; srov. Richards – Rodgers, 2014, s. 52, *informant method*; Stern, 1991, *informant*, s. 157), na jehož práci měl dohlížet. Tento druhý vyučující vedl v dalších přibližně 11 hodinách týdně praktické lekce ústního projevu. Jednalo se o rodilého mluvčího daného jazyka, který studentům sloužil jako model a ve výuce nesměl mluvit anglicky. Studentům předával návyk správné výslovnosti a také jim umožňoval memorovat větné vzorce (*sentence patterns*).³⁴ Tato fáze výuky probíhala v malých skupinách o maximálně 12 studentech. Nezbytnou třetí fází programu byla individuální příprava s využitím nahrávek v jazykové laboratoři. Základní výukový

³³ V rámci celých USA postupně došlo ke značnému rozptylu v časové dotaci a intenzitě probíhajících kurzů. (Darian, 1972)

³⁴ Za skutečného vyučujícího byl považován vyškolený lingvista, nikoliv informant. (Sterna, 1991)

program probíhal po dobu devíti měsíců, navazoval na něj dvouletý program pro pokročilé, na jehož konci účastníci obvykle splňovali požadavky kladené armádou.

Průběh programu postupoval od výhradně aurálně-orálních lekcí přes zapojení podpůrného obrazového materiálu až po rozšíření o ostatní řečové dovednosti. Studenti trénovali každodenní situace prostřednictvím dramatizace.³⁵ I mezi jednotlivými lekcemi zůstávali účastníci programu ponořeni do cílového jazyka. Jedli v restauracích, kde jídlo servírovali rodilí mluvčí, zapojovali se do editování školních novin psaných v cílovém jazyce, poslouchali simulované zahraniční rádiové vysílání. Součástí výuky bylo také seznamování s historií, kulturou a geografii dané oblasti. K ASTP vznikly výukové materiály, metodické manuály, slovníky i nahrávky. Ve výuce docházelo k cirkulaci informantů, aby si studenti museli zvykat na škálu výslovnostních a mluvních zvláštností.

Jak upozorňují Richards – Rodgers (2014; srov. též Stern, 1991; Darian, 1972), tato intenzivní výuka v malých skupinách studentů, kteří byli dospělí a vysoce motivovaní, přirozeně přinášela excelentní výsledky.³⁶ Ačkoliv program probíhal pouze dva roky, jeho úspěšnost iniciovala mnoho odborných článků o možnostech jeho zapojení do univerzitní jazykové výuky v dobách míru, což ovšem naráželo na několik zásadních problémů. Jedním bylo časové omezení, obvyklé univerzitní jazykové kurzy probíhaly v dotaci přibližně tři hodin týdně. Třídy na vysokých školách čítaly 30-40 studentů a univerzitní výuka byla spíše než na mluvení tradičně orientovaná na čtení odborných textů.³⁷

Richards – Rodgers (2014) také upozorňují na absenci celkové metodologické koncepce v pozadí programu, neboť ta ani nebyla cílem. Jednalo se o prakticky, úzce a velmi konkrétně zaměřený program, který vědomě těžil především z intenzivního kontaktu s osvojovaným jazykem. Protože se však Amerika po druhé světové válce stala světovou velmocí a zemí, do které začaly proudit tisíce zahraničních studentů, vyvstala potřeba vytvořit kvalitní univerzální program výuky angličtiny jako cizího jazyka, a postupnou modifikací ASTP tak vzniká základ pro audiolingvální metodu výuky jazyka.

³⁵ Jednalo se například o rozhovor parašutisty s domorodým obyvatel. (Darian, 1972, s. 88)

³⁶ Strukturu kurzu lze popsat takto: „*Studenti těchto kurzů studovali 10 hodin denně 6 dní v týdnu. Zpravidla se jednalo o 15 hodin drilu s rodilými mluvčími a 20 až 30 hodin soukromého studia, to vše rozloženo do dvou až tří šestitýdenních sekcí.*“ (Richard – Rodgers, 2014, s. 51)

³⁷ Dosavadní jazyková výuka na amerických školách se zaměřovala na čtení krátkých textů, jimž předcházela výuka obsažené slovní zásoby. Cílem bylo rychle se naučit číst, lektori ale zapojovali i diskuse nad čtenými texty, takže se v praxi jednalo o výuku propojující prvky gramaticko-překladové a přímé metody. Pro postup výuky ani systém výkladu však nebyly k dispozici žádné doporučující metodické materiály pro lektory. Vše bylo ponecháno v rukách autorů učebnic, takže způsob výuky, ať už jde o obsažené jevy, pořadí jejich výkladu nebo zahrnutou slovní zásobu, byl naprosto nejednotný a často náhodný. (Richards – Rodgers, 2014)

Audiolingvální metoda bývá, jak píše Larsenová-Freemnová – Anderson (2011), někdy nazývána také Michiganská metoda. Jak připomíná Stern (1991), vývoji metody předcházelo v roce 1941 založení prvního ústavu anglického jazyka, *English Language Institut* (známý pod zkratkou *ELI*) na michiganské universitě. Tato instituce, jejímž ředitelem byl profesor Fries, se orientovala jak na metodické proškolení učitelů EFL, tak na výuku EFL jako takovou, produkovala výukové materiály a prováděla výzkumy v oblasti výuky jazyků. Fries sepsal v roce 1945 metodický materiál popisující zásady ALM, z něhož budeme čerpat při popisu ALM.

V roce 1950 vydala americká vláda pokyn k vytvoření učebnic angličtiny pro mluvčí širokého spektra cizích jazyků. Richards – Rodgers (2014, s. 52; srov. Stern, 1991) zmiňují požadavek na jednotnost formátu těchto učebnic (*general form*): „*Hodina začínala procvičováním výslovnosti, morfologie a gramatiky, následoval drill a další cvičení.*“³⁸ Instrukce k tvorbě učebních materiálů byly publikovány v podobě příručky *Structural Notes and Corpus: A Basis for Preparation of Materials to Teach English as a Foreign Language* v roce 1952 institucí *American Council of Learned Societies* a v letech 1953–1956 se staly podkladem vzniku série jazykových učebnic deseti různých jazyků. Pokud jde o postup výuky jednotlivých rovin jazyka, začínalo se poslechem, poté tréninkem výslovnosti, následovalo mluvení, čtení a psaní.

Postupně vznikající ALM je založena na chápání učení v duchu amerického pojetí behaviorismu a strukturalistické deskriptivní lingvistiky, jejímž důležitým bodem je podrobný srovnávací strukturní popis studovaného jazyka a mateřského jazyka studentů.³⁹ Materiály jsou proto koncipovány na základě kontrastivní analýzy tak, že se zaměřují přímo na „slabá místa“, tedy tam, kde lze očekávat problémy nebo chyby při učení se jazyku. Z toho ale vyplývá také jedna ze slabin tohoto přístupu, výukové materiály jsou využitelné víceméně jen pro národnostně homogenní skupiny studentů.

Jak již bylo zmíněno, autorem prvního metodického materiálu podrobně popisujícího způsob výuky v duchu ALM je Fries (*Teaching and Learning English as a Foreign Language*; zde 1957, 1. vydání v roce 1945). Autor již v úvodu zdůrazňuje, že se konečně jedná o metodu založenou na vědeckých poznatcích, jejichž implementaci do výuky dosud bránil naivní a konvenční pohled na to, jak učit jazyk. Až světová válka

³⁸ „*A lesson began with work on pronunciation, morphology, and grammar, followed by drills and exercises.*“

³⁹ V roce 1957 publikoval Lado, Friesův nástupce v čele ELI, vůbec první systematickou studii o metodě kontrastivní analýzy jako základu pro přípravu výukových materiálů. Takový materiál měl mimo jiné predikovat, co bude pro kterého studenta obtížné a co snadné. (Stern, 1991)

umožnila díky kontaktu s mnoha dalšími jazyky vyzkoušet materiály a metody založené na nových vědeckých poznatcích a výzkumu. (Fries, 1957, Preface; srov. Comesová, 2016). Obhájení, prosazení a rozšíření nové metody výuky však patrně nebylo nijak snadné, Fries (1957) si dále v úvodu stěžuje na nedostatečné metodické i odborné vzdělání učitelů, kteří mají velmi špatné znalosti jak o struktuře angličtiny, tak o struktuře jazyka, který mají učit, a jsou stále v zajetí gramaticko-překladové metody. To pro nás může být překvapující, neboť se již půl století světem šíří také metoda přímá, která má k ALM v mnoha ohledech blízko, přesto je několikanásobně déle trvající tradice gramaticko-překladové metody pro mnohé učitele nadále spolehlivou jistotou. Vše ještě posiluje obava, že učitelé nebudou chápat, jak předkládanou metodickou příručku použít, přičemž se autor (1957, Preface) vymezuje vůči panujícímu názoru, že stačí pouze umět daný jazyk, pokud ho chceme umět učit: „*Učiteli cizího jazyka nestačí umět anglicky; aby byl co nejefektivnější, měl by znát angličtinu (...) z hlediska deskriptivní analýzy v souladu s moderní lingvistickou vědou.*“⁴⁰

Metodické materiály provázející učitele výukou byly v té době stále relativní novinkou. U níže popisovaných audioorálních kurzů stejně jako u mAOK již vidíme automatickou snahu dát učitelům do rukou nejen výukový materiál, ale také metodickou příručku, která je v práci s materiálem vede. V případě možnosti, například v rámci přípravy na výuku v mAOK, jsou součástí metodické podpory i školení a průběžné konzultace s učiteli. Více viz kapitola 8. *Základní proporce moderního audioorálního kurzu.*

Kritickým okamžikem v poválečném světovém politickém vývoji a především v průběhu studené války bylo podle Richardse – Rodgerse (2014, s. 54) vypuštění prvního ruského satelitu v roce 1957. Tato událost ještě více posílila tendence USA o vytvoření vědecky podložené a fungující metody výuku cizích jazyků, jejímž účelem mělo být zabránit izolaci Američanů od vědeckého pokroku v jiných zemích. Americká vláda masivně podporovala studie a analýzy cizích jazyků, tvorbu výukových materiálů a školení učitelů jazyků například prostřednictvím intenzivních letních škol. Konečně,

⁴⁰ „*It is not enough for the foreign language teacher to be able to speak English; to be most effective he should know English (...) from the point of view of a descriptive analysis in accord with modern linguistic science.*“

propojením zkušeností z ASTP a Friesova popisu principů a struktury jazykového kurzu, vzniká systém výuky, který byl v roce 1964 Brooksem nazván audiolingvální metoda.⁴¹

3.5. Základní znaky audiolingvální metody

Při popisu ALM vyjdeme ze základních komponentů, k nimž by se popis metody výuky jazyka měl vztahovat. Jako podklad nám poslouží sada otázek shrnutých na konci kapitoly 2. *Stručná historie cizích jazyků* (Richards – Rodgers, 2014; Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011).

3.5.1. ALM: Jazyková výuka a její cíle

Hlavním cílem ALM bylo učit jazyk, nikoliv pouze učit o jazyce, a využívat proto raději analogii než vědomou analýzu (Richards – Rodgers, 2014; Hendrich a kol., 1988). Fries (1957) v úvodu ke své metodice výuky jazyka uvádí, že umět jazyk neznamena umět všechna slova daného jazyka, naopak slovní zásoba by měla být zpočátku striktně omezená. Hlavním cílem je ovládnutí zvukového systému jazyka, neboť to je fáze, kterou si v mateřském jazyce ani neuvědomujeme. Klíčové je porozumět proudu řeči, slyšet charakteristické zvukové rysy a přiblížit se ve vlastní výslovnosti jejich produkci.

Tréninkem percepce a orální produkce je nutné začít bez ohledu na primární cíl studenta, neboť základním cílem učení se jazyku je vytvořit soubor návyků pro ústní produkci jazyka a pro receptivní porozumění jazyku při jeho mluvení. Přitom se nejedná pouze o výslovnost jednotlivých slov, ale i o celkový rytmus a melodii řeči,⁴² proto by měla být součástí výuky i sada cvičení zaměřených na vyšší segmenty, než jsou jen hlásky a slova. Je třeba vybrat nejdůležitější intonační a rytmické jednotky, protože se podle Frieše (1957, s. 23) ukazuje následující: „*Na rozdíl od našich běžných a tradičních názorů zkušenost ukázala, že pro porozumění v rychlé konverzaci jsou důležitější celkové intonační vzorce než přesné fonetické vlastnosti jednotlivých zvukových segmentů.*“⁴³

⁴¹ Výuka podle Richardse – Rodgerse (2014), vycházela mimo jiné ze Skinnerova klíčového díla *Verbal Behavior* (1957), v němž autor vyslovuje předpoklad, že se při jazykové výuce jedná o stejný způsob učení jako u jakéhokoliv jiného chování, a je proto možné zde aplikovat tytéž metody, tedy metody drillu, opakování, automatizace, pochvaly a odměny. Carroll (1994) upozorňuje, že ve Skinnerově pojetí byla schopnost používat správně jazyk podmíněna rodinným zázemím, v němž má dítě adekvátní vzory a v němž je jeho řečový projev aktivně korigován.

⁴² Tento Friesův (1957) požadavek však patrně nebyl vyslyšen, neboť právě soustředění na jednotlivé hlásky v ALM bylo dávano do kontrastu s celostním pojetím výslovnosti v metodě SGAV (Hendrich a kol., 1988; Fenclová, 2003; Ivanová, 2006).

⁴³ „*Contrary to our common and traditional views, experience has shown that the covering intonational patterns are more important for the understanding, in rapid conversation, than are the exact phonetic qualities of the separate sound segments.*“

Hendrich a kol. (1988) popisuje, že v pojetí ALM je jazyk souborem návyků, cílem jazykové výuky má být mluvčí, který si uvědomuje, co říká, a nepřemýšlí nad tím, jak to říká, protože využívá osvojené modelové struktury, neboli, slovy Frieše (1957), si má zautomatizovat základní větné vzorce jazyka a v kombinaci se správnou výslovností má být schopen základní konverzace a dalšího rychlého rozvoje. Podle Larsenové-Freemanové – Andersona (2011) je cílem schopnost v daném jazyce komunikovat, přičemž zastánci ALM věří, že jí lze dosáhnout skrz „přeučení“ (*overlearning*, s. 65) a z toho plynoucí automatizaci. Prvním krokem je tedy zautomatizovaná přesnost, až poté následuje plynulost, která by podle teorie měla na počáteční stádium znalosti jazyka nezbytně navázat. V části věnované kritice drilových metod (kapitola 5. *Kritika ALM a SGAV metody výuky cizích jazyků*) však zmiňujeme, že k tomuto kroku obvykle nedocházelo.

Pokud jde o slovní zásobu, upozorňuje Fries (1957) na nutnost porozumět slovům tak, jak fungují v různých kontextech. Lidé podle něj neadekvátně předpokládají, že dvě slova mají v různých jazycích naprosto stejný význam, že je zle jednoduše přeložit.⁴⁴ Brooks (1960) se věnuje cílům jazykové výuky také z pedagogického pohledu a rozlišuje falešné krátkodobé cíle (znát slovíčka, dokončit učebnici, dostat dobrou známku) a správné dlouhodobé cíle, jimiž by měly být kulturní vhled a získání nového pohledu na svět skrze nový jazyk. Student by ale neměl zapomínat ani na cíle národní, tedy na ekonomické, vojenské, diplomatické a akademické potřeby své země, což je v souladu se společenským pozadím vzniku ALM.

V mAOK sledujeme obdobné cíle, ačkoliv u všech se jedná, vzhledem ke krátkosti kurzu, spíše o počáteční vhled do jednotlivých rovin výuky jazyka. Tyto cíle jsou patrné z hypotéz, resp. otázek, jež si na počátku této práce klademe. Jedná se o pozitivní vliv na kvalitu výslovnosti studentů, implicitní pochopení základních gramatických jevů (flexibilita jazyka realizovaná prostřednictvím koncovek, rodovost jmen, konjugace sloves, změny v koncovkách v pozici objektu), zapamatování základní slovní zásoby potřebné k obsáhnutí témat klíčových pro prvotní orientaci ve škole i mimo ni a s tím související snížení obav z používání češtiny mimo školu. Prostřednictvím

⁴⁴ Fries (1957, s. 39) uvádí pro jedno slovo v angličtině průměrně 15 – 20 významů a dodává: „...*a language is much more than words themselves.*“ Obdobně se vyjadřuje Brooks (1960, s. 6), který popisuje, že důležitost slov „...*lies not in themselves but in the fact they stand for something else.*“ Zdůrazňuje tedy fungování slova jako znaku, jehož spojitost s reálným světem vyplývá až z jeho užívání.

výzkumu plánujeme zjistit nejen, zda studenti a učitelé tato pozitiva vnímají, ale také odhalit případné další přínosy, ale i rizika s metodou spojená.

3.5.2. ALM: K otázce přirozeného původu jazyka a k roli mateřského jazyka ve výuce

Fries (1957) vidí základ jazyka v jeho mluvené formě realizované v přirozeném prostředí a zároveň považuje za zásadní jeho vnitřní strukturu. Výuka jazyka by proto měla být kombinací orálního přístupu a uplatnění strukturalistických metod. Produkci a percepce (*recognition*) doporučuje pojímat komplementárně a ve výuce procvičovat a rozvíjet společně, v analytické části výuky na ně ale pohlížet separátně a uvědomovat si rozdíly mezi nimi.⁴⁵

Mateřský jazyk je ve výuce eliminován (srov. Richards – Rodgers, 2014; Larsenová-Freemnová – Anderson, 2011; Hendrich a kol., 1988; Brooks, 1960), proto není výjimkou, že studenti zpočátku nerozumí slovům a větám, které se učí. Cílový jazyk je co nejvíce používán také v rámci instrukcí. Studenti se tedy zpočátku učí pouze mechanicky reprodukovat promluvy učitele, neboli: „*Učí se novou formu verbálního chování.*“⁴⁶ (Richards – Rodgers, 2014, s. 63). Fries (1957) i Brooks (1960) však ve svých publikacích zmiňují, že je v rámci ALM možné využití mediačního jazyka pro ujištění o porozumění, nicméně pouze na straně učitele, nikoliv na straně studentů. Materiál k výuce vychází z konfrontace mateřského a vyučovaného jazyka, v tomto ohledu je tedy role mateřského jazyka studentů zásadní (viz kapitola 3.5.3. *ALM: Principy výběru učiva a model sylabu*).

Také v audioorálních kurzech a ve zkoumaném mAOK je role mateřského i mediačního jazyka upozaděna, a to jednak z důvodů praktických (neexistence společného dorozumívacího jazyka v AOK), jednak i z důvodů koncepčních (v mAOK není vzhledem ke krátkosti trvání, konkrétní a vizualizované slovní zásobě a absenci výkladu gramatiky nutné využívat jakékoliv formy překladu).

3.5.3. ALM: Principy výběru učiva a model sylabu

Ve Friesově (1957) textu se dočteme, že by učivo mělo být vybíráno na základě dvou hledisek – užitečnosti a pravidelnosti pro produkci a frekvence pro recepci. Autor dále klade důraz na omezenou slovní zásobu i redukované množství strukturních vzorců, které

⁴⁵ Podle Brookse (1960) by se jazykem měly zabývat nejméně tři vědní obory, a to fyzika, psychologie a deskriptivní lingvistika, neboť se jedná o jev velmi interdisciplinární.

⁴⁶ „*They are learning a new form of verbal behavior.*“

jsou studentům představovány.⁴⁷ Doplnuje také, že je potřeba vést studenty k trpělivosti, neboť si musí uvědomovat, že právě tento zdánlivě pomalý postup vede k co nejefektivnějšímu učení. Podle Friese (1957) musí být materiály založeny na vědeckém popisu cílového jazyka a jeho srovnání se strukturou mateřského jazyka.

Výsledky tohoto srovnání jsou systematicky organizovány do systému vhodného k výuce a propojeny s odpovídajícími materiály k procvičování.⁴⁸ Podle Richardse – Rodgerse (2014) je představitelem audiolingválního přístupu k tvorbě výukových materiálů lingvistický syllabus zaměřený na strukturní jednotky jazyka, doplněný o lexikální syllabus jasně vymežující a omezující okruh slovní zásoby.

➤ POSLOUPNOST VÝUKY ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ V ALM

V rámci ALM je jazyk pojímán převážně audioorálně (srov. Richards – Rodgers, 2014; Hendrich a kol., 1988), jednotlivé řečové dovednosti by měly být vyučovány v pořadí poslech – mluvení – čtení – psaní. Pokud dochází ke čtení a psaní, je podle Larsenové-Freemanové – Andersona (2011) vždy založeno na předchozí audiolingvální práci s daným textem. Posloupnost, v níž by se měl student seznamovat s jazykem uvádí Brooks (1960, s. 107):

1. poslech jako nácvik porozumění,
2. mluvení jako reprodukce a trénink hlasových orgánů,
3. čtení jako přiřazování zvuků ke znakům (nikoliv s porozuměním),
4. psaní jako produkce grafických symbolů dle standardů daného jazyka (nikoliv kreativní).⁴⁹

➤ MÍRA A ZPŮSOB ZAŘAZOVÁNÍ VÝSLOVNOSTI V ALM

Jak bylo již mnohokrát zmíněno, v ALM je práce s výslovností zásadní. Důležitou součástí výuky je proto využívání zvukových nahrávek, a to jak ve třídě, tak

⁴⁷ Zde je nutné poznamenat, že je v některých případech obtížné tento princip dodržet. Například u nepravidelných sloves se právě užitečnost a frekvence na jedné straně a pravidelnost na straně druhé dostávají do rozporu, a to nejen v angličtině, ale i v češtině a dalších jazycích.

⁴⁸ Zde opět narážíme na možnost použití takových materiálů pouze pro jazykově homogenní cílovou skupinu a nutnost vytvářet jednotlivé výukové podklady na míru prvnímu jazyku studentů, tedy pro každou dvojici prvního a druhého jazyka zvlášť.

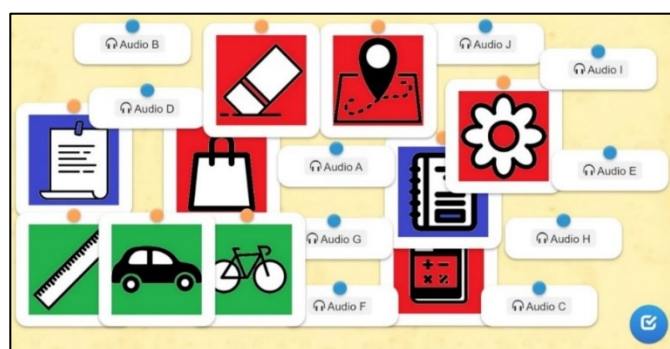
⁴⁹ Fries (1957, s. 11) poukazuje na rozdíl mezi psanou a mluvenou formou angličtiny, tedy na její historický pravopis. Právě proto je podle něj v případě výuky anglického jazyka vhodné zpočátku eliminovat čtení, resp. psaní. Pro jazyky s fonetickým pravopisem, jako je finština (nebo čeština, pozn. autorky) má jiné doporučení: „*For such an alphabet it is possible to use ordinary letters in most cases with very few symbols that differ from these letters.*“ v případě angličtiny navrhuje vyvinutí systému jednotných symbolů reprezentujících hlásky tohoto jazyka.

v tzv. jazykové laboratoři, neboť poslech nahrávek v domácím prostředí v té době ještě nebyl možný. Stern (1991) uvádí Stackovo dílo *The Language Laboratory and Modern Language Teaching* z roku 1960 jako průvodce efektivním využitím jazykové laboratoře.

U Brookse (1960) nalezneme popis zařazování výslovnosti ve třech krocích, přičemž autor zdůrazňuje nezbytnost provázání obsahu výuky ve třídě a materiálu na nahrávkách: představení nových materiálů ve třídě – procvičení s nahrávkami v jazykové laboratoři – opětovné využití ve třídě, tentokrát již ke komunikaci.

Také Fries (1957, s. 15) poukazuje na nutnost vytvoření návyku⁵⁰ ve vyslovování zvuků cílového jazyka, neboť studenti často očekávají, že budou stejné jako zvuky jejich mateřského jazyka, avšak víceméně každý zvuk se liší, proto je nutné naučit se produkovat řeč novým způsobem a vytvořit si nový návyk. Žádné dva jazyky nevyužívají stejnou sadu zvuků, proto je hlavním problémem, a tedy i primárním cílem, naučit se potlačit dlouhodobý zvyk a užívat nový, rozvinout u studentů artikulační flexibilitu.

U AOK Hronové (1971) již magnetofonové nahrávky představují důležitou součást domácí přípravy. Technologický pokrok zjednodušuje také práci s poslechem a výslovností, a to jak v hodině, tak při domácí přípravě studentů. Ačkoliv představuje primární mluvní vzor lektor, je pro studenty užitečné slyšet i jiné mluvčí. To nám umožňují výukové aplikace pracující se zvukem,⁵¹ ve kterých jsou k mAOK vytvořena interaktivní cvičení. Zvuková stopa je zde namluvená člověkem (nikoliv robotem) a je možné nahrát vlastní obrázky. Díky tomu mají studenti k dispozici stejné ikony jako na výukových tabulích (Obr. 1) a upevňují si paměťové propojení mezi obrázkem a vysloveným slovem či frází, aniž by bylo nutné přidávat psanou formu.



Obrázek 1 LEARNING APPS
Spojení slova a zvuku
(mAOK, 2023, den 2)

⁵⁰ Z pohledu psychologie lze konstatovat, že díky výraznému zastoupení orální interakce vyplývá efektivita pamětného učení v ALM nejen z drilu jako takového, ale také z využití tzv. fonologické smyčky (Sternberg, 2009), tedy podpory uchování informací v krátkodobé paměti a jejich následného přenosu do paměti dlouhodobé prostřednictvím zvukové stopy.

⁵¹ LearningApps: <https://learningapps.org/>, Quizlet: <https://quizlet.com>

➤ PŘÍSTUP KE GRAMATICE V ALM

V práci s gramatikou Fries (1957) odmítá převahu analýzy typickou pro gramaticko-překládovou metodu, gramatika podle něj popisuje formy slov a jejich uspořádání, jichž si ale rodilí mluvčí nejsou vědomi. Ke stejnému výsledku, tedy automatickému užití, by měla směřovat i výuka cílového jazyka. Student by se měl s gramatickou analýzou setkávat až v rámci shrnutí po procvičování, tak aby propojil význam nesený formou slova, význam nesený pořadím slov a další gramatické a funkční významy. Nesouhlasí tedy ani s názorem přímé metody, totiž že by se měl dospělý člověk učit jazyk zcela intuitivně stejně jako dítě, a argumentuje tím, že v dospělosti už není možné opakovat pomalý proces učení se jazyku jako v dětství.

Podle Richardse – Rodgerse (2014, s. 60) se očekává, že u studentů postupně proběhnou tyto procesy:

- rozpoznání pravidelnosti (*recognition*),
- rozlišení prvků této pravidelnosti (*discrimination*),
- napodobení pravidelnosti (*imitation*),
- opakované použití (*repetition*),
- zapamatování (*memorization*).

➤ ZAHRNOVÁNÍ SOCIOKULTURNÍ ASPEKTŮ

Pokud jde o kulturu daného jazykového prostředí, považuje Fries (1957, s. 58) obeznámenost s ní za klíčovou pro správné pochopení významu slov a jazyka jako takového. Je nutné znát způsob života v dané zemi, ani to však nestačí, člověk by se měl do kultury ponořit a snažit se ji cítit, prožít, porozumět jí, měl by se pokoušet najít nějakou alternativu zkušeností, které má ve svém jazyce. Měl by se vystavovat situacím, v nichž se jazyk používá, být citlivý, vnímavý a snažit se hledat perspektivu mluvčího. Tento sociokulturní rozhled by měl být co nejširší, měla by zahrnovat život dětí, mládeže i dospělých.

Pro mAOK jsou principy výběru učiva také založeny na praktičnosti a užitečnosti, a to jak z hlediska témat a slovní zásoby, tak z hlediska gramatiky. Výrazným vzorem je zde ALM také v zařazení tréninku percepce a produkce jako prvotní fáze výuky. K procvičování výslovnosti dochází nejen ve třídě s učitelem, ale také mimo přímou výuku s využitím moderních technologií. Obdobně jako v ALM je gramatický výklad

upozaďen, je mořn ho zařazovat v závislosti na úvaze učitele a potřeba a schopnostech studentů. Vzhledem ke krátkosti trvání mAOK se výuka v nich venuje sociokulturním aspektům a reáliím pouze velmi omezen (např. rozdíl v užití tykání a vykání).

3.5.4. ALM: K otázce efektivn prezentace učiva

Obvykl průběh lekce byl podle Richardse – Rodgerse (2014, s. 65; srov. obdobn Larsenov-Freemanov – Anderson, 2011, s. 64) následující:

1. Studenti slyi modelov dialog, opakují kařd řádek individuln a poté chrov. Postupn se dialog ui z paměti.
2. Dialog je adaptován prostřednictvím změny klovch slov nebo frází.
3. Vybran struktury jsou využity k drilu větných vzorců. Může se objevit i velmi omezen poukaz na gramatick pravidlo.
4. Na vch úrovních mohou studenti postupn také ist nebo psát na zklad učebního materiálu.
5. Následují navazující aktivity, například jazykov laboratoř.

➤ TYPY ÚKOLŮ A AKTIVIT OBJEVUJÍCÍ SE VE VÝUCE V ALM

K technikm výuky výslovnosti Fries (1957) řd jednak imitaci výslovnosti učitele, přpadn imitaci nahrávky, jednak popis msta a způsobu artikulace. Dali technikou je prce s minimálními pry, kter musí studenti být nejprve schopni rozlit v promluv učitele (budován fonematického sluchu), posléze je musí být schopni sprvn realizovat (srov. Larsenov-Freemanov – Anderson, 2011). Fenclov (2003) v tomto kontextu doplňuje vyuřívn metody fonologických opozic (klasifikace fonémů byla zpracována v americk lingvistice Bloomfieldem, v evropsk pak Jakobsonem) a zařazování prce s minimálními pry.⁵²

Hlavní technikou výuky v ALM je, stejn jako v mAOK, dril v mnoha formách. Zde uvádíme podoby drilu podle autorů Richardse – Rodgerse (2014, s. 61 – 63) a Larsenov-Freemanov – Andersona (2011, s. 67), přčemř budeme kromě jejich popisu demonstrovat, jak se nkter z nich realizují také v průběhu výuky v mAOK. I v ostatních případech nabízíme vlastn autorsk příklady v češtině s komentrem k vyuřitelnosti

⁵² Konkrtn ukázku zpracování můžeme vidět u Friese (1957), kter jejich vyuřit pro výuku percepce i produkce doporučuje a ve své metodickm materiálu podává jejich vty.

jednotlivých forem pro flektivní jazyk. Přínosnost drilu pro zapamatování v mAOK přiblížíme v kapitolách 10. Výsledky a 11. Diskuse.

➤ Repetition: student opakuje promluvu učitele s důrazem na přesnost výslovnosti, formu, slovosled. Student nevidí psaný text. Je možné postupně do věty přidávat další slova. Takové budování delší věty nazývají Larsenová-Freemanová – Anderson (2011, s. 67) Backward Build-up (Expansion) Drill.

V češtině nebudeme v takto budované větě přidávat slova pouze na její konec, ale budeme rozvíjet větu komplexně. Přímo v mAOK se Expansion Drill objevuje například v této formě:

„*To je batoh.*“ – „*To je můj batoh.*“ – „*To je můj starý batoh.*“

➤ Inflection: Jedno slovo se objeví v jiné gramatické formě.

V češtině se jedná například o změnu ve jmenném rodě, což ovlivní i další jednotky věty. V mAOK využíváme ikony označující známé předměty (substantiva) a přidáváme k nim adjektiva v náležité formě. Tyto ikony jsou barevně rozlišené na základě rodu (modrá – maskulinum, červená – femininum, zelená – neutrum, více viz kapitola 7.3.1. *Pedagogicko-didaktické funkce vizuálních prostředků*). Studenti podle pokynů učitele spojují formy téhož adjektiva se substantivy všech rodů.

„*To je starý stůl.*“ – „*To je stará židle.*“ – „*To je staré auto.*“

➤ Replacement (srov. Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011, Single-slot Substitution Drill): Jedno slovo ve větě je nahrazeno jiným slovem. Larsenová-Freemanová – Anderson (2011) uvádějí také pokročilejší formu, tzv. Multiple-slot Substitution Drill, kdy studenti musejí sami rozpoznat, který prvek věty mají nahradit navrženým slovem, v případě potřeby mají provést v rámci věty takové další změny, aby věta opět získala správnou gramatickou formu.

V mAOK můžeme zpočátku pracovat se zájmeny nebo s rodovým rozdílem u přirozeného rodu (příklad a)). Užitečné také je budovat příkladovou větu podle vzorce „repetition“ se změnou v osobě mluvčího, tak aby učitel mluvil o sobě a studenti také o sobě (příklad b)), nebo prostřednictvím gesta či ikony měnit slovesnou osobu (příklad c)). Tímto postupem studentům ukážeme první vzorce pro vytváření analogií.

- a) „*Já jsem student.*“ – „*Já jsem studentka.*“
- b) „*Já jsem učitelka.*“ – „*Já jsem studentka.*“
- c) „*Já pracuju jako učitelka.*“ – „*Vy pracujete jako učitelka.*“

➤ Restatement: Studenti transformují větu na základě instrukcí.

Pro češtinu se často jedná o náročný úkol, který v rámci mechanického drilu funguje obtížně, neboť vyžaduje jazykově příliš komplikované zadání a příliš mnoho změn v rámci věty, proto ho ani v rámci mAOK nevyužíváme.⁵³ Řešením je zaměřit se například na slovesné osoby:

- *Najděte někoho, kdo je z Ameriky.* – „*Jsi z Ameriky?*“
- *Najděte někoho, kdo má doma kočku.* – „*Máš doma kočku?*“
- *Najděte někoho, kdo bydlí v Praze 6.* – „*Bydlíš v Praze 6?*“

➤ Completion: student dokončuje větu. Zde je nutné využívat věty, které mají jen jedno možné správné dokončení.⁵⁴

Čeština je v tomto ohledu velmi flexibilní a nenabízí na počátečních úrovních mnoho možností. Musíme vycházet ze znalosti třídy a povědomí o tom, co jsme už své studenty naučili a jakou reakci tedy můžeme očekávat, resp. jakého doplnění jsou schopni.

- *Dobrý... (den)*
- *Jak se... (máte)*
- *Já se mám... (dobře)*
- *Odkud... (jste)*

⁵³ Angličtina (Richards – Rodgers, 2014, s. 60): *Tell him to wait for you.* – *Wait for me.*

Čeština (autorka): *Řekni mu, aby na tebe počkal.* – *Počkej na mě.*

⁵⁴ Pokročilejší variantu této formy drilu ukazují Larsenová-Freemanová – Anderson (2011, Complete the Dialogue), v jejichž podání studenti doplňují věty známé z procvičovaného dialogu. Jedná se tedy o jednu z technik vedoucí k postupnému zapamatování celého předkládaného dialogu.

- Transposition: Přidáním slova dochází ke změně slovosledu.

V mAOK takto můžeme procvičovat postavení reflexivního „se“, pokud využijeme náповědu prvním slovem (v příkladech „on“, „jak“) a studenti větu správně dokončí.

- „*Jmenuje se Petr.*“ – „*On...*“ – „*On se jmenuje Petr.*“
- „*Jmenuješ se Petra?*“ – „*Jak...*“ – „*Jak se jmenuješ?*“
- Expansion: Jedná se o slova, která mají ve větě speciální pozici.⁵⁵

V češtině takové příklady hledáme jen obtížně.

- Contraction: část věty nahradíme jedním slovem.

Pro češtinu musíme pečlivě vybírat věty na nižší úrovni a zároveň prakticky využitelné. V ČJČJ bývá často problematické adekvátní užití tázacích adverbii KDE? a KAM? Je proto možné dril zaměřit například na tuto problematiku.

- *Jdeme do školy.* – *Jdeme tam.* – *Kam jdeme?*
- *Jsem ve škole.* – *Jsem tady.* – *Kde jsme?*

- Transformation (srov. totéž Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011): negace, otázka, pasivum apod.

V mAOK můžeme tímto způsobem trénovat změnu melodie u otázky. Tvoření negace je pro češtinu schematické, proto je pro počáteční fázi výuky vhodné. Větší pozornost musíme věnovat negaci slovesa *být*, které ji tvoří nepravidelně: *je – není*. Je vhodné zapojit obrázky, vyslovit tvrzení a obrázkem ukázat, co má student říct.

- „*Je to učitelka?*“ – „*Ne, to není učitelka, to je studentka.*“

- Integration: dvě samostatné věty se sloučí v jednu. V mAOK takto na základě návodných obrázků nebo spojováním dvou jednoduchých vět pracujeme se základní syntaxí.

⁵⁵ Angličtina (Richards – Rodgers, 2014, s. 61): *I know him. (hardly) – I hardly know him. / I know him. (well) – I know him well.*

- *Mám kolo. Mám auto. – „Mám kolo a auto.“*
 - *Mám kolo, nemám auto. – „Mám kolo, ale nemám auto.“*
 - *Nemám kolo. Nemám auto. – „Nemám kolo ani auto.“*
- **Rejoinder:** Student reaguje podle předem daného zadání.

Richards – Rodgers (2014) nabízejí možná zadání (upraveno pro češtinu, autorka):

- *Bud'te zdvořilí: Prosím vás...*
- *Odpovězte na otázku.*
- *Souhlaste: Ano, to je pravda.*
- *Souhlaste důrazně: Ano, samozřejmě.*
- *Vyjádřete překvapení: Opravdu? / Vážně?*
- *Vyjádřete lítost: Bohužel...*
- *Nesouhlaste: Ne, to není pravda.*
- *Nesouhlaste důrazně: Vůbec ne! / Určitě ne! / V žádném případě!*
- *Požádejte o zopakování: Ještě jednou prosím.*
- *Vyjádřete nepochopení: Promiňte, nerozumím.*

Jedná se o fráze užitečné pro kompenzační strategie, které je dobré studenty naučit, aby si poradili v nečekaných situacích. Instrukce k nim, respektive navození dané situace je ale vhodnější vyjádřit kontextem, obrázkem, scénkou, než složitou slovní pobídkou.

➤ **Restoration:** Student dostane sekvenci slov, z nichž má vytvořit smysluplnou větu.

Pro ČJČJ známe taková zadání z učebnic, kde studenti pracují se slovosledem. V mAOK bychom mohli opět využít sekvence obrázků, tentokrát náhodně seřazené, takže by studenti museli nejprve uspořádat obrázky/slova do správného slovosledu a poté vyslovit gramticky správnou větu.

- *učitelka/Petra/jmenuje/moje/se – „Moje učitelka se jmenuje Petra.“*

Další variantou je práce s gramatickou formou slov prezentovaných v základním tvaru. V mAOK tuto formu drilu tvoříme prostřednictvím sledu ikon, sloužících jako podklad pro krátký monolog nebo dialog. Studenti musí známá slova použít v adekvátním tvaru (Obr. 27).

Použití různých forem drilu v mAOK slouží k eliminaci stereotypnosti. Ne všechny v literatuře uváděné varianty drilu jsou snadno přenositelné na flektivní jazyk v počátcích jeho výuky, přesto máme k dispozici mnoho cest, jak dril variovat, aby výuka nebyla pro studenty ani pro učitele jednotvárná a nudná. Pro naši cílovou skupinu začátečníků, kteří mají navíc osvojované informace zpracovávat nikoliv formou zápisků a slovníčků, ale pouze ve vlastní paměti, je dril stěžejním výukovým postupem.

Výše popsané formy drilu mohou být realizovány různými technikami, jež shrnují Larsenová-Freemanová – Anderson (2011, s. 67). Jedná se o opakovací dril (*repetition*),⁵⁶ kdy studenti opakují co nejrychleji a co nejpřesněji promluvu učitele. Řetězový dril (*chain*), v němž se studenti postupně obracejí jeden na druhého prostřednictvím řetězu otázek a odpovědí, a dochází tak k jednoduché komunikaci, při níž je zajištěna kontrola učitelem. Otázkovo-odpověďový dril, kde studenti co nejrychleji odpovídají na otázky kladené učitelem. Práce s otázkovo-odpověďovým drilem v mAOK přináší první vhled do fungování českého slovosledu, respektive aktuálního členění větového. Studenti se například učí na otázku „*Co je ve třídě?*“ odpovídat větou „*Ve třídě je počítač.*“, nikoliv „*Počítač je ve třídě.*“.

Brooks (1960) přidává chórové opakování (*choral response*, s. 139) celou třídou nebo skupinou v rámci třídy, jehož výhodou je, že mají všichni příležitost mluvit a zároveň se díky práci v rámci větší skupiny neostýchají mluvit nahlas a zřetelně vyslovovat, takže dochází k nastavení mluvidel do správné polohy a osvojování základních návyků potřebných pro výslovnost nového jazyka. Také v mAOK je v rámci seznamování s novou slovní zásobou i během nácviku vět či dialogů pravidelně uplatňováno chórové opakování, při němž je učitel mluvním vzorem.

3.5.5. ALM: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů

Vlivem behavioristického přístupu k učení je slovy Richardse – Rodgerse (2014) na studenty pohlíženo jako na organismy,⁵⁷ které se prostřednictvím tréninku naučí novému

⁵⁶ Vidíme zde stejnou terminologii jako u forem drilu v podání Richardse – Rodgerse (2014), avšak obsah je jiný.

⁵⁷ Obdobně Larsenová-Freemanová – Anderson (2011) popisují studenty jako imitátory napodobující co nejlépe a co nejrychleji model, ať už se jedná o učitele nebo o nahrávku.

jazykovému chování. Studenti mají minimální kontrolu nad obsahem učiva, tempem a způsobem výuky.

Metoda jako taková je považována za dokonalou a neomylnou (Richards – Rodgers, 2014, s. 64): „*Neúspěch v učení je pouze důsledkem nesprávné aplikace metody (...), ale nikdy není na vině metoda samotná.*“⁵⁸ Proto by měl lektor postupovat striktně podle metodického manuálu. Jak zdůrazňuje Fries (1957, srov. Richards – Rodgers, 2014), učitel musí být v metodě náležitě vyškolen, aby učil systematicky a byl schopen si získat spolupráci a důvěru studentů, protože plná spolupráce studenta je pro úspěch výuky nezbytná (srov. též Brooks, 1960).

Audiolingvální metoda je založená na vůdčí roli učitele, který je podle Richardse – Rodgerse (2014; srov. též Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011) v lekcích dominantní osobou, je modelem cílového jazyka, řídí směr a tempo výuky, sleduje a opravuje výkony studentů a udržuje pozornost studentů prostřednictvím různých forem a technik drilu. Učitel je hlavním zdrojem obsahu výuky. Proto je role výukových materiálů upozaděna, resp. učebnice se na základních úrovních vůbec nepoužívají. Důvodem je také předpoklad, že psaný text odvádí pozornost studenta od percepce a výslovnosti. Učitel má obvykle k dispozici metodický materiál popisující průběh lekcí, podoby dialogů a drilu, tak jak to můžeme vidět právě u Friese (1957).

Práci s lektory se věnujeme i při přípravě kurzů vedených podle mAOK. Ačkoliv naším cílem není slepá důvěra lektora v předepsaný plán, výuka musí probíhat svižným tempem, lektor by neměl váhat a přemýšlet nad tím, co říct, co který obrázek znamená nebo jak přesně má znít daný dialog. Kromě toho je velkým přínosem pro celý koncept, pokud lektor důvěruje v pozitivní efekt audioorální výuky a dokáže svým naladěním motivovat studenty. K zajištění obou jmenovaných podmínek vedou školení a semináře, během kterých se lektori seznámí s výhodami i úskalími metody, s celkovým konceptem kurzu včetně jeho technické stránky a variantami praktického průběhu výuky (formy drilu, práce s obrázky atd.). Během takových setkání mají učitelé možnost klást otázky a vyjádřit své pochyby či obavy, a tak získat potřebnou důvěru v daný koncept a sebejistotu v jeho realizaci.

Výrazný posun nastává u mAOK v oblasti práce s výukovými materiály, a to díky možnosti využití technologických nástrojů dnešní doby. Učitel mAOK má k dispozici všechny vizuální podklady v elektronické podobě, což především znamená, že je může

⁵⁸ „*Failure to learn results only from the improper application of the method (...) but the method itself is never to blame.*“

variovat podle potřeb dané skupiny a sdílet na interaktivní tabuli (případně i promítat přes datový projektor) v rámci lekce. Připravené on-line tabule jsou popsány v metodickém plánu, lektor tedy ví, jak má každou z nich studentům prezentovat. Součástí práce s tabulí je dále možnost pohybovat na ní s jednotlivými obrázky, vytvářet varianty frází či dialogů, seskupovat obrázky k sobě na základě společných rysů apod. Všechny obrázky má také učitel k dispozici ve formě jednotlivých souborů, takže si je může vytisknout a použít pro další variaci práce s nimi fyzicky přímo ve třídě.

3.5.6. ALM: Způsob podávání zpětné vazby a oprava chyb

Díky provedené kontrastivní analýze jsou podle Fenclové (2003) předvídané oblasti, v nichž budou mluvčí daného jazyka pravděpodobně chybovat. Na ty se potom učební materiály, resp. metodická doporučení pro učitele výrazněji zaměřují. Jak popisují Richards – Rodgers (2014; srov. Brooks, 1960; Darian, 1957) je v ALM nutné minimalizovat možnost vzniku chyby, proto je výuka striktně řízena učitelem. Interakce mezi studenty není podporována z důvodu možného výskytu chyb, podle Larsenové-Freemanové – Andersona (2011) se může práce ve dvojicích objevit v hraní rolí v rámci dialogu, i zde však vše probíhá řízeně pod dohledem učitele. Fries (1957) za účelem eliminace chyby také doporučuje vypustit jakoukoliv domácí přípravu nebo samostudium nových jazykových jevů, aby nedošlo k zapamatování chybné formy. Studenti jsou opravováni okamžitě v momentě výskytu chyby.⁵⁹

Moderní audioorální kurz (2023) je designován pro národnostně hybridní složení třídních kolektivů, je proto obtížné vytipovat oblasti, v nichž bude právě daná skupina chybovat. Lektor má však možnost s potřebami konkrétní třídy pracovat v rámci tzv. fonetických sprch, tedy několikaminutových bloků zaměřených přímo na výslovnost konkrétních hlásek. S interakcí mezi studenty v mAOK pracujeme, musí jí však jednak předcházet intenzivní společný nácvik, jednak v jejím průběhu lektor práci studentů monitoruje a v případě problémů zasáhne.

Metodika ALM se podrobně věnovala také hodnocení a testování ve výuce. Podle popisu Larsenové-Freemanové – Andersona (2011) se testování v konkrétní úloze vždy zaměřuje pouze na jeden jev jazyka. Jako příklad uvádějí práci s minimálními páry nebo doplňování správné formy slova do věty.⁶⁰ Podrobněji se tomuto tématu věnuje Brooks

⁵⁹ Nutnost neustálého přímého kontaktu mezi učitelem a studenty vede k omezení počtu studentů ve třídě na deset i méně, ačkoliv větší třídy nebyly v reálném chodu výjimkou. (Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011)

⁶⁰ Lado vydává v roce 1961 příručku zaměřenou na testování, jejíž základní premisou je fakt, že by testy měly vždy být založené na lingvistické analýze. (Stern, 1991)

(1960, kapitola 12 *Tests and Measurements*, s. 157–168). U zadávání testů autor poukazuje na možnost využití angličtiny, tak aby nepochopení zadání neovlivnilo možnosti studenta ukázat schopnost komunikovat v cizím jazyce a rozlišuje tři typy testů: prognostický test, výkonový test (*achievement*) a úrovnostní test (*proficiency*).⁶¹

⁶¹ • *prognostický test*, který má zhodnotit studenta ještě před začátkem výuky, a to především z hlediska jeho schopnosti přesně reprodukovat zvuky cizího jazyka a schopnost rychle objevit v jazykovém obsahu analogii. Na základě těchto dvou parametrů lze odhadovat budoucí úspěšnost studenta v audiolingvální výuce.

- *výkonový test (achievement)* prověřující znalost toho, co by student měl aktuálně umět. Takový test tedy musí reflektovat typy cvičení a materiály zahrnuté ve výuce.
- *úrovnostní test (proficiency)* připravený bez ohledu na způsob a obsah předchozí výuky, který byl využíván například při vstupu do vyšších úrovní kurzu. (Brooks, 1960, s. 157-168)

4. Strukturně globální audiovizuální metoda (SGAV)

Pro popis metody strukturně-globální audiovizuální (dále SGAV) byl hlavním zdrojem informací článek s názvem *Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues* (Rivenc, 2013), jehož autor se na vzniku metody SGAV sám podílel a úzce spolupracoval se zmíněným Guberinou na jejím vývoji. Text zachycuje dobové smýšlení o způsobu výuky francouzštiny jako cizího jazyka a vnímání nového přístupu učitelskou obcí. Obsahuje také četné autorovy osobní vzpomínky a názory.

Další podrobnosti čerpáme ze shrnujícího díla srovnávajícího jednotlivé přístupy k jazykové výuce s názvem *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Stern, zde 1991, první vydání 1983), z článků věnovaných přímo SGAV metodě a z textů s obdobnou strukturou popisu metody SGAV, jakou známe od Richardse – Rodgerse (2014), například *Ancien et moderne dans les méthodes pré-communicatives de l'enseignement des langues* (Comesová, 2016), *La méthode structuro-globale audio-visuelle (S. G. A. V.)* (Ivanová, 2006).

Za pozornost podle našeho mínění stojí fakt, že ani u jedné z dvojic amerických autorů přehledových textů věnovaných vývoji metod jazykové výuky, z nichž jsme čerpali, tedy Richards – Rodgers (2014), Larsenová-Freemanová – Anderson (2011), nenalezneme o metodě SGAV žádnou zmínku. Přitom vznikla právě jako reakce na posilování vlivu americké angličtiny na úkor dříve rozšířené francouzštiny a také jako protiváha silně propagované ALM.

K tomu se ve svém článku přímo vyjadřuje Ivanová (2006, s. 16):

„Její vznik byl důsledkem politického kontextu, který ovládl Evropu po druhé světové válce: angličtina se stále více stávala jazykem mezinárodní komunikace a postavení francouzštiny bylo ohroženo, což vedlo ke znaze obnovit její prestiž. (...) byla to jakási evropská odpověď na audioorální a přímé metody, které vyvinuli američtí akademici.“⁶²

⁶² „Elle s'imposa grâce au contexte politique qui dominait l'Europe après la deuxième guerre mondiale: l'anglais devenait de plus en plus la langue des communications internationales, le français se sentait alors menacé et s'efforçait à restaurer son prestige. (...) une sorte de réponse européenne aux méthodes audioorale et directe, conçues par les universitaires américains.“

4.1. Psychologie – gestaltismus

Ivanová (2006) zmiňuje, že stejně jako v případě ALM hovoří i zastánci metody SGAV v duchu behaviorismu o jazykovém chování, kterému se lze naučit prostým opakováním, neboli, jak popisuje Hrdlička (2009), jedná se o známou triádu *prezentace – opakované užití – fixace*. Přestože je jedním psychologickým proudem za metodou SGAV behaviorismus, současně zde můžeme sledovat i vliv gestaltismu (Ivanová, 2006; Plháková, 2003; Hendrich a kol., 1988; srov. Hunt, 2015 *tvarová psychologie / gestalt-psychologie*; Čáp, 1993 *celostní psychologie*;

Podle Hunta (2015, srov. Plháková, 2003; Čáp, 1993) byl gestaltismus psychologickým směrem rozvíjejícím se v Německu od 30. let 20. století paralelně s dominujícím behaviorismem. Jeho typickým znakem bylo globální pojetí jevů zdůrazňující, že „...*celek je více než prostý souhrn částí; podstatný význam má uspořádání částí, jejich struktura...*“ (Čáp, 1993, s. 68) Zdůrazňuje se zde význam kontextu a situace při vnímání a porozumění. Ivanová (2006) dodává, že v rámci metody SGAV se v tomto ohledu jedná o globální vnímání a mentální propojení všech vnímaných a následně filtrovaných prvků, což se v SGAV projevilo například zaměřením na suprasegmentální složky spíše než na nejnižší výslovnostní jednotky, tedy orientace na vyznění mluveného projevu jako celku.

Gestaltismus nevyvrací a neodmítá zcela závěry behaviorismu, ale postupně k nim podle Čápa (1993) přidává také vědomí a smysluplnost jako důležité zdroje učení. Významným dílem v této oblasti byla Köhlerova *Mentalita opic* z roku 1921, kde autor poprvé poukazuje na tzv. učení vzhledem jako na nadstavbu fáze pokusů a omylů. Atkinsonová a kol. (2003) podrobněji rozvádí, že se jedná o schopnost přeskočení této fáze prostřednictvím mentální reprezentace problému, jež je abstraktní, pružná a přenositelná. Díky tomu je možné si zapamatovat a opakovaně využít řešení, které se ukázalo jako funkční. Za důležité je považováno logické pochopení učiva, díky kterému dochází k hlubšímu porozumění a vytváří se schopnost kreativně využívat jazykové prostředky.

Hunt (2015) dále vyzdvihuje Koffkuv *Růst mysli* taktéž z roku 1921, pohlížející na učení jako na neustálou organizaci a reorganizaci znalostí, a především jeho *Principy tvarové psychologie* z roku 1935, kde popisuje duševní vývoj člověka jako soubor vnímání a ukládání zkušeností a paměť jako způsob, jímž smysluplně propojujeme staré a nové informace. Hunt (2015, s. 287) přímo podotýká, že pro tento psychologický směr platí následující: „*Vztahy jsou klíčem k vnímání, učení a paměti.*“ V 60. letech 20. století

se tak prostřednictvím tvarové psychologie začíná prosazovat zaměření na vnímání, řešení problémů vhladem, usuzování na základě podobnosti. Oproti behavioristickému pojetí učení gestaltismus hovoří o schopnosti zobecnit a aplikovat předchozí zkušenost. Na tyto názory poté navazuje kognitivismus (více viz kapitola 5.2.3 *Neobehaviorismus a kognitivismus*).

4.2. Teorie jazyka – evropský strukturalismus

Evropská lingvistika se podle Sternova (1991) názoru prosadila jako vlivný obor mimo jiné i díky rozmachu lingvistiky v USA a celosvětovému zvýšením zájmu o lingvistiku jako vědní obor. Jak podrobněji popisuje Ivanová (2006), pokud jde o lingvistickou teorii, vychází SGAV ze strukturalismu, avšak nikoliv amerického, nýbrž evropského, založeného na teoriích švýcarského lingvisty de Saussura a jeho žáka Ballyho. Rivenc (2013) se vymezuje vůči americkému pojetí strukturalismu, které je podle jeho názoru příliš orientované na jazyk jako systém a které se soustředí na tzv. lingvistiku jazyka, neboť podle bloomfieldovského pojetí odvádějí para- a extrajazykové jevy pozornost od vnímání obsahu a mluvčího ruší. Oproti tomu je podle Rivence (2013) klíčová lingvistika řeči, přičemž není možné zacházet s jejími složkami jako by existovaly samostatně.⁶³ Zde se protíná lingvistika s celostním přístupem psychologie.

Podle Černého (1996) byl de Saussure vůbec prvním jazykovědcem, který podal soustavný popis jazyka z pohledu strukturalismu a systematizoval jeho zásady. V letech 1907 – 1911 vyložil v rámci přednáškových cyklů na ženevské univerzitě své pojetí obecné lingvistiky, zemřel však v roce 1913, aniž by své myšlenky sepsal. Jeho žáci Bally a Séchehay vydali v roce 1916 pod jeho jménem dílo *Cours de linguistique générale*, v němž jsou zachyceny de Saussurovy hlavní myšlenky. U Černého nalezneme tuto výstižnou charakteristiku evropského strukturalismu (1996, s. 128): „*Strukturalismus především považuje jazyk za systém, jehož jednotlivé části nelze zkoumat odděleně od funkcí, které v systému zastávají. Dále přísně rozlišuje historický pohled na jazyk od popisu jazyka v určitém okamžiku jeho vývoje. Konečně považuje jazyk za společenský jev, který má především komunikativní (tj. sdělovací, dorozumívací) funkci.*“

⁶³Rivenc (2013) poukazuje na tradiční pojetí francouzské lingvistiky po druhé světové válce, převládající diachronní pohled na jazyk a z něj plynoucí zanedbávání mluvené formy jazyka. Staví se proti tzv. atomizaci jazyka a řeči, kterou můžeme pozorovat v učebnicích francouzštiny 50. let 20. století, kde jsou striktně oddělena cvičení na slovní zásobu, gramatiku, fonetiku a další. Někdy byly dokonce jednotlivé lekce vedeny různými učiteli, specialisty na daný obor.

Jedná se především o rozlišování synchronního a diachronního pohledu na jazyk, což můžeme v rámci SGAV sledovat v důrazu na výuku živého mluveného jazyka. S tím dále souvisí autorova teorie o protikladu *langue* a *parole*, kde *langue* představuje soubor pravidel určitého jazyka a *parole* jejich konkrétní realizaci v promluvě daného člověka. Je proto nutné znát dobře *langue*, aby byl mluvčí schopen produkovat *parole*. Jak si můžeme povšimnout, ačkoliv se lingvistika zajímala především o detailní strukturní popis jazyka, tedy o *langue*, metody výuky jazyků se zaměřovaly na schopnost produkovat řeč, tedy na *parole* s tím, že k pravidlům a zásadám jazyka docházeli studenti převážně intuitivně prostřednictvím generalizace a analogie. Znat podrobně jazykovou strukturu bylo „dovolené“ pouze učitelům.

Jak pokračuje Černý (1996, s. 137), v jazyce podle de Saussura existují dva základní druhy vztahů, paradigmatické a syntagmatické. *„Hodnota každého znaku vyplývá jednak z jeho vztahu k ostatním částem výpovědi, tj. ze vztahů syntagmatických, jednak z jeho vztahu k jiným jazykovým znakům, které by mohly na jeho místě stát (...), z jeho vztahů paradigmatických.“* Aplikaci tohoto pojetí, jež opět odkazuje k celostnímu pojetí jazyka, můžeme velmi dobře pozorovat ve způsobu práce s drilem ve výuce jazyků v 50. letech 20. století, kdy se využívaly různé způsoby substituce jednotek ve větách nebo systematické větné transformace. Student se učí jednotky jazyka kombinovat do vyšších forem v reakci na danou komunikační situaci. Struktura je zde podle Ivanové (2006) vnímána také v tom smyslu, že je student na základě jednotek osvojených v jedné lekci schopen budovat další stupně znalosti jazyka a práce s ním v lekcích dalších. Zároveň se každá lekce skládá ze strukturních jednotek, jimiž jsou konkrétní komunikační situace, obrazový podklad, dialog a pokrok v rámci gramatiky.

Lingvistika se tak podle Černého (1996, s. 216) stala svébytným vědním oborem zároveň na dvou kontinentech, avšak spíše než ke vzájemné inspiraci a obohacování docházelo k zatracování názorů „konkurenční“ lingvistické školy bez hlubší znalosti její podstaty. Problémem a zdrojem nedorozumění také bylo to, že *„obě strany často používají stejných termínů, avšak chápou je mnohdy velmi odlišně.“*

4.3. Historie vzniku strukturně-globální audiovizuální metody

Podobností mezi ALM a SGAV je politicko-společenská motivace vzniku obou metod. Výrazný rozdíl spočívá v tom, že ALM byla primárně určena k tomu, aby se rodilí mluvčí angličtiny naučili ostatní cizí jazyky, až posléze se začala využívat i k výuce angličtiny jako cizího jazyka. Metoda SGAV oproti tomu od počátku míří k znovurozšíření znalosti

francouzštiny a jejímu návratu na pozici lingua franca. Jak doplňuje Hrdlička (2009), byla dokonce ustanovena zvláštní komise francouzského ministerstva školství za účelem vypracování popisu bázové úrovně francouzštiny s cílem jejího opětovného celosvětového rozšíření.

Podle Ivanové (2006, srov. Hrdlička, 2009) podal první formulace zásad metody SGAV v polovině 50. let 20. století profesor Fonetického ústavu na univerzitě v Záhřebu Guberina. Spolu s Rivencem z *l'Ecole normale de Saint-Cloud* a Reymondem Renardem z *université de Mons* v Belgii jsou považováni za zakladatele metody SGAV,⁶⁴ což jí vyneslo alternativní název metoda St Cloud-Zagreb. Hrdlička (2009) zmiňuje rok 1962 a vůbec první publikovaný jazykový kurz založený na této metodě s titulem *Voix et images de France*, který byl určen pro dospělé studenty. Obtíže s prosazováním nového přístupu k výuce zmiňuje Christensen, který ještě v roce 1970 (s. 63) ve svém článku uvádí, že audiovizuální metody učení zaujaly mezi učiteli jazyků pouze malou skupinu nadšenců.⁶⁵

Za stěžejní Rivenc (2013, s. 148) považuje obeznamenost Guberiny s dílem a názory Ballyho, pro nějž měly být centrem zájmu učitelů jazyků mluvící subjekt (*sujet parlant*) a komunikační situace (*situation de communication*): „...vyjadřujeme se tak, že mobilizujeme všechny prostředky, které máme k dispozici v našem těle a které pracují v součinnosti, poháněné našimi emocemi.“⁶⁶ Guberina (Rivenc, 2013), na rozdíl od většiny francouzských fonetiků, také dobře znal díla Pražské lingvistické školy (Jakobson, Trubeckoj), která konvenovala s myšlenkami Ballyho zaměřenými na propojování lingvistiky a fonetiky. Právě zapojení suprasegmentálních i mimojazykových složek mluveného projevu přímo do lekcí se stalo klíčovou myšlenkou, která posléze ovlivnila celé jejich pojetí výuky cizích jazyků. Zapojování vizualizace nejen v podobě obrázků, ale také cestou gest, mimiky či pantomimy je jedním ze způsobů předávání informací o významu lexika stejně jako možným prvkem signální gramatiky, jak popisujeme v kapitole 5.3.2. *Günter Zimmermann a signální gramatika*. Díky kombinaci více cest zprostředkovávajících význam mají studenti větší šanci pro

⁶⁴ Rivenc (2013) ve svém článku popisuje první setkání s profesorem záhřebské univerzity Guberinou, jímž v roce 1953 započala jejich mnohaletá spolupráce na vytváření nové metody výuky francouzštiny jako cizího jazyka, tedy strukturně-globální audiovizuální metody, SGAV.

⁶⁵ Comesová (2016) se vyjadřuje ke snaze o začlenění SGAV do běžné školní výuky, jež s sebou přineslo ústupky především v tom, že bylo nutné od počátku zařazovat i čtení a psaní, gramatika byla vykládána explicitně včetně cíleného procvičování. Ačkoliv byla tato metoda v praxi doplňována postupy metod dalších, dominovala ve školní výuce moderních jazyků na francouzských školách téměř 10 let.

⁶⁶ „...on s'exprime en mobilisant tous les moyens que nous offre notre corps, qui fonctionnent en synergie, animés par l'affectivité.“

porozumění i zapamatování, ale i pro pochopení zadání úkolů. Proto všechny tyto prvky kombinujeme také v rámci výuky v mAOK.

Stern (1991, s. 55, srov. Christensen, 1970) zmiňuje státní podporu výzkumu francouzštiny po druhé světové válce: „*Po druhé světové válce vedly ve Francii obavy z poklesu role francouzštiny jako světového jazyka v roce 1951 k vytvoření vládní komise a speciálního výzkumného oddělení, (...) které bylo v roce 1959⁶⁷ přejmenováno na Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF).*“⁶⁸ Prvním ředitelem této instituce, pořádající také národní a mezinárodní konference, byl Georges Gougenheim. Instituce CREDIF podle Sterna (1991) vnesla do výuky francouzštiny nový audiovizuální přístup ve spojení s tzv. *français fondamental* (1951) jako základem slovní zásoby. Zatímco pro angličtinu existovala tzv. *BASIC English* (Christensen, 1970, *British, American, scientific, international, commercial*) pracující s omezenou a zjednodušenou slovní zásobou, francouzština takto zpracovaný základ do té doby postrádala.⁶⁹

Podkladem sběru dat pro připravovaný slovník byly audionahrávky, během jejichž zpracovávání písemnou formou si Rivenc (2013) podle svých slov uvědomil nedostatečnost přepisu v porovnání s nahrávkou, a o to více se samotnou přítomností dané komunikační situací. V tomto momentě byla poprvé vznesena otázka provedení dosud neexistující analýzy zvukové stránky mluvené francouzštiny.⁷⁰ Rivenc a Guberina dospěli k názoru, že v průběhu triády kroků *realita – nahrávka – přepis* dochází ke ztrátě mnoha detailů a informací nutných pro přesné porozumění řečenému, neboli ke ztrátě *l'implicite situationnel*. Jedná se o vztahy mezi mluvčími, gesta, mimiku, nářky na materiální prostředí, v němž se rozhovor odehrává, i na kulturní a sociální prostředí mluvčích.

⁶⁷ Christensen (1970) uvádí rok 1958, shodně s webovou stránkou <https://francearchives.gouv.fr/>: „*Le CREDIF prend la succession de ce centre et devient le CREDIF en 1958 (arrêté du 1 déc.)*.“

⁶⁸ „*In France after World War II the concern over the declining role of French as a world language led, in 1951, to the setting up of a government commission and a special research unit, (...) which was renamed in 1959 the Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF)*.“

⁶⁹ Rivenc (2013) popisuje svou práci na sběru materiálu pro frekvenční analýzu francouzštiny založenou na korpusu mluvené francouzštiny, jejímž výsledkem byl později *Dictionnaire fondamental de la langue française* (publikováno Gougenheimem v roce 1958) zahrnující 3 500 francouzských slov s nejvyšší frekvencí v mluvené řeči.

⁷⁰ Výzkum následně probíhal paralelně v audiovizuálním centru v Saint-Cloude, v CREDIF v Paříži, kde byly vyvíjeny pedagogické postupy výuky a vznikalo zde také propojení mezi nahrávkami dialogů a obrazovým materiálem, a ve fonetické laboratoři v Záhřebu, kde se Guberina věnoval fonetickým aspektům a rozvoji verbotonální metody. (Christensen, 1970)

Vycházeli tedy z de Saussurovy dichotomie langue – parole, ale přidávali k ní výrazný zájem o expresivitu zvukově vyjádřenou intonací, rytmem, tempem či umístěním pauz v toku řeči. Mluvený jazyk je podle nich jazyk ponořený do reality (*plonge dans la réalité*) a vnímaný všemi smysly. Autoři metody hledali cestu, jak do výuky tyto dílčí komponenty zařadit, aby bylo možné studentům zprostředkovat komunikační situaci v její celistvosti. V počátcích bojovali mimo jiné i s tím, že pro přepis mluvené řeči neexistovala žádná jednotná nebo obecně platná pravidla.

Stejně jako zmiňuje Fries (1973) v souvislosti se zaváděním ALM, bylo i v případě SGAV nutné přesvědčit učitele, že mají změnit svůj přístup k výuce. Christensen (1970) zmiňuje náročnost nových požadavků, což v rámci CREDIF vyústilo ve vznik školicích programů pro učitele, kteří až po jejich absolvování směli vyučovat podle *Voix et images de France*, ale také roční kurzy pro budoucí školitele kombinující technické, teoretické i praktické informace k metodologii kurzu.⁷¹ Jak bylo řečeno v úvodu k této kapitole, metoda SGAV si zakládá na obrazovém doprovodu ztvárňujícím kontext celé komunikační situace. Audiovizuální technika nebyla v té době ještě na tak vysoké úrovni, aby bylo možné k ilustrování situací využít film. Vizuelní oporu proto vytvářel ilustrátor Neveu, který si podle Rivencových slov (2013) osvojil metodologii výuky SGAV a kreslil komiksové obrázky, díky nimž bylo možné synchronizovat vizuální podobu sledu událostí se zvukem.⁷²

4.4. Základní znaky strukturně-globální audiovizuální metody

4.4.1. SGAV: Jazyková výuka a její cíle

Metoda SGAV (stejně jako ALM) reaguje odmítavě na dlouhou tradici gramaticko-překladové metody a v kontrastu s ní se obrací k mluvenému jazyku, k běžné každodenní komunikaci. Rivenc (2013) ve svém textu vyzdvihuje důležitost předání celkového dojmu z komunikační situace (*une impression totale*), čehož lze dosáhnout třemi základními kroky: začínáme od celku, myslíme ve větách, nesnažíme se okamžitě proud řeči

⁷¹ Protože se zpočátku prosazování postupů SGAV setkala s neochotou až nepřátelským postojem učitelů, bylo nutné činit ústupky a zařazovat neutrální, expresivitou méně zatížené dialogy a téměř tradiční komunikační situace. Za dílčí úspěch autor považuje možnost využívat na nahrávkách nejen mužské, ale i ženské a okrajově dokonce dětské hlasy. Cílem bylo zapojování nahrávek co nejbližších realitě, ideálně nahrávek zcela spontánních. Zde ale naráželi na neschopnost učitelů takové nahrávky ve výuce účelně využít. Proto byl nakonec tento typ dialogů zařazován až v druhé části kurzu. (Rivenc, 2013)

⁷² Jedním z typů kurzů realizovaných metodou SGAV byl kurz *Bonjour Line* určený dětem. Jeho autorka Gauvenet na jeho vzniku v 50. letech 20. století také spolupracovala s kreslířem Neveu. Jedná se o kurz založený na typicky dětských otázkách a odpovědích na ně. Nahrávky ke kurzu byly namloueny dětmi ve věku pěti až osmi let a doplněny obrázky s živoucími postavami vyjadřujícími emoce. (Rivenc, 2013)

analyzovat na jednotky, a to ani v případě gramatiky, kde bychom měli pracovat spíše s funkčními celky. Hlavním cílem je připravit studenta na porozumění v každodenních situacích, proto je vystavován mluvním projevům různých mluvčích a učí se reagovat adekvátně vzhledem k celkovému kontextu situace, v níž se ocitl.

V mAOK pracujeme převážně s jednotlivými slovy reprezentovanými jednotlivými ikonami. Objevují se zde ale i krátké fráze ve spojení s jednoduchým obrázkem, např. „*Těší mě.*“ Nebo „*Jak se máte?*“ K tomu, aby se studenti setkávali s projevem různých mluvčích, slouží ozvučené slovníčky ke každému výukovému dni vytvořené v licencované verzi aplikace Quizlet. Ta umožňuje nahrávat hlasovou stopu k jakémukoliv obsahu a byla v našem případě využita k nahrání mužských, ženských i dětských hlasů.

4.4.2. SGAV: K otázce přirozeného původu jazyka a k roli mateřského jazyka ve výuce

Obdobě jako u ALM je za základní formu považován jazyk mluvený, mateřský jazyk je ve výuce eliminován. Jazyk je podle Christensena (1970) považován za akusticko-vizuální celek. Protože se základní jazykové struktury v jednotlivých jazycích liší a nelze je přeložit slovo od slova, je nutné se v duchu globálního pojetí učit větší bloky nežli pouze jednotlivá slova. Dalším dokladem chápání učení v pojetí gestaltismu je způsob využívání vizuálního materiálu sloužícího k celkové ilustraci každodenních situací, ve kterých se odehrávají prezentované dialogy. Tento vizuální podklad slouží k vytvoření kontextu pomáhajícího porozumění, protože, jak se dočteme u Ivanové (2006), metoda SGAV využívá pro zprostředkování porozumění obrazové sekvence, v nichž jsou patrná gesta, mimika, interakce mezi postavami a detaily celé scény. Vizualizaci najdeme i u ALM, ale v mnohem menší míře a spíše pro zprostředkování významu jednotlivých slov.

V mAOK takto komplexně ztvárněné situační obrazy využíváme pouze v případě práce s tématem TŘÍDA. Jejich širší užití jistě stojí za zvážení.

4.4.3. SGAV: Principy výběru učiva a model sylabu

Jazykové kurzy už podle Sterna (1991, s. 163) nemohou vycházet z invence učitelů, musí být založené na materiálech vycházejících z lingvistické analýzy. Strukturní lingvista tak do výuky jazyka vnáší dovednost izolovat, pozorně sledovat a analyzovat specifické jazykové vzorce. Učební materiály byly vytvořeny jazykovou institucí CREDIF, přičemž Hrdlička (2009) upozorňuje na to, že klíčem výběru byla frekvence užití, a to jak v oblasti

slovní zásoby, tak v oblasti gramatiky. Zatímco podkladem pro výběr slovní zásoby v ALM byly texty psané, pro SGAV vznikaly korpusy nahrávek autentických hovorů. Ivanová (2006, s. 16) popisuje velmi striktní rozdělení francouzštiny na *fondamentnal premier degré* zahrnující 1475 slov a navazující *fondamental second degré* zahrnující 1609 slov. Tato základní slovní zásoba francouzštiny byla poprvé publikována v roce 1954, revidovaná verze poté v roce 1959.⁷³

➤ POSLOUPNOST VÝUKY ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ V SGAV

Metoda SGAV sice pracuje se čtyřmi řečovými dovednostmi, mluvení je však zásadně upřednostňováno. Velká diskuse se podle Rivence (2013) vedla o načasování zařazení čtení a psaní do průběhu kurzů. V případě intenzivních kurzů, v nichž jsou motivovaní studenti hovořící jazykem blízkým cílovému jazyku bylo možné čtení zařadit po 60-70 vyučovacích hodinách. Autoři SGAV kategoricky odmítají hlasité čtení, které bylo v době vzniku metody běžné, jako překážku porozumění, a také psaní jako překážku vyjadřování. Pokud jde o práci se čtením, měla by mu předcházet ústní prezentace textu učitelem, který ho tím obohatí o stránku zvukovou (melodie, rytmus) i vizuální (mimika, gesta). Dalším krokem by měla být diskuse nad obsahem textu a až následně se studenti setkávají s psanou formou, jejímž prostřednictvím se pouze ujistují o správném porozumění.

➤ MÍRA A ZPŮSOB ZAŘAZOVÁNÍ VÝSLOVNOSTI V SGAV

Významným přispěním pro oblast výslovnosti bylo podle Čermáka (2004) vypracování základů fonologie Pražskou školou, a to díky funkčnímu pohledu na fonémy, dosud popisované pouze z hlediska způsobu realizace. V přístupu k mluvené formě jazyka, respektive k výslovnosti také podle Ivanové (2006) tkví základní premisa metody a jeden z hlavních rozdílů oproti ALM. Zatímco v ALM se postupuje od jednotek (hlásek) k vyšším celkům (větám), v SGAV metodě je nejdůležitější a prvotní charakteristikou jazyka jeho zvuk v proudu řeči, jeho intonace a rytmus. Tento aspekt SGAV blíže rozebírá Fenclová (2003, srov. též obdobně Hendrich a kol., 1988), když mluví o globálním vnímání zvuku a konkrétně popisuje (s. 34), že je „*povšechná percepce celku nadřazena diskriminaci jednotlivostí, jež jsou postupně vyvozovány na pozadí celku.*“⁷⁴

⁷³ Kromě všeobecně nejfrekventovanějších slov se základem pro výuku francouzštiny jako druhého jazyka stala slova nezbytná pro vybraná základní témata. Záhy vyvstala také potřeba speciálních slovníků pro výuku francouzštiny pro specifické účely. (Stern, 1991)

⁷⁴ Vzpomeňme, že za důležité je považoval i jeden z hlavních představitelů ALM, Fries (1972, viz kapitola 2.3.4. *Historie vzniku audiolingvální metody*).

Důraz je podle Christensena (1970, s. 67) kladen na poslech a porozumění proto, aby byl student co nejvíce vystavován novému jazyku, a to bez rušivého efektu psané složky. Je totiž nutné odnaučit ho návykům z mateřského jazyka, což nelze, pokud mu je umožněno vidět psaný jazyk, protože by okamžitě a automaticky reagoval výslovnostními návyky získanými v mateřském jazyce. Student je podle něj zpočátku hluchý (*partially deaf*) k některým specifickým hláskám nového jazyka, vnímá je jako hlásky, které jim jsou v jeho mateřském jazyce nejpodobnější. Autor popisuje komplexní úlohu učitele jako jazykového modelu, vzoru, který má studenty dovést od opuštění zvyklostí mateřského jazyka k tomu, aby akusticky správně napodobovali cílový jazyk. Sekce výslovnosti nejsou podle Fenclové (2003) na rozdíl od struktury výukových lekcí u ALM plánovány zvlášť, výslovnostní cvičení jsou zařazována přímo do jednotlivých lekcí.

Christensen (1970, srov. Rivenc, 2016) také zmiňuje, že bývá metoda SGAV označována jako verbotonální (srov. Rivenc, 2013), při popisu přístupu k výslovnosti poukazuje na to, že některé hlásky se snáze vyslovují ve zvukovém kontextu v rámci tzv. koartikulace, než izolovaně.⁷⁵ Významné je dále zařazování nahrávek vybraných rodilých mluvčích a využívání metody náslechu modelů, díky kterým mají studenti možnost slyšet různé způsoby výslovnosti, ne pouze svého učitele, jak již bylo zmíněno výše.⁷⁶

V mAOK jsou zařazovány tzv. fonetické sprchy (viz kapitola 3.5.6. *ALM: Způsob podávání zpětné vazby a oprava chyb*) v souladu s potřebami dané skupiny studentů a slouží také k odpočinku od paměťové zátěže. Obdobně jako v SGAV výuce jsou zaměřené na výslovnost hlásek v různorodém hláskovém okolí.

➤ PŘÍSTUP KE GRAMATICE V SGAV

Metoda SGAV, stejně jako ALM, přistupuje ke gramatice induktivně a představuje jednotlivé jevy v rámci prezentovaných dialogů. Hrdlička (2009) však dodává, že se studenti v rámci SGAV neučí celá paradigmata, ale zpočátku se zaměřují právě na frekvenčně nejužitečnější tvary. Jak dále rozvíjí Comesová (2016), implicitní pochopení gramatiky je podpořeno transpozičními cvičeními, lektor studenty navádí k pochopení cestou generalizace a analogie. Pravidla se nevysvětlují, protože je považováno za

⁷⁵ Honzíčková (2017) podrobněji doplňuje, že bylo velmi pečlivě vybíráno hláskové okolí, tak aby bylo dosaženo optimálního hláskového kontextu.

⁷⁶ V případě ALM byl tento aspekt řešen především střídáním rodilých mluvčích, tzv. informantů.

důležitější je používat, nikoliv formulovat. K explicitní formulaci pravidel dochází omezeně až v pozdějších fázích při přechodu k psaní. Ivanová (2006) vnímá jako pozitivní ve srovnání s ALM podporování studentů v užívání naučených struktur v nových situacích a jejich, byť omezenou, možnost kreativní práce s osvojeným jazykovým materiálem.

➤ ZAHRNOVÁNÍ SOCIOKULTURNÍ ASPEKTŮ

Metoda SGAV je ve své čisté podobě založena na autentických nahrávkách skutečných společenských situací, což s sebou automaticky přináší i vhléd do života společnosti, v níž rozhovory probíhají. Doplněním o vizuální složku se metoda snaží dodat každé promluvě situační kontext, ale také pracovat s širším sociokulturním kontextem, který má vliv na význam řečeného. Podle Comesové (2016, s. 66; srov. Christensen, 1970) jsou kulturní prvky prezentovány prostřednictvím dialogů, které odkazují na způsob života rodilých mluvčích cílového jazyka.

4.4.4. SGAV: K otázce efektivní prezentace učiva

V případě SGAV podle Ivanové (2006) nacházíme vlivem gestaltismu výraznější využívání vizuálních, a to i filmových materiálů, k prezentaci celkové komunikační situace. Tyto obrazové podklady jsou zde mnohem výrazněji integrovány se zvukovou složkou výuky, než je tomu v ALM. Ivanová (2006, s. 18, srov. Comesová, 2016, s. 65) dále podrobně vystihuje typický průběh lekce takto:

1. *Prezentace nahraného dialogu (présentation, srov. taktéž Comesová)*, přičemž lektor musí zajistit synchronizaci zvukové stopy a obrazového doprovodu, tak aby studenti co nejlépe porozuměli obsahu dialogu, který bude pro danou lekci jejich cílem.
2. *Vysvětlení neznámých prvků (explication, srov. Comesová tuto fázi uvádí jako součást fáze prezentace)* v dialogu, které probíhá opět pod taktovkou učitele. Ten určuje obsah lekcí, proto ví, co je v rámci dialogu pro studenty nové, a to jak v oblasti slovní zásoby, tak v rovině fonetiky, morfologie a syntaxe.
3. *Opakování struktur (répétition, srov. Comesová, fixation)* a následně celého dialogu studenty, přičemž je kladen důraz na korekci výslovnosti a cílem je také zapamatování celého dialogu. Dochází k využití jazykových laboratoří za účelem fixace gramatických struktur.

4. *Opětovné použití (exploitation, srov. Comesová, réemploi)* zapamatovaných frází v mírně odlišných situacích.
5. *Transpozice (transposition, srov. Comesová, prezentace kulturních prvků v dialogu)* prostřednictvím hraní rolí a dramatizace, které dávají studentovi jistou svobodu v použití naučených struktur a v méně řízené činnosti.

➤ TYPY ÚKOLŮ A AKTIVIT OBJEVUJÍCÍ SE VE VÝUCE V SGAV

Základním principem nácvičku jazykových vzorců byl podle Sterna (1991) dril v jazykové laboratoři zaměřený postupně na jednotlivé rysy jazyka. Hendrich a kol. (1988) popisuje obsah lekce jako založený na situacích, v nichž se ocitá moderní člověk a které vyjadřují logický a skutečnost simulující děj. Zmiňuje také důraz na motivaci například zapojením hraní rolí či dokonce divadelních her.

Comesová (2016) dále uvádí aktivity založené na reprodukci dialogu na základě promítaných obrázků, postupné zapojování cvičení na produkci vlastních výroků a zařazování zadání, která jsou stále méně direktivní. Postupuje se tak od otázkovo-odpověďové sekvence mezi učitelem a studenty k obdobné aktivně mezi studenty navzájem, následuje řízená konverzace s využitím vět a konstrukcí z úvodního dialogu. Dále studenti převádějí souvislé vyprávění do formy dialogu, studenti ve skupinách vytvářejí části dialogu nebo příběhu, vrcholem je volná diskuse nad tématem, které učitel pro lekci připraví.

V mAOK jsou postupným osvojováním korespondence mezi obrázkem a zvukem budovány jednoduché věty, jež studenti poté využívají v krátkých dialozích. Na základě vizuálního podkladu jsou také postupně schopni realizovat monolog o sobě nebo o druhé osobě. Více o tom viz kapitola 7.3.1. *Pedagogicko-didaktické funkce vizuálních prostředků.*

4.4.5. SGAV: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů

Vzájemné postavení učitele a studentů je u metody SGAV téměř neliší od jejich pozice v rámci ALM. Podle Rivence (2013) je úlohou učitele být facilitátorem, prostředníkem a stálým partnerem studentům, zároveň je učitel osobou, která celý průběh výuky řídí. Pokud jde o výukové postupy, Ivanovová (2006) se vyjadřuje v tom smyslu, že se učitel chová jako technik, který přesně konstruuje výuku. Jeho úkolem je podle Comesové (2016) aktivně vytvářet nové příklady a situace založené na naučení gramatiky a slovní zásobě, tak aby měli studenti možnost využít to, co se naučili. Učitel působí jako

facilitátor, který chce podpořit spontánní projev žáků a podnítit jejich kreativitu. Zároveň by měl být průvodcem a hodnotitelem studenta. Přes jasnou vůdčí roli je tak pro studenty částečně i partnerem. Od studenta se očekává aktivní naslouchání a schopnost zapamatovávat si části dialogu a následně je z paměti reprodukovat. Učitel, obdobně jako v ALM, většinou mluví s celou třídou, skupinové a párové aktivity nejsou podporovány.

Při tvorbě výukových materiálů je kladen důraz především na autentická jazyková data. Honzíčková (2017) k práci s výukovými materiály dodává, že pro SGAV je typická podpora učitelů prostřednictvím metodického materiálu přesně popisujícího průběh jednotlivých lekcí. Studenti dostávali do rukou učebnice obsahující jen obrázkový materiál bez přepisu dialogů, pokud vůbec nějaký podkladový materiál k dispozici měli. Z kapitoly 4.3. *Historie vzniku strukturně-globální audiovizuální metody* vyplývá, že základním výukovým materiálem jsou v ideálním případě zvukové nahrávky reálných situací doprovázené vizualizací formou komiksu.⁷⁷ V mAOK jsou vizuální materiály transformovány do podoby interaktivního on-line slovníčku určeného pro domácí přípravu (viz využití aplikace Quizlet v kapitole 8. *Základní proporce moderního audioorálního kurzu*).

4.4.6. SGAV: Způsob podávání zpětné vazby a oprava chyb

S odlišným pojetím strukturalismu souvisí i způsob práce s chybami, které, jak dodává Fenclová (2003), nejsou na rozdíl od amerického deskriptivního pojetí anticipovány na základě podrobné srovnávací analýzy mateřského a druhého jazyka. Od učitele se však podle Hendricha a kol. (1988) očekává, že bude obeznámen s mateřským jazykem studentů a bude znát a respektovat jeho vlivy, neboť je prosazováno zapojení konfrontačního hlediska

Comesová (2016) se podrobněji věnuje způsobu práce s chybou, když hovoří o odstupňování a diferencování oprav podle fáze učení. Při prvním výskytu se chyba neopravuje, využívá se pozitivního posílení pochvalou a negativního posílení absencí pochvaly. Ve fázi zapamatování přistupuje učitel k soustavné korekci výslovnosti, během kreativních aktivit s novými dialogy působí spíše jako facilitátor, chyby sleduje, zaznamenává a následně je využívá pro pozdější práci s opravou a posílením.

⁷⁷ Christensen (1970) podotýká, že s postupným rozšířením SGAV na další jazyky již nemohly být obrazové materiály univerzální, neboť měly kromě dané situace zobrazovat také běžný život v zemi vyučovaného jazyka, a zprostředkovávat tak studentům pocit pobytu v dané zemi. To kladlo velké nároky na autora těchto podkladů, který musel dobře rozumět principům metody SGAV a také zvykům zobrazované země, typickým gestům tamních obyvatel apod.

5. Kritika ALM a SGAV metody výuky cizích jazyků

V souladu s Ostynem – Godinem (1985) budeme v rámci shrnutí kritických bodů metody ALM a SGAV považovat za dvě jen mírně odlišné varianty téhož přístupu. Proto si zde ve většině případů dovolíme hodnocení jedné považovat za přenositelné i na metodu druhou. Kritika se postupně začala ozývat od původních zastánců poválečných metod. Součástí ustavování lingvistiky jako vědní disciplíny bylo podle Sterna (1991) také rozšiřující se pole výzkumů, které měly prokázat přínosnost zaváděných inovací. Ukázalo se však, že tyto metody nepřinášejí očekávané výsledky. Postupně se proto začínají objevovat pochyby, v lingvistické obci dochází ke sporům a hledání vhodnějšího základu pro výuku jazyků.

V roce 1963, tedy záhy po zavedení jazykových laboratoří do výuky, vychází tzv. *Keating Report*, který podle Sterna (1991) na základě výzkumů prováděných v USA zpochybňuje jejich proklamovanou efektivitu. Na mezinárodní konferenci *Conference on Modern Foreign Language Teaching* v Berlíně v roce 1964 byly kriticky srovnávány soudobé metody výuky jazyka s novým kognitivním přístupem k učení. Následovala léta prudkých výměn názorů mezi zastánci obou přístupů, vrcholící vystoupením Chomského na letní škole Americké jazykovědné společnosti (*Linguistic Institute of the Linguistic Society of America*) v roce 1966. „*Jeho přednášky (anglická syntax a anglická morfologie) byly vlastně jednoduše přednáškou o jeho přístupu k popisu jazyka.*“ (Pitřha – Daneš, 1967)

Tato dlouhodobá debata způsobila krizi a nejistotu v otázce správného směřování ve výuce jazyků a vyvolala pochybnost o potřebnosti zastoupení lingvistiky v diskusích o výukových metodách. Ačkoliv se objevovaly i názory odmítající jakékoliv jednotné postupování v jazykové výuce, paradoxně zároveň podle Sterna (1991) vzniklo v 70. a brzkých 80. letech 20. století několik specifických nových metod výuky, jako *Silent Way*, *Community Language Learning* nebo *sugestopedie* (více o těchto metodách Richards – Rodgers, 2014; Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011).

5.1. Kritika z hlediska metod výuky cizích jazyků

Richards – Rodgers (2014; srov. Comesová, 2016) upozorňují v rámci ALM na fakt, že se záhy projevila neschopnost studentů přenést to, co se naučili v lekcích, do skutečné komunikace mimo třídu. Mnozí studenti podle nich považovali výuku za nudnou a neuspokojující, neboť výsledný efekt neodpovídal slibovaným výstupům a jejich očekáváním. Lze předpokládat, že u SGAV metody tomu bylo obdobně, ačkoliv se její

zastánci v omezené míře vyslovují pro kreativní práci s nově nabytými znalostmi, byl i jejím základem drill. V témže duchu hovoří Hendrich a kol. (1988), jenž považuje za nedostatek drillových metod fakt, že se nesnaží dovést studenty k pochopení pravidel, což brání jejich kreativnímu využití, jinak řečeno tento příliš mechanický charakter výuky a užívání jazyka brzdí přechod ke skutečné komunikaci. Slovy Comesové (2016) zde docházelo k podřizování praxe a praktičnosti striktnímu uplatňování teorie a metodologie.

Výsledkem odvratu od výše popsaných audiolingválně a vizuálně zaměřených metod postavených na drilu a automatizaci bylo větší zaměření výuky jazyka na praktickou komunikaci a také orientace výuky spíše na studenta než na přesné dodržování jedné předepsané metody. Na konci 20. století nastává komunikačně-pragmatický obrat ve výuce jazyků. Slovy Hrdličky (2023, s. 38) je cílem jazykové výuky realizace „úspěšné řečové komunikace působící v daných podmínkách dojmem obvyklosti.“ K tomu je zapotřebí adekvátní situační ukotvení i chápání širších společenských faktorů. Vznikající komunikační metoda (komunikační přístup) podle Hrdličky (2023, srov. Hrdlička, 2002) částečně těží z metody situační, jež je sice založena na drillových cvičeních, k procvičování syntaktických struktur však dochází v rámci typizovaných situací.

Metodika tvorby učebnic cizích jazyků se na přelomu 20. a 21. století orientuje nejen na žáka a studenta v aktivní roli, ale také na jeho potřeby a na cíle, které bude s využitím daného jazyka naplňovat. To obnáší integraci prvků z různých metod výuky jazyků, výraznou podporu aktivního zapojení žáků či studentů a ve vyšší míře také zahrnutí sociokulturních aspektů a reálií, což s sebou opět (jako u ALM a SGAV metody) přináší zvýšenou potřebu vizualizace, jak zmiňuje kapitola 7.2. *Vizualizace v učebnicích*.

Komunikační přístup není založen na jasně vymezených a definovaných postupech, takže jsou možnosti tvorby učebního materiálu i následná práce s ním v některých ohledech variabilní. Skutečnost, že komunikační přístup není doktrinální jako mnohé předchozí metody výuky jazyků, staví autory učebnic před úkol vytvořit vlastní koncepci výstavby učebního materiálu tak, aby byl uživatelsky atraktivní a zároveň funkční. Od učitele pak vyžaduje způsob práce zaměřený na studenta a na jeho potřeby, nikoliv na přesné dodržení zásad dané metody. Velkým zlomem oproti předchozím metodám je rezignace na ostré vymezování ideálního obsahu či způsobu výuky. Všechny řečové dovednosti jsou považovány za svébytné a autonomní, všem je třeba věnovat náležitou pozornost, neboť mají svá specifika a zároveň se vzájemně doplňují.

Pokud jde o gramatiku, nelze ji z výuky ani zcela vypouštět, ani výhradně na ní výuku zakládat. Je-li systém mluvnice náležitě zpracovaný a aplikovaný, pak urychluje a usnadňuje učení se jazyku, neboť u dospělého studenta podporuje budování dovednosti nový jazyk náležitě využívat. Hrdlička (2023, s. 10) hovoří přímo o „*komunikačně pojaté gramatikalizované prezentaci cílového jazyka*.“ Učitel si musí být vědom toho, že komunikativnost neznamená agramatičnost a že musí být jednotlivé jevy jazyka ve výuce zastoupeny adekvátně detailně.

Jak popisují mnozí autoři (Richards – Rodgers, 2014, s. 27; srov. Ivanová, 2006; Ostin – Godyn, 1985), ALM i SGAV metoda byly kritizovány (podobně jako přímá metoda) za přílišnou závislost na učiteli a jeho kvalitách, stejně jako za velmi omezenou možnost ovlivňovat průběh výuky ze strany studentů, kteří byli nazíráni pouze jako „*stimulus-response mechanisms*“, jejichž učení je přímým důsledkem uplatněného opakování a drilu. Lze říci, že i komunikačně pojatá výuka je velmi závislá na kvalitách učitele, avšak téměř v opačném smyslu, než tomu bylo u ALM a SGAV metody, neboť si namísto schopnosti přesně dodržovat předepsané zásady žádá kreativitu a flexibilitu vyučujícího, který se nemůže opřít o jasná a jednoznačná pravidla fungující pro všechny, musí být aktivním tvůrcem sylabu a plánů výuky.

Jedinou teorií učení v pozadí ALM bylo přesvědčení, že „*practice makes perfect*“. Dalším problematickým momentem byl podle autorů důraz na perfektní lingvistickou znalost, avšak absence požadavku na jakékoliv pedagogického povědomí na straně učitele. Jednou z hlavních rolí učitele byla podle Comesové (2016) detekce strukturních a výslovnostních chyb na základě kontrastivní analýzy a příprava cvičení zaměřených na tato „slabá místa“. V dnešním pojetí vyžadujeme od učitele více, než jen umět používat daný jazyk (což vytýkal jako nedostačující již Fries, 1957), ale také více než jen umět ho strukturně popsat. Učitel musí být kromě lingvistických znalostí vybaven i dovednostmi didaktickými a pedagogickými. V tomto ohledu se podle Sterna (1991) SGAV od ALM lišila, neboť se vymezovala vůči americkému pojetí, v němž je dobrý lingvista mnohdy automaticky pojímán jako garance dobré a efektivní výuky.

Kritickým a kritizovaným bodem tedy byla absence zohledňování přání a potřeb studentů. A to jak v oblasti výběru témat, tak v oblasti soustředění se na využitelné řečové dovednosti, neboť ne každý student cizího jazyka potřebuje tímto jazykem aktivně mluvit a zaměření gramaticko-překladové metody na dovednost čtení textů by mohlo být v případě vysokoškolských studentů v jisté míře oprávněné. Hrdlička (2023) popisuje po ALM/SGAV nastupující komunikační metodu jako zaměřenou na potřeby studentů, ale

také na specifické podmínky, pokud jde o jejich jazykové či sociální pozadí. Podle Hrdličky (2023) přeceňují metody ALM/SGAV možnosti využití analogie při práci s gramatickými jevy. Ta sice přispívá ke snazší naučitelnosti systému, přílišná generalizace ale vede k vytváření defektních forem. Z toho také vyplývá, že principy, s nimiž ALM/SGAV počítají jako s oporou, tedy založení výuky na frekvenci slov a jevů, pravidelnosti a analogii fungují pouze omezeně. To se, jak líčí Christensen (1970), ukázalo už z prvních analýz nahrávek autentických rozhovorů, kde se jednak jako druhá nejfrekventovanější skupina slov objevovala nepravidelná slovesa, jednak vyšla najevo silná tematická a situační závislost použité slovní zásoby.

V rámci komunikačně pojaté výuky docházelo k eklektickému výběru postupů a technik z jednotlivých metod. Student se učil komunikovat takovým způsobem a v takových situacích, aby to pro něj bylo co nejprínosnější a nejužitečnější. Ukázkou této výběrovosti byl i vznik audioorálních kurzů, které propojily přínosnost jistého stupně automatizace na začátku výukového programu, s tradičnější prací s učebnicí, ovšem zaměřenou opět podle potřeb dané studijní skupiny. Podrobněji se o cílech audioorálních kurzů zmiňujeme v kapitole 6. *Audioorální kurzy v českém jazykovém prostředí*.

Pokud jde o lexikum, byly ALM i SGAV metoda charakteristické striktním omezování slovní zásoby a témat, což mohlo velmi rychle vést k zastarávání obsahu a omezené možnosti adaptace na aktuální témata. Východiskem mělo být vytvoření další sady „oblíbených témat“, jimiž by se některé části původního materiálu nahrazovaly, či doplnění o témata jazyka pro specifické účely. Ostyn – Godyn (1985) zde kvitují omezení objemu slovní zásoby na základě frekvence, upozorňují však, že je to dostačující především v oblasti produkce. Pro percepci vede omezená slovní zásoba k vysoké míře odhadování, a nese tak s sebou riziko nedorozumění. Ve snaze o prezentaci pravidelných a nejfrekventovanějších jevů jazyka je vyučovaný jazyk příliš umělý a neumožňuje studentům porozumět rozhovoru dvou rodilých mluvčích, kteří se obvykle naopak od pravidelností velmi často odchyľují.

Dalším výrazným negativem obou metod byla monotónnost vyplývající z přísných pravidel dodržovaných v průběhu lekcí. Důsledkem byla také velmi malá autonomie studentů v situacích mimo rámec toho, co bylo prezentováno ve výuce. Podle Ostyna – Godina (1985) přicházelo po počátečním nadšení a očekávání spíše zklamání a frustrace z kontrastu mezi vynaloženým časem a úsilím a reálnou schopností v oblasti recepce i produkce. Sklouzávání k monotónnosti hrozí i u relativně krátkého vstupního mAOK, který realizujeme na ÚJOP UK, proto považujeme za nutné v rámci proškolení

lektorům nabídnout a ukázat různé formy a techniky drilu, tak aby měli paletu různorodých nástrojů, které jim umožní monotónnosti předejít. Více se o různorodé práci s drilem zmiňujeme v kapitole 3.5.4. *ALM: K otázce efektivní prezentace učiva*. Na to, jak potenciálně monotónní způsob výuky vnímají studenti a učitelé jsme se zaměřili v otázkách kvalitativního výzkumu.

V rámci odhalování a odhadování potenciálních chyb vycházely především ALM, v jisté míře i SGAV metoda, z porovnání mateřského jazyka studentů s jazykem vyučovaným. Ačkoliv je podle Hrdličky (2023) nutné kontrastivní analýze přiznat přínos pro výuku jazyků v oblasti práce s negativním i pozitivním mezijazykovým transferem a odhalením korelace mezi mírou podobnosti jazyků a obtížnosti učení, lze v této oblasti zároveň spatřovat i slabinu obou metod. Hrdlička (2023, s. 13) poznamenává, že kontrastivní analýza spíše potenciálně problematická místa detekuje, „než účinně a z lingvodidaktické perspektivy uspokojivě řeší.“ Navíc jsou podle Comesové (2016) chyby považovány výhradně za vliv inferencí z mateřského jazyka, ale jak se postupně ukazuje, některé chyby jsou dány přirozeným vývojem při učení se jazyku a podle Hrdličky (2023) můžeme hovořit o typických fázích mezijazyka.⁷⁸

Na tomto místě je třeba znovu zmínit další kritický bod, a to založení výukových materiálů na porovnání struktury dvou konkrétních jazyků, což automaticky předpokládá národnostně, resp. jazykově homogenní složení tříd. Takové složení tříd bylo v době využívání AOK Hronové (1971) i v centrech pro integraci cizinců, kde je využíván AOK Čemusové a kol. (2004a,b) výjimečné, a je tomu tak i v případě mAOK. Proto tento způsob práce s chybou vycházející z kontrastivní analýzy ani nebylo možné aplikovat. Se zmiňovanou interferencí se však pracuje prostřednictvím cíleného vynechání písemné složky jazyka, tak aby nedocházelo k negativnímu transferu výslovnostních návyků v souvislosti s korespondencí mezi grafémy a fonémy mateřského jazyka studentů, jak výslovně uvádí Hronová (1971).

Ve snaze o eliminaci chyb byla v ALM/SGAV velmi omezována domácí příprava. K tomu přispíval i fakt, že nebylo možné využívat zvukové nahrávky v domácím prostředí, takže studenti byli v tomto ohledu vázáni pouze na přítomnost ve škole, respektive v jazykové laboratoři. Díky poslechu magnetofonových nahrávek zapojila rozsáhlou domácí přípravu v rámci AOK už Hronová (1971). Současný výrazný technický pokrok umožňující každému studentovi procvičovat si interaktivně, samostatně

⁷⁸ Více k tématu mezijazyka viz Lakshmanan — Selinker (2001), Kaplan — Selinker (1997), Selinker — Lamendella (1978).

a kdykoliv obsah daného výukového dne považujeme za velké obohacení audioorální výuky v mAOK.

5.2. Kritika z hlediska psychologie

Reformní hnutí ve výuce jazyků rozvíjející se na přelomu 19. a 20. století, se snažilo přiblížit způsob výuky druhého jazyka tomu, jak se svůj první jazyk učíme v dětství. Behavioristé ztotožňovali vývoj a učení, intelektuální vývoj považovali za hromadění naučených podmíněných reflexů. Toto pojetí však bylo záhy rozporováno, neboť vývojoví psychologové začali rozlišovat pojem zrání a pojem učení. Zabývali se otázkou, co působí na vývoj řeči a myšlení u dítěte, a především tím, jaký je vzájemný vztah mezi zráním a učením, respektive výchovou.

5.2.1. Jean Piaget a vývojová psychologie

Zásadní vliv na uvažování o přístupu k výuce dětí již od předškolního věku měly výzkumy a publikace švýcarského vývojového psychologa, zakladatele tzv. ženevské školy Piageta. Ten se podle Průchy (in Vygotskij – Průcha, 2004) vymezuje proti behavioristickému pojetí vývoje jako procesu podmíněného pouze vnějšími podněty a naopak výrazný vliv připisuje zrání organismu, respektive dozrávání schopnosti myslet a používat řeč. V práci *Jazyk a myšlení* z roku 1923 rozvíjí koncepci tzv. egocentrické řeči, která nemá komunikativní funkci, neboť ji dítě používá k hovoru samo se sebou bez interakce s okolím. Piaget ji považuje za verbalizované myšlení, jímž dítě komentuje, co zrovna dělá, aniž by vyžadovalo reakci okolí. Až poté se podle něj rozvíjí řeč socializační, zaměřená na komunikaci a kontakt.

Na základě svých pozorování dětí a jejich způsobů komunikace dospěl ke stanovení čtyř hlavních stádií vývoje lidské psychiky. Podle Fontany (1997, s. 65) tato teorie praví, že „...u dětí se rozvíjejí vyšší formy myšlení především zráním, a to podle uspořádaného vzorce a více či méně ustáleného časového plánu.“ Popis jednotlivých stádií publikoval Piaget ve spolupráci s Inhelderovou v díle *Psychologie dítěte* v roce 1966 a rozdělil je takto (Fontana, 1997, s. 67–71):

1. *Senzomotorické stádium* (do 2 let věku): Zde ještě dítě jedná podle behavioristického zákona účinku a následně zákona cviku, učení probíhá provázaností zrání a jednání jedince. Jeho myšlení se ale postupně posouvá od senzomotorické k pojmově-symbolické rovině.

2. *Předoperační stádium* (až do 7 let věku): Dítě je postupně schopné imitovat nepřítomné děje, a tím začíná také chápat možnost o nepřítomných věcech mluvit za použití slov.
3. *Stádium konkrétních operací* (7–12 let věku): Dítě je schopné klasifikace jevů a chápání vztahů mezi nimi, dokáže anticipovat události, pokud s nimi má konkrétní zkušenost. Uvědomuje si pocity druhých lidí.
4. *Stádium formálních operací* (12 let a více): Myšlení dítěte se svou povahou začíná výrazně podobat myšlení dospělého. Dítě chápe abstraktní vztahy, vytváří a ověřuje si hypotézy a teorie, dokáže přemýšlet o budoucnosti a vytváří si systém hodnot.

Piaget tak podle Průchy (in Vygotskij – Průcha, 2004) zcela mění pohled na dítě jako na „malého dospělého“ a kromě kvantity myšlení se zaměřuje také na jeho kvalitu, tedy zrání. K jednotlivým krokům učení lze podle něj dospět až v momentě dostatečné zralosti, učení a vývoj jdou paralelně vedle sebe bez výrazného vzájemného vlivu, neboť vývoj by šel svou přirozenou cestou i bez učení. Podle Piageta (Průcha, in Vygotskij – Průcha, 2004, s. 85) tedy učení následuje za vývojem: „*Vývoj vytváří možnosti, učení je realizuje.*“

5.2.2. Lev Vygotskij a kulturně-historická teorie psychického vývoje

Piaget byl výrazným inspirátorem ruského psychologa Vygotského, a to jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu. Tento autor na něj v mnoha ohledech navazuje, v mnohém s ním však také nesouhlasí a vymezuje se vůči jeho názorům. Průcha v předmluvě k českému komentovanému překladu díla *Psychologie myšlení a řeči* (2004) označuje Vygotského za průkopníka interdisciplinárních vztahů mezi psychologií, pedagogikou a lingvistikou, spoluzakladatele tzv. kulturně-historické teorie psychického vývoje. Vygotskij se podobně jako Piaget zabýval problémem učení a školního vzdělávání a organizoval empirické výzkumy dětí. Své názory na vztah a vzájemný vliv vývoje myšlení a učení shrnul v díle *Myšlení a řeč*, které sice vyšlo v ruštině poprvé už v roce 1934, světoznámým se ale stalo až díky vydání v USA z roku 1962, jež obsahovalo předmluvu amerického psychologa Brunera.

Vygotskij (in Vygotskij – Průcha, 2004) jednak nevidí primární funkci řeči v individualizované samomluvě (Piagetova egocentrická řeč), ale naopak jako prostředek sociálního styku a dorozumívání, jednak za hlavní faktor ovlivňující její vývoj

nepovažuje zrání, ale výchovu, vliv okolí a učení. Autor (2004, s. 102) přichází s pojmem zóna nejbližšího vývoje, kterou postupně následuje rovina aktuálního vývoje. Tvrdí tedy, že „*to, co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně.*“ V tomto momentu lze podle něj vlivem učení urychlit vývoj dítěte oproti spontánnímu zrání. Dítě si nejdříve vytváří návyky, které se postupně učí využívat záměrně. Dobré učení, jehož cílem je všestranný rozvoj dítěte, by mělo předbíhat vývoj, tak aby vyvolalo procesy ležící v zóně nejbližšího vývoje. Velkým posunem ve vývoji jedince je podle Vygotského rozvoj vnitřní řeči, která představuje zvláštní vztah mezi myšlením a slovem, je řečí pro sebe, a má proto jinou funkci i strukturu než řeč tzv. vnější, která je řečí pro ostatní. Piagetovu hlasitou egocentrickou řeč považuje Vygotskij za předstupeň řeči vnitřní, ve které už dochází k abstrakci od zvukové stránky.

Zdánlivý rozpor v pojetí vztahu zrání a učení u zmíněných autorů uvedla do souladu kognitivní psycholingvistika, která bere oba jevy v potaz jako rovnocenné a vstupující do vzájemných interakcí. Podle Průchy (in Vygotskij – Průcha, 2004) viděli soudobí lingvisté spojitost vnitřní řeči s konceptem generování jazykových struktur a teorií generativní gramatiky Chomského. Zároveň v jeho důrazu na sociální a kulturní vlivy viděli podporu i oponenti generativní gramatiky, zastánci v Evropě se rozvíjející komunikačně zaměřené psycholingvistiky, která klade důraz na jazyk jako prostředek sociální interakce.

Vzhledem k tomu, že studenti mAOK spadají do věkové kategorie nad 17 let, počítáme již u nich se schopností aktivní analýzy, což nás vede k hypotéze možného implicitního chápání gramatiky a vytváření předpokladů o fungování jazyka. Do jaké míry je tento předpoklad oprávněný zjišťujeme v rámci výzkumu a dále popisujeme v kapitolách 10. Výsledky a 11. Diskuse.

5.2.3. Neobehaviorismus a kognitivismus

Také v oblasti psychologie došlo k posunu směrem, s nímž přichází neobehaviorista Tolman. Do cesty mezi podnět a reakci vstupuje další prvek, a vzniká tak řetězec *podnět – organismus – reakce – posílení (stimuli – organism – response – reinforcement, S-O-R-R)*. Tímto působením organismu samotného může být očekávání, aktuální psychický i zdravotní stav, předchozí znalosti, cíle apod. Jmenované jevy způsobují, že každý organismus může na daný podnět reagovat jiným způsobem. Tolman také podle Atkinsonové a kol. (2003) dospívá k poznání, že paměť není založena pouze na počtu opakování, ale i na mnoha dalších vlivech, a přichází s pojmem kognitivní mapa.

Plháková (2003) v této souvislosti ještě doplňuje Tolmanův pojem latentního učení, tedy učení probíhajícího bez posilování, které může být bezděčné nebo vedené vnitřní motivací.

Tak v 60. letech postupně behaviorismus přechází v kognitivismus, jehož druhým zdrojem byla s behaviorismem se paralelně rozvíjející tvarová psychologie (*gestaltismus*) pracující s vědomým plánováním a usuzováním, řešením problémů na základě podobnosti případů atd. Od poloviny 20. století se rozvíjí psycholingvistika, jež začíná podle Hunta (2015, s. 505) pojímat jazyk jako hlavní formu, prostřednictvím které lze pozorovat myšlení a dozvídat se více o způsobech lidského vnímání a učení, protože „*jazyk nejenže zachycuje myšlenky, ale jeho struktura nese stopy toho, jak mysl funguje.*“ Zatímco se výuka cizích jazyků v době převládajícího behaviorismu opírala pouze o habituaci, klasické a operativní podmiňování, pojem komplexního učení přichází s rozvojem kognitivismu a důrazem na budování spojů a vztahů mezi znalostmi. Učení tak začíná být chápáno jako komplex všech čtyř forem, které shrnuje Atkinsonová a kol. (2003) takto:

1. *habituace*, nejjednodušší forma učení, navykání na prostředí, v němž organismus žije a učí se ignorovat známé podněty, jež obvykle nemají vážné následky;
2. *klasické podmiňování*, při němž jsou využívány nepodmíněné reakce (primární faktory) a posilováním zde je uspokojování základních pudů organismu;
3. *operativní podmiňování*, při němž jsou budovány podmíněné reakce (sekundární faktory) a k posilování dochází skrz pochvalu nebo věcnou odměnu;
4. *komplexní učení*, které vychází z kognitivního přístupu a pracuje mj. s učením vhladem a vytvářením mentálních reprezentací problému.

V rámci mAOK pracujeme především s operativním podmiňováním, když vytváříme spojení mezi obrázkem jako podnětem (signálem) a slovním vyjádřením jako reakcí na něj. Zároveň však stavíme předstupuň komplexního učení, a to jednak prostřednictvím prekonceptů, které si někteří studenti o češtině vytvářejí, jednak budováním zásobárny slov a frází, na kterých lze později demonstrovat některá pravidla, a dovádět tak studenty k „aha momentům“ při jejich odhalování s dopomocí učitele.

5.3. Kritika z hlediska pojetí gramatiky

5.3.1. Noam Chomsky a generativní gramatika

V roce 1957 vycházejí podle Sterna (1991) tři stěžejní díla poválečného období, jež výrazně ovlivnila přístup k výuce jazyků, jsou jimi Skinnerovo *Verbal behavior*, popisující učení jako výsledek kombinace drilu, odměn a trestů, dále Firesova příručka pro učitele jazyka v duchu ALM *Teaching and learning English as a foreign language* a zároveň *Syntactic Structures* Chomského přicházející s prvním náznakem nového pohledu na teorii jazyka jako takovou. Chomsky zde aplikuje strukturalistické postupy na dosud opomíjenou rovinu jazyka, totiž na syntax, přičemž vychází z věty jako minimální jednotky. Hledá sadu instrukcí nebo pravidel, jejichž následování by vedlo k produkování (generování) nekonečného množství gramaticky správných vět. Tím podle Sterna (1991) nastavuje zcela nový pohled na kreativitu jazyka a pojímá jazyk jako proces.

Chomsky, jak shrnuje Carroll (1994), poukazuje na neadekvátnost pojetí jazyka jako soustavy zautomatizovaných položek, neboť dětem se nikdy nedostává takové množství podnětů a příkladů užití jazyka, aby jimi bylo možné vysvětlit komplexitu dětské řeči (*poverty of stimulus argument*). Nemůže se tedy jednat o pouhá opakování slyšených a naučených slov a vět. Rodiče podle něj mohou jazykový vývoj dítěte jistým způsobem ovlivnit, hlavní roli ale hraje vrozená lidská schopnost produkovat jazyk, tzv. univerzální gramatika. Tato lidská schopnost, ale i nutnost, „generovat“ nové originální věty byla také základním problémem při učení cizích jazyků v duchu behaviorismu. Triádou *podnět – reakce – posílení* bylo sice možné dosáhnout zdánlivé znalosti jazyka, ve skutečnosti však studenti nedospěli do stádia jazykové kompetence právě proto, že nebyli schopni jazyk používat kreativně a reagovat na nové situace.

Ve svém klíčovém díle *Aspects of the Theory of Syntax* z roku 1965 Chomsky podle Sterna (1991) postupně dochází k závěru, že k nezbytným elementům syntaxe patří pravidla frázové struktury a transformační pravidla. Ačkoliv Chomsky původně hovořil o syntaxi nezávislé na významu, postupně se na přelomu 60. a 70. let dostává do popředí jeho zájmu a zájmu lingvistiky jako takové diskuse o postavení sémantiky. Za trefnou považujeme Sternovu (1991) poznámku, že Chomsky sice obnovil lingvistický zájem o syntax na poli teoretické lingvistiky, z pohledu učitelů se však s větnými transformacemi pracovalo běžně už dříve (změna aktivní věty v pasivní, změna přímé řeči v nepřímou apod.). Máme zde možnost vidět kontrast mezi teorií a praxí, která teorii mnohdy předbíhá nebo v různých směrech modifikuje.

Srovnání aspektů strukturalismu a generativní gramatiky ukazujeme v následujícím shrnutí vycházejícím především ze Sternova textu (1991, s. 119–151):

STRUKTURALISMUS	TRANSFORMAČNÍ GENERATIVNÍ GRAMATIKA
jazyk jako soubor naučených návyků: Student co nejpřesněji reprodukuje, co se naučil.	jazyk jako produktivní a kreativní proces: Student tvoří vlastní promluvy, přičemž využívá toho, co se naučil.
počet možných vět je omezený a jsou naučitelné	pomocí omezeného počtu pravidel lze vytvořit neomezený počet vět
věta jako nejvyšší jednotka	věta jako nejnižší jednotka
bez ohledu na mezivětné vztahy	zaměření na mezivětné vztahy
výuka jazyka založena na korpusech reálných výpovědí bez ohledu na rozlišování pravidelného a náhodného užití	výuka jazyka založena na tom, co rodilí mluvčí považují za gramaticky správné = NORMA
zdůrazňování formy na úkor významu	sepětí formy a významu
zaměření na mluvený projev jako dostačující reprezentaci jazyka	mluvený a psaný projev nejsou totožné – jedno není reprezentací druhého
učitel má jasně dáno, co a jak má učit: Učitel by měl co nejpřesněji následovat metodický materiál, neboť metoda je neomylná.	větší volnost učitelů: Učitel by neměl slepě přijímat a aplikovat lingvistické teorie, měl by přijmout zodpovědnost a vycházet i ze své zkušenosti.
soustředění na rozdíly mezi jazyky a unikátnost každého z nich	hledání univerzálních pravidel běžných pro všechny přirozené jazyky: Chomsky a především jeho následovník Di Pietro srovnávací analýzu neztracují, nýbrž její pohled obrací od hledání odlišností k hledání toho, co mají jazyky společného.
teorie jazyka vystavěná na pozadí behaviorismu	teorie jazyka vystavěná na pozadí kognitivismu
Saussurova dichotomie langue (soubor pravidel jazyka) a parole (realizace pravidel jazyka v promluvě) Hrdlička (2023)	Chomského dichotomie kompetence (znalost jazyka) a performance (schopnost ho použít) (Hrdlička, 2023)

Na základě nových teorií jazyka, jimiž byly podle Sterna (1991) například teorie mluvních aktů nebo analýza diskursu, dochází k modifikaci obsahu výuky a celého kurikula. Začíná se v ještě větší míře přihlížet k sociálnímu a situačnímu kontextu, což

jsme mohli sledovat již v popisu zásad ALM a sGAV metody, a také k očekáváním a záměrům mluvčího. Otevírají se tak další mezioborové vztahy mezi lingvistikou a antropologií či sociologií. Velkým zlomem byl vznik sylabů evropských jazyků pro tzv. *Threshold Level* (angličtina, 1975, francouzština, 1976, španělština, 1979, němčina, 1951) vytvořených pod záštitou Rady Evropy. V rámci výukových postupů se klade důraz na individualizaci ve výuce proti mechanickému a neosobnímu drilu.

5.3.2. Günter Zimmermann a signální gramatika

V 70. letech 20. století se v návaznosti na audioorální metody rozvinula signální gramatika (dále SG), a to nejprve v Německu, kde byl jejím průkopníkem Zimmermann, a dále také v Británii. (Škodová, 2012) Vlivem rozvoje SG došlo podle Hladíkové (2011) k celkové změně v prezentaci gramatického učiva, zjednodušil a omezil se jeho slovní výklad, důraz začal být kladen na grafickou podobu a rozvinul se způsob práce se schematickými tabulkami. V dnešních učebnicích je tak verbální explanační složka redukována právě ve prospěch vizualizace a SG, která je přístupnější studentům – nelingvistům, neboť ti mají možnost si z kombinace tabulek, vizuálního zvýraznění a slovního vysvětlení formulovat pravidlo sami pro sebe (Škodová – Šindelářová, 2013).

Pojetí gramatiky v současné době vychází z členění na přístup explicitní (pracuje s výkladem gramatického pravidla) a implicitní (student si pravidlo odvozuje zcela sám bez zpětné vazby či potvrzení učitelem), za jehož nižší stupeň považujeme přístup objevitelský (Jeanová – Simardová, 2013; Zimmermann, 1990), kdy studenti pravidlo odvodí také zcela sami prostřednictvím jednotlivých kroků, ale i díky zpětné vazbě od lektora. V rámci explicitního výkladu rozlišujeme přístup (metodu) induktivní (Jeanová – Simardová, 2013, s. 1024 *input flood*; Hrdlička, 2009, s. 40 *příklad – pravidlo – procvičení*; Zimmermann, 1990, s. 74 *Beispiele – Regel – Beispiele*), deduktivní (Jeanová – Simardová, 2013, s. 1024 *PPP presentation – practice – production*; Zimmermann, 1990, s. 74 *Regel – Beispiele*).

Zimmermann (1990, s. 76) konstatuje, že induktivní metoda výuky gramatiky výuky, prosazovaná audioorálními metodami výuky cizích jazyků, není vždy tou nejlepší cestou a přímo poznamenává, že induktivní metoda usnadňuje předávání, nikoliv však získávání znalostí. Deduktivní metoda je podle něj vhodnější pro méně talentované

studenty, pro studenty úzkostné nebo introvertní.⁷⁹ Zapojení SG však považuje za užitečné v rámci každého gramatického výkladu. Gramatické pravidlo může být studentům prezentováno v různých formách (Zimmermann, 1990, s. 77–82):

- slovní lingvistické vysvětlení,
- grafické znázornění,
- znázornění signální gramatikou,
- využití příkladových vět se zvýrazněním hledaných pravidelností.

Slovní definice by měla být konkretizována příkladovými větami či grafickým znázorněním, obrazné znázornění je zase potřeba doplnit slovním vysvětlením. Ideální je tedy podle Zimmermanna (1990) kombinace více forem.

Hrdlička (2023, 2009) pojímá SG především jako východisko z nouze vhodné pro úvodní fázi výuky v případě absence společného mediačního jazyka. Zdůrazňuje omezenost využitelných signálních slov a také riziko nepochopení nebo nepřesného pochopení pravidla (srov. taktéž Škodová – Šindelářová, 2013). Pozitivem je podle těchto autorů (srov. taktéž Škodová, 2015; Štindlová – Škodová, 2012) metajazyková funkce SG, která slouží k popisu studovaného jazyka a je vhodná pro přiblížení podstaty gramatického jevu nefilologům a mluvčím vzdálených (neslovanských) jazyků. Zde musíme konstatovat, že prostředků k realizaci SG a také oblastí uplatnění grafické složky je více, nejedná se pouze o signální slova ani pouze o oblast prezentace gramatického jevu. Více k využití SG v učebnicích v kapitole 7.3.1. *Pedagogicko-didaktické funkce vizuálních prostředků* (funkce *reprezentující*, funkce *interpretující*, funkce *instruktivní*).

Základní výčet vizuálních prostředků SG podává v českém kontextu Podrápská (2003/2004, s. 129), jež jmenuje tiskové grafické prostředky, abstraktní symboly, vizuální metafory a přítomnost facilitátora. Kromě toho je nutné zmínit také využití gest a mimiky ve výrazovém repertoáru učitele (Škodová – Štindlová, 2007). Autorky zdůrazňují, že je potřeba dbát na unifikaci vzhledu celého signálního aparátu, aby si ho

⁷⁹ Hrdlička (2009) v tomto ohledu dodává, že při výhradně induktivním, tedy implicitním přístupu hrozí odvození neadekvátního pravidla. Navíc je podle Cvejnové (2015) na vyšších úrovních obtížné nalézt či vytvořit texty s dostatečným zastoupením potřebného gramatického jevu (resp. signálního slova, viz dále, pozn. autorky). Tento problém lze řešit využitím Českého národního korpusu, kde mohou studenti sami vyhledávat příkladové věty a vyvodit pravidlo z reálných kontextů (Paldusová – Žiláková, 2015; Škodová – Šindelářová, 2013). Výzkumy (Jeanová – Simardová, 2013) také ukazují, že studenti sice častěji preferují méně namáhavý deduktivní způsob výkladu, výsledky učení však na těchto preferencích nijak nezávisí, jsou podmíněny spíše složitostí pravidla, typem gramatické struktury a také lingvistickou zdatností studenta.

studenti snadno osvojili a skutečně jim v orientaci v učebním materiálu a v průběhu výuky pomáhal. Také ve vizuální složce mAOK je zahrnuta SG, a to za účelem zprostředkování prvotní orientace ve struktuře češtiny studentům.

Gramatika není v rámci mAOK explicitně vykládána, tento segment výuky obsahuje pouze možnost odvodit si nebo přinejmenším tzv. předpochopit základní gramatická pravidla češtiny, je tedy výhradně implicitní. Jedná se o první krok v rámci induktivního přístupu k práci s gramatikou ve výuce, který zahrnuje vysokou frekvenci a zdůraznění gramatických jevů jak prostřednictvím drilových cvičení (viz kapitola 3.5.4. *ALM: K otázce efektivní prezentace učiva*), tak díky využití SG. Odpověď na otázku, zda k vytváření prekonceptů v rámci mAOK skutečně dochází, je předmětem výzkumu, jehož výsledky jsou uvedeny v kapitole 10. Výsledky a dále diskutovány v kapitole 11. *Diskuse*.

Pokud se zaměříme na další možné úlohy SG vedle funkce gramaticky explikační, je nutné zmínit také její funkci objektivě translační (Škodová, 2012) napomáhající eliminaci překladové verbální složky. K možnostem a výhodám výuky bez mediačního jazyka viz také Jirásková (2023c). Dále lze SG aplikovat v rámci práce s chybou pro nepřímou opravu, využití gest v tomto směru zmiňují například Šindelářová – Škodová (2012, s. 94).

Ačkoliv se směrem k audio-orálně-vizuálním metodám objevilo mnoho oprávněných kritických hlasů, následující historie ukazuje množství jejich inspirativních prvků využitelných dodnes. Souhrnně lze říci, že problémem těchto metod nebyla ani tak kvalita využívaných postupů, jako spíše jejich kvantita, absolutnost a dogmaticnost jejich aplikace. Proto se tyto prvky a postupy zapojují do cizojazyčné výuky i nadále, avšak v konkrétně zacílené formě v rámci úvodních audioorálních kurzů nebo výběrově rozprostřeny v celém průběhu výuky v podobě vyšší míry vizualizace, využití signální gramatiky, občasného zařazování drilu či pravidelné práce s výslovností.

6. Audioorální kurzy v českém jazykovém prostředí

6.1. Úvodní audioorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů

Tradice učebnic češtiny jako cizího jazyka sahá na počátek 19. století, Hronová (1993) uvádí jako první učebnici *Böhmische Grammatik* autora Jana Nejedlého z roku 1804. Koncem 50. let 20. století začaly podle autorky (1993) na české vysoké školy mířit větší skupiny zahraničních posluchačů s jiným než filologickým zaměřením. Studium jazyka pro ně nebylo cílem, ale prostředkem k získávání nových znalostí, což vedlo k rozvoji oboru čeština jako druhý jazyk. Prvotní pokusy přistupovat k výuce gramatiky obdobně jako u českých studentů, resp. žáků, tj. používat vertikální podání deklinace a komplikované třídění sloves, se ukázaly jako nefunkční.

K nastínění dnešního pohledu na tento fenomén lze uvést komentář Hrdličky (2023, s. 47), který zmiňuje vertikální prezentaci gramatiky jako vhodnou pro filology či oborové bohemisty, považuje ji však za užitečnou také pro Slovany nebo studenty se znalostí nějakého flektivního slovanského jazyka. Tento způsob seznámení s gramatikou jako uceleným systémem jim umožňuje záhy pracovat „s autentickými, neupravenými texty, v nichž jsou v přirozeném poměru zastoupeny všechny pády.“ Hrdlička (2023) dále konstatuje, že horizontální výklad dominuje v dnešních učebnicích, protože je pokládán za srozumitelnější a pro cizince uchopitelnější, nicméně s sebou nese jistá rizika, jichž by si měl být učitel vědom. Jsou to především přílišná atomizace jevů a dlouhé časové rozpětí výkladu, které omezuje možnost používat češtinu podle aktuální potřeby. To s sebou přináší také nepřírozené soustředění textů na právě probíraný jev, a tím omezenou schopnost studentů porozumět textům reálným.

K horizontálnímu uspořádání morfologických jevů, zjednodušení konjugace, a především ke zohlednění funkčnosti a frekvence jevů a také jejich pravidelnosti se podle Hronové (1971) přistoupilo právě v období poloviny 20. století. Ustálil se výběr klíčových gramatických jevů a také posloupnost a způsob jejich podání. V tom lze spatřovat paralelu ke způsobu výběru vyučovaných jevů v rámci ALM či SGAV. První učebnice češtiny jako cizího jazyka využívaly zprostředkovací (mediační) jazyk⁸⁰ a obdobně jako v případě aplikace ALM/SGAV metody vycházely ze srovnávání obou jazyků. Jak se dočteme v diplomové práci Štěpánové (2018, s. 46), lze v českém, resp. československém prostředí 60. let 20. století sledovat velký rozvoj zájmu o výuku cizích

⁸⁰ Šára — Šárová — Bytel (1961-1963). *Czech for English Speaking Students*. Praha: Univerzita 17. listopadu.

jazyků. Klíčovým se stává komunikativní cíl cizojazyčného vyučování, koncepce používané na Západě jsou výběrově přenášeny do československého školství. „*Velkou zásluhu pro oblast cizojazyčné výuky měl Kruh moderních filologů při Československé akademii věd (ČSAV). Ve spolupráci s Katedrou jazyků ČSAV vydával Kruh moderních filologů od roku 1965 každoročně Bibliografii zahraniční metodiky vyučování cizím jazykům, doplňovanou i o údaje o československých pracích.*“

Štěpánová (2018) dodává, že využití této inspirace můžeme spatřovat v audioorálně zaměřených cvičeních vyskytujících se v učebnicích cizích jazyků, objevují se také články v časopise *Cizí jazyky* věnované problematice jazykových laboratoří. Ty sice začaly být na školách zřizovány právě od 60. let 20. století, audioorální nahrávky však byly ve výuce cizích jazyků v československém školství využívány spíše jako doplňkový materiál, nikoliv jako jedna z hlavních složek výuky.

Potřeby vysokoškolského prostředí se od těch základoškolských a středoškolských lišily. Jak zmiňuje Hronová (1993, s. 10), v polovině 60. let 20. století došlo ke změně „*v národnostním složení a vstupním jazykovém standardu zahraničních studentů.*“ Na ÚJOP UK (tehdy nesoucím název *Ústav jazykové a odborné přípravy zahraničních studentů*) přijížděli studenti, kteří neměli žádný společný jazyk nejen mezi sebou navzájem, ale ani s učitelem, zároveň se odlišnost mezi mateřským jazykem studentů a češtinou prohlubovala. Čeština byla také často prvním nemateřským jazykem studentů. Vystala potřeba vytvoření učebnic vhodných pro všechny tyto studenty, bylo nutné upustit od využívání mediačního jazyka,⁸¹ a tím také od konfrontačního přístupu.

Nově posílená dvojrole češtiny jako prostředku i cíle jazykové výuky vedla k zaměření na využitelné aspekty soudobých vyučovacích metod (ALM a SGAV), totiž k výrazné počáteční orientaci na mluvení a výslovnost, využití vizualizace a zvukových nahrávek. V roce 1971 z těchto podkladů vznikl *Úvodní audioorální kurs* autorky Hronové a navazující učebnice *Čeština pro cizince – Základní kurs* (Hronová – Flíčková – Oherová, 1972). Na rozdíl od výuky v období největšího rozkvětu ALM/SGAV se nejednalo o dlouhodobý výukový program, ale pouze o počáteční fázi výuky jazyka. Tohoto přístupu jsme se drželi i v případě koncipování mAOK, který je designován na čtyři dny po pěti výukových hodinách, následně čtyři devadesátiminutové úvody do následujících výukových dní. Poté je návaznost zajištěna speciálními lekcemi

⁸¹ Hronová (1993) používá pojem *zprostředkovací jazyk*. Dále bývá používán pojem *zprostředkující jazyk*.

fonetiky s časovou dotací dvakrát 45 minut týdně a zařazováním drilových aktivit prováděných s materiálem běžné učebnice.

6.1.1. Cíle a struktura Úvodního audioorálního kursu a jeho inspirativní prvky pro moderní audioorální kurz

Základním posláním vstupního kurzu byl podle Hronové (1993) nácvik zvukové stránky jazyka, rychlá možnost komunikace v českém prostředí a ve studijních kontaktech a přípravná fáze výuky gramatiky. *Úvodní audioorální kurs* byl koncipován jako desetidenní intenzivní kurz s časovou dotací pěti vyučovacími hodinami denně (vyučovací hodina má 45 minut). Počítalo se také s řízeným domácím opakováním v délce jedné až dvou hodin. Protože účastníci kurzu mířili na české vysoké školy, byla součástí výuky akademická čeština a odborná terminologie. Autorka výslovně odkazuje na potíže studentů *Voix et images de France* (1962) při práci s odborným textem, kterým proto chtěla vědomě a aktivně předcházet.

V rámci AOK byla důsledně oddělována akustická stránka od stránky grafické, neboť i ta mohla být v jazyce studentů odlišná, a tudíž mohla vyžadovat nácvik. Proto se prezentace zvukové podoby slov v doprovodu obrázků ukázala jako jediný možný společný první krok vedoucí k vytvoření akusticko-orálních dovedností. Záměrem Hronové (1993) bylo také zabránění negativnímu transferu, k němuž by mohlo dojít vlivem odlišné korespondence mezi grafémy a fonémy v češtině a v jazyce studentů. Ačkoliv v dnešní době do intenzivních kurzů na ÚJOP UK nepřicházejí studenti bez znalosti latinky, případy studentů bez znalosti angličtiny nebo s její velmi omezenou znalostí se stále objevují. V mAOK se také kloníme k metodické koncepci varující před přenášením výslovnostních návyků z mateřského jazyka do češtiny na základě odlišné korespondence mezi písmeny a hláskami, proto se psané formě jazyka ve výukových hodinách vyhýbáme.

Pokud jde o přístup k zapojování psaní, Hronová (1993) říká, že bylo potřeba zařazovat i elementární písemný výcvik, především nácvik grafiky, a to z důvodu rostoucího počtu posluchačů bez znalosti latinky. Seznámení s písemnou podobou češtiny vedlo také ke zlepšení návaznosti na učebnice, se kterými se v lekcích pracovalo po skončení AOK. Hronová (1993, s. 22) ale upozorňuje, že tento segment výuky byl zařazován až několik dní po představení stránky fonetické a artikulační, a stával se tak další motivací k práci s výslovností. „*Uspokojí „hlad“ studentů po psané podobě jazyka a zmenšuje nebezpečí nekontrolované samostatné práce v této oblasti, odstraňuje chvat*

v seznámení s grafikou, přispívá k vytváření pravopisných návyků.“ Vzhledem k tomu, že jsou i naši studenti během kurzu v České republice a psanou češtinu vidí všude kolem sebe, rozhodli jsme se i my dát jim psanou podobu studovaného lexika k dispozici, a to pro domácí přípravu. Jedná se o interaktivní cvičení v aplikaci Quizlet propojující zvukovou stopu, obrázek a psaný text, přičemž pro vizualizaci používáme tytéž obrázky jako ve výuce.

V předmluvě k *Úvodnímu audioorálnímu kursu češtiny pro výuku zahraničních studentů* (Hronová, 1993; předmluva datována 1983) se dočteme, že prioritou kurzu je zvuková stránka jazyka, studenti ale také získají první představu o gramatické stavbě české věty, což mělo usnadnit osvojování gramatiky v následujících etapách výuky. Můžeme zde sledovat obdobné prostředky i cíle jako v ALM/SGAV, totiž nácvik segmentálních a suprasegmentálních složek výslovnosti, automatizaci základních frází pro výuku a mezilidský kontakt a vytvoření průpravné fáze gramatiky. Obdobně jako v ALM/SGAV se pracovalo s omezenou slovní zásobou a písemná forma jazyka nastupovala do výuky až v pozdější fázi. Autorka kurzu přemýšlí i nad motivací studentů do dalšího studia jazyka, když hovoří o odstranění bariéry v kontaktu, odstranění obav z jazyka a vytvoření odrazového můstku pro další studium. Téma motivace se stalo i jednou z položek našeho výzkumu zaměřeného na přínosnost zařazení mAOK do výukových programů kurzů ČJCJ.

Důležitou vlastností kurzu byla, na rozdíl od kurzů striktně vedených podle materiálů ALM/SGAV, jeho flexibilita. Bylo možné ho adaptovat podle potřeb studentů, a protože na sebe jednotlivá témata nenavazovala, nedocházelo k problémům, když se student připojil do výuky se zpožděním několika dnů. To bylo pro první dny výuky velmi praktické. Na rozdíl od doktrinálního pojetí práce lektora v ALM/SGAV byl pro AOK přijatelný i tvůrčí přístup učitele, který může výuku co nejlépe přizpůsobit potřebám, schopnostem a národnostnímu složení své skupiny studentů. Tematicky byl kurz vystavěn takto:

DEN 1 a 2: Třída

DEN 3 a 4: V pokoji

DEN 5 a 6: Rodina

DEN 7 a 8: V jídelně

DEN 9 a 10: Naše město

Pokud jde o vizuální výukové materiály, jmenuje Hronová (1993) obrazovou učebnici určenou pro studenty, sady diapositivů, které ilustrují texty, lexikum a konverzace během výuky, a diafilm ke gramatickým cvičením, taktéž určený k použití ve třídě. Vzhledem k absenci psané formy je zvýšena paměťová náročnost učení. Jak vizuální složka, tak zvýšené zapojení drilu mají za úkol tento handicap vyrovnat, resp. eliminovat. Nutnost zapsat si jednotlivá slova a fráze do paměti a nikoliv do sešitu by také měla vést ke snadnějšímu až automatizovanému vybavení v případě potřeby a schopnosti studentů zareagovat bez toho, že by hledali potvrzení v poznámkách v sešitě. Tomuto aspektu AOK, resp. mAOK se budeme věnovat v kapitole 10. Výsledky.

Akustickou stránku jazyka v AOK Hronové (1971) zprostředkovávaly magnetické záznamy textů, lexika a gramatických konverzací a magnetický záznam fonetických cvičení, vše bylo k dispozici pro práci nejen doma, ale i ve škole.⁸² Dále existovaly nahrávky gramatických cvičení, které měl k dispozici učitel k použití v rámci vyučování. Učitelům byl dále k dispozici program AOK včetně libreta nahrávek textů, lexika, gramatických pasáží a konverzací, sborník fonetických cvičení s metodickým pokynem a libreto k nim, soubor gramatických cvičení včetně libreta a metodického pokynu, metodický pokyn k případnému zařazování nácviku psaní a také překlad všech rozhovorů do 13 jazyků. Kurz maximálně těží z možnosti využívat magnetofonové nahrávky i v domácí přípravě studentů. Jak můžeme vidět, zahrnovala výbava ke kurzu mnoho různorodého materiálu. V tomto ohledu spatřujeme velký přínos technického pokroku, který práci s materiály v mAOK výrazně usnadnil, nutnost jejich fyzického skladování či přenášení značně omezil a zjednodušil jejich přístupnost i využitelnost jak pro studenty, tak pro učitele prakticky kdykoliv a kdekoliv.

S nahranými texty se zacházelo podobně, jako tomu bylo v ALM (viz 3.5.2. *ALM: K otázce přirozeného původu jazyka a k roli mateřského jazyka ve výuce*). Student zpočátku nemusí rozumět všem slovům, která se učí, důležité je, že vnímá rytmus řeči a její celkový zvuk. Také mAOK je silně zaměřen na práci s výslovností. V rámci seznamování s novou slovní zásobou i v rámci nácviku vět či dialogů je uplatňováno chórové opakování, při němž je učitel jazykovým vzorem. Díky „davovému pocitu“

⁸² Fonetický výcvik se dělí na tři etapy (Hronová, 1993):

1. Receptce a produkce jednotlivých hlásek v různém hláskovém okolí, a to bez zprostředkování významu.
2. Práce se zvukovou stránkou české věty jako celku, kdy se již přihlíží k významové stránce.
3. Domácí příprava s využitím nahrávek se sekvencí vzorová výslovnost – pauza na opakování — kontrolní vzorová výslovnost – pauza na opakování.

vlastní nenápadnosti by se podle našich předpokladů měla většina studentů snažit vyslovovat skutečně zřetelně a nahlas, a tím dosahovat nastavení mluvidel do správné polohy, a osvojovat si tak základní návyky potřebné pro dobrou výslovnost češtiny. Zda k tomu skutečně dochází blíže komentujeme v kapitole 10. Výsledky. Navíc jsou do výuky zařazovány tzv. fonetické sprchy, tedy několikaminutové bloky zaměřené přímo na výslovnost konkrétních hlásek v různém hláskovém okolí, a to v souladu s potřebami dané skupiny studentů. Slouží jednak k specifictěji zaměřené práci s artikulací, jednak k odpočinku od paměťové zátěže.

Každý tematický okruh AOK obsahoval výchozí texty, sloužící jako řečové modely, a dialogy vedoucí studenty k samostatné produkci. Rozsah slovní zásoby ke každému tématu byl přibližně 70 položek, přičemž část z nich byla mimo vlastní texty a sloužila k variaci. Pro cílovou skupinu začátečníků, kteří mají navíc osvojované informace zpracovávat nikoliv formou zápisků a slovníčků, ale pouze ve vlastní paměti, je stěžejním výukovým postupem dril, který je také klíčovým způsobem výuky v mAOK. S touto formou práce v hodině je však nutné zacházet kreativně, střídát různé techniky a formy drilu, pracovat s menšími i většími skupinami studentů, zapojovat modulaci hlasu apod. Inspiraci nalezneme například v popisu ALM (Richards – Rodgers, 2014, s. 61–63; Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011, s. 67), ačkoliv ne všechny jimi uváděné formy drilu jsou snadno přenositelné na flektivní jazyk, jakým je čeština. Přesto máme k dispozici mnoho cest, jak dril variovat, aby výuka nebyla pro studenty ani pro učitele jednotvárná a nudná. Ukázky zapojení jednotlivých forem drilu v mAOK uvádíme například v kapitole 3.5.4 *ALM: K otázce efektivní prezentace učiva*.

S gramatickými jevy se studenti v AOK seznamovali lexikálně, byli vedeni k postřehnutí pravidelností a následnému použití forem na základě analogie, získávali také základní představu o stavbě české věty. Učitel však měl možnost zařadit systematictější práci s gramatikou, pokud to bylo pro jeho skupinu vhodné.

Výstupem kurzu tedy mělo pro studenty být počáteční chápání českého slovosledu, pozorování flexe a postřehnutí některých pravidelností, osvojení akustické a artikulační diferenciací hlásek, a především primitivní dovednost komunikovat v českém prostředí ve třídě i mimo ni.

6.1.2. Návaznost dalších učebních materiálů na Úvodní audioorální kurs

Za účelem hladké návaznosti na textový učební materiál byly vytvořeny učebnice *Čeština pro cizince. Základní kurs I–III* (Hronová – Fličková – Oherová, 1972; včetně

metodického průvodce pro lektory) a dále *Čeština pro cizince. Nástavbový kurs – Gramatika* (Hronová, 1974; včetně metodického průvodce pro lektory). Pozdějšími úpravami vznikla stejnojmenná učebnice *Čeština pro cizince. Základní kurs I–II* (Hronová – Turzíková, 1983) a po ní následoval specificky zaměřený nastavbový kurz *Čeština pro cizince. Nástavbový kurs, obory technické a matematicko-fyzikální* (Hronová – Turzíková, 1988). Přímou návaznost na původní *Úvodní audioorální kurz* (1971) představuje také učebnice *Čeština pro cizince* již zmiňované dvojice autorek Hronové a Turzíkové vydaná poprvé v roce 1993 (zde druhé přepracované vydání z roku 1998).

Kniha v sobě zahrnuje jak upravenou a zkrácenou verzi AOK Hronové (umístěna na konci, s. 429–479), tak návaznou učebnici čeština jako cizího jazyka. Ta je celá vedena v češtině, pouze v úvodní části (s. 12) najdeme souhrn používaných pokynů s překladem do angličtiny, němčiny, francouzštiny a španělštiny. Učebnici uzavírá česko-anglicko-francouzsko-španělský slovník. Materiál je určen posluchačům kurzů připravujících ke studiu na českých vysokých školách, a to bez ohledu na jejich mateřský jazyk, gramatický výklad je od počátku podáván česky. Audioorální kurz je zařaditelný fakultativně, učebnice začíná jeho shrnutím, i v dalších lekcích jsou oba materiály provázány graficky a terminologicky.⁸³ V rámci ÚJOP UK Hronová vydala učebnici *The First 50 steps: Czech for every day* (1994).

Vzhledem k tomu, že na mAOK budou v rámci různých typů kurzů a zaměření na ÚJOP UK navazovat různé na trhu dostupné učebnice češtiny jako cizího jazyka, záleží na práci učitele, jak dokáže oba materiály systematicky a logicky propojit. Vědomí tohoto přechodu pro nás bylo motivací k analýze učebnic češtiny jako cizího jazyka s ohledem na využívání vizuálních prostředků, kterou shrnujeme v kapitole 7.3. *Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJCJ a v mAOK.*

Hronová spolupracovala také na česko-německé učebnici češtiny vydané rakouským nakladatelstvím Braumüller: *Ahoj! Mluvíte česky? Tschechisch für Anfänger* (Hronová – Jančík – Paul, 1992). Před první lekcí nalezneme pasáž věnovanou teoretickým poznámkám k výslovnosti, a dále cvičení na výslovnost jednotlivých hlásek

⁸³ Autorky v úvodu doporučují představení AOK před samotnou prací s učebnicí a dodávají, že je určen k práci v rámci deseti dní, a to bez učebnice, pouze s využitím vizuálních a poslechových učebních materiálů. Stejně jako u původního AOK je hlavním cílem fonetický výcvik zaměřený jak na českou větu jako celek, tak na jednotlivé hlásky. Dále má studenty dovést k první představě o gramatické stavbě české věty, překonání obav z české flexe a usnadnění následné práce s gramatikou v samotné učebnici. (Hronová – Turzíková, 1998, úvod datován do prosince 1988)

i celých vět. V letech 2009-2011 vydali manželé Hronovi v nakladatelství Didaktika postupně anglickou, německou a ruskou mutaci vstupního audioorálního kurzu určeného dětem s názvem *Čeština pro cizince – Ahoj, Jak se máš?*

Společně s manželem vydala Hronová v nakladatelství Didaktika také učebnice *Čeština pro cizince: první kroky = Czech for foreigners: the first steps: vstupní audioorální kurs češtiny A1/AOK* (Hronová – Hron, 2009) a *Čeština pro cizince = Czech for foreigners: A1–A2, B1* (Hronová – Hron, 2008). V prvním případě se jedná o vstupní audioorální kurz opatřený auditivním i vizuálním materiálem, který umožňuje počáteční kontakt s jazykem i pro samouky, a to bez rušivých interferencí. Samotná učebnice je dvojjazyčná, zadání jsou až do dvanácté lekce uváděna primárně v angličtině, pouze kurzívou v závorce česky. Důvodem je především v úvodu proklamovaná možnost samostatné práce s učebnicí (Hronová – Hron, 2008). Na přístup AOK kniha navazuje jednak občasným zařazením SG či obrázku za účelem lepšího porozumění, jednak orientací na cizince, kteří plánují po zvládnutí češtiny pokračovat ve studiu na některé z českých vysokých škol. Najdeme zde cvičení zaměřená na výslovnost včetně poslechových materiálů (CD), jejichž využití autoři doporučují především v případě, že k výuce nedochází v českém jazykovém prostředí.

6.2. Kurz českého jazyka pro azylanty (2004) a Český den (2007)

Pro srovnání uvádíme Kurz českého jazyka pro azylanty (Čemusová, 2004), neboť u něj byla motivace vzniku v některých ohledech jiná než v případě AOK Hronové (1970). Na začátku 21. století můžeme zaznamenat pozvolný, ale trvalý nárůst počtu cizinců v ČR (ČSÚ, Vývoj počtu cizinců podle typu pobytu,⁸⁴ sledované roky 2004–2022) a také vrcholící nárůst počtu udělených azylů (ČSÚ, Počet udělených azylů,⁸⁵ sledované roky 2004–2021). Stále více cizinců je také evidováno na úřadech práce (ČSÚ, Zaměstnanost cizinců podle postavení v zaměstnání,⁸⁶ sledované roky 2004–2022).

Všechny tyto faktory zvyšovaly poptávku po výuce češtiny, neboť ovládnutí jazyka je nejen jednou ze základních podmínek integrace, ale také důležitým předpokladem pro nalezení adekvátního zaměstnání. Již v roce 2001 se jedním ze vzdělávacích programů organizace Člověk v tísni stal projekt *Varianty*,⁸⁷ v rámci něhož vznikly výukové materiály pro češtinu jako cizí jazyk, a to *Kurz českého jazyka pro*

⁸⁴ Pozn.: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

⁸⁵ Pozn.: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_rizeni_azyl

⁸⁶ Pozn.: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_zamestnanost

⁸⁷ Pozn.: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>

azylanty (Čemusová a kol., 2004a,b), s navazující učebnicí *Český den* (Matula, 2007a,b). Součástí obou učebnic je manuál pro učitele, který vysvětluje autorský výukový záměr, popisuje žádoucí průběh hodiny a práci s jednotlivými cvičeními. V obou případech je zdůrazněna nutnost přizpůsobit obsah, rozsah i tempo výuky možnostem a potřebám dané studijní skupiny.

6.2.1. Cíle a struktura Kurzu českého jazyka pro azylanty a jeho inspirativní prvky pro moderní audioorální kurz

Kurz českého jazyka pro azylanty (Čemusová a kol., 2004a) je doplněn *Manuálem pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky* (Čemusová kol., 2004b), jenž lektora kurzem provází. Kurz je určen nejen účastníkům bez znalosti latinky, ale i bez znalosti jakéhokoliv písma, počítá se skupinou maximálně 12 studentů různého jazykového pozadí, věku, vzdělání, motivace apod., „...výuka není založena na čtení a psaní, počítá však s tím, že by si studenti v průběhu kurzu měli latinku v rámci možností osvojit.“ (Čemusová a kol., 2004b, s. 4)

Jak stojí v metodických pokynech, čtení a psaní by zde mělo být zapojováno do každé hodiny, a to postupně v podobě nácviku rozpoznání, realizace a zápisu hlásek, slabik, krátkých a následně delších slov. Ačkoliv je v instrukcích kladen důraz také na nácvik správné výslovnosti, nejedná se o hlavní cíl výuky, tím je postupné jazykové zvládnutí základních praktických komunikačních situací, které jsou zahrnuty ve třech navazujících modulech rozdělených vždy do osmi tematických okruhů. Na rozdíl od AOK Hronové (1971) zde na sebe témata navazují, a počítá se tedy se znalostmi obsaženými v předchozích lekcích, obdobně pracuje i mAOK. Zároveň se většina témat v jednotlivých modulech opakuje a dochází k jejich rozvíjení, tento kurz má totiž výrazně vyšší časovou dotaci než AOK Hronové (1971) nebo mAOK. Většina témat je koncipována na 3x90 minut, výjimečně pouze na 2x90 minut, přičemž intenzita výuky není dána.

MODUL 1: Pozdravy a představování / Nakupování / Orientace a doprava / Časové údaje / Práce / Rodina / Instituce / Lidské tělo, u lékaře

MODUL 2: Pozdravy a představování / Nakupování / Orientace a doprava / Časové údaje / Práce / Bydlení / Instituce / Aktivity

MODUL 3: Telefonování / Jídlo a restaurace / Orientace a doprava / Časové údaje / Práce / Rodina / Instituce / Modály

Přes některé odlišnosti můžeme sledovat také podobnost se způsobem výuky typickým pro AOK Hronové (1971), a to nejvýrazněji v prvním modulu. Obsahově se dbá na užitečnost témat a jejich blízkost konkrétní životní zkušenosti studentů. Proto je lektor nabádán k jejich modifikaci podle aktuálního složení skupiny. Pro výuku má učitel k dispozici převážně obrazové, částečně také textové handouty. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky z hlediska jeho schopnosti poradit si bez mediačního jazyka, neboť se počítá s tím, že studentům chybí společný komunikační jazyk, respektive že se tímto jazykem má stát obdobně jako v AOK Hronové (1971) právě čeština. Učitel je nabádán ke zřetelné a hlasité artikulaci, zapojení gest, scének, využití prostředí třídy. Očekávanými povahovými rysy jsou u něj trpělivost, empatie, flexibilita a schopnost účastníky pozitivně motivovat. Cílem výuky není předávání gramatických znalostí, zpočátku jsou zahrnuty pouze gramatické formy potřebné pro realizaci krátkých každodenních komunikačních situací, k jejichž ilustraci je někdy využíván komiks, tak jako tomu bylo v případě SGAV metody. Ve druhém modulu se již setkáme s podklady pro systematičtější výklad gramatiky a také množství textových doplňků k obrazovému materiálu roste.

6.2.2. Návaznost dalších učebních materiálů na Kurz českého jazyka pro azylanty

Na *Kurz českého jazyka pro azylanty* (Čemusová a kol., 2004a) v mnoha ohledech metodicky navazuje učebnice *Český den* (Matula, 2007a), která již deklaruje postup studentů k úrovni A1 podle SERRJ.⁸⁸ Jak autor popisuje v manuálu k učebnici (Matula, 2007b), výuka nové slovní zásoby probíhá prostřednictvím triády *vizualizace – pantomimické předvedení situace lektorem – sborové opakování dialogu po učiteli*. Po tomto nácviku následuje práce ve dvojicích, což je základní způsob interakce doporučovaný autorem pro tento kurz. Můžeme zde tedy pozorovat fázi zcela manipulativní, typickou pro ALM/SGAV, po níž ale následuje fáze větší autonomie studentů. K pochopení gramatických pravidel jsou účastníci kurzu dováděni obdobně jako v ALM/SGAV důrazem na vnímání pravidelností, uplatňování analogie, indukci, díky níž si sami doplňují navržené gramatické tabulky. Míra výkladu gramatiky je ponechána na uvážení učitele v závislosti na schopnostech a potřebách skupiny.

Kurz i učebnice jsou koncipovány bez zapojení technické podpory, což bylo způsobeno nedostatkem financí při vzniku materiálu. V porovnání s možnostmi výuky popisovanými v ALM, SGAV či AOK Hronové (1971) to představuje limity také pokud

⁸⁸ Společný evropský referenční rámec pro jazyky

jde o možnost opakování a drilování výslovnosti, dialogů a celkově v oblasti samostatné domácí přípravy.

Oba výše popsané kurzy představují svou povahou jakousi symbiózu stěžejních prvků audio-orálně-vizuálně zaměřených metod s praktickými potřebami studentů, respektive účastníků těchto kurzů. Čistě netextový úvod reflektuje omezení způsobené předpokládanou absencí společného dorozumívacího jazyka, a dokonce i možnou neznalost psané formy jakéhokoliv jazyka vůbec. Kromě vyřešení praktické stránky problému s prvotní vzájemnou komunikací však autoři těchto kurzů počítají i s dalšími přínosy pro studenty, jako je podpora kvality výslovnosti, vytváření gramatických prekonceptů či snížení obav z komunikace mimo bezpečný prostor třídy. Audio-orálně-vizuálně zaměřený úvod zde představuje ideální start předcházející práci s textovou učebnicí. V obou popisovaných případech je navazující učebnice koncipována přímo v souladu s úvodní fází.

Výše jmenované předpokládané přínosy pro nás byly inspirací při tvorbě konceptu mAOK, v němž nad praktickou stránkou převažuje stránka metodologická sledující nejen aktuální, ale i budoucí vliv tohoto přístupu na schopnost studentů používat češtinu jako cizí jazyk. Namísto propojení s jednou konkrétní učebnicí jsme však zvolili apel na využívání postupů uplatňovaných v mAOK i v následné výuce s učebnicí. Na podporu hladkého přechodu mezi mAOK a učebnicí předkládáme v následující kapitole analýzu práce s vizuálními prostředky v několika běžně dostupných učebnicích ČJČJ pro dospělé studenty.

7. Návaznost dalších učebních materiálů na mAOK

V této kapitole se krátce zaměřujeme na vývoj postavení učebnic ve výuce s důrazem na pojmání jejich vizuální složky, a to především na základě prací Janíkové (2007), Mikka (2000, in Maňák – Knecht, 2007) a Průchy (1998, 2009). Shrnujeme funkce, jež učebnice ve výuce plní, a také zmiňujeme doplňkové materiály, které jednotlivé funkce dále rozvíjejí.

Pokud jde o vizualizaci v učebnicích, navazujeme především na třídění Peškové (2012a, 2012b) a Spousty (2007), věnujeme se vlivu vizualizace na paměť (Hunt, 2015; Sternberg, 2006; Plháková, 2004), a tím i na učení, a dále vizuálním prostředkům, jejich funkcím a typům demonstrovaným na konkrétních ukázkách ze čtyř vybraných učebnic ČJČJ (Švarcová – Wenzel, 2020; Cvejnová, 2019; Boccou Kestřánková, 2017; Holá, 2016). Tato souhrnná analýza popisující možnosti vizualizace na různých rovinách výuky jazyka nabízí příklady toho, jak lze vizuální prostředky ve výuce smysluplně a cíleně využívat, a zároveň upozorňuje na rizika, jež s sebou tato složka učebních materiálů nese.

7.1. Vývoj přístupů k práci s učebnicí

Způsob zpracování učebních materiálů obvykle úzce souvisí s dobovými poznatky a názory v oblasti psychologie a lingvistiky, z nichž vycházejí i přístupy k výuce samotné. Audioorálně a audiovizuálně založené metody výuky cizích jazyků první poloviny 20. století se k používání učebnic často stavěly skepticky a přikláněly se k učiteli jako hlavnímu nositeli informací, učebnice byla buď upozaděna, nebo zcela vynechána z procesu výuky. (Richards – Rodgers, 2014; více viz kapitoly 3.5.5. *ALM: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů* a 4.4.5. *SGAV: Otázka role studentů, role učitele a role učebních materiálů*). V období vzniku kratších (vstupních) audioorálních kurzů (u nás např. Hronová, 1971) se začalo počítat s propojováním AOK a navazující jazykové učebnice (viz kapitoly 6.1.2. *Návaznost dalších učebních materiálů na Úvodní audioorální kurs* a 6.2.2. *Návaznost dalších učebních materiálů na Kurz českého jazyka pro azylanty*).

Výraznější příklon k užívání učebnic jako základnímu zdroji výuky přichází až v průběhu druhé poloviny 20. století, kdy, jak popisuje Průcha (1998), kognitivismus, resp. konstruktivismus poukazuje na nutnost s textem a učebnicí aktivně pracovat, ne pouze opakovat naučené fráze. Učení je pojmáno jako konstrukční proces propojování nového se známým a jako interakce textu a učícího se subjektu, což teprve společně vede k vlastnímu porozumění. Průcha (2009, s. 281) hovoří přímo o konstruktivistické

koncepti, kdy je učení z textu „procesem aktivního konstruování nových poznatkových systémů, který probíhá jako interakce mezi předchozími poznatky subjektu a novými informacemi, které subjekt zpracovává.“

Právě učebnice, jak upozorňuje Mikk (2000, in Maňák – Knecht, 2007, s. 12), představují nejrychlejší cestu, jak změnit způsob i obsah výuky v praxi: „Změnit styl vyučování tisíců učitelů formou jejich dalšího vzdělávání je časově velmi náročné, zatímco proměna jedné učebnice je mnohem snazší.“ V kontrastu s tím je Průchovo konstatování (1998, s. 11), že učebnice byla až do konce 20. století považována za nástroj určený téměř výhradně žákům. „Považovalo se jakoby za degradaci učitelské profese připouštět, že uživateli učebnice jsou nejen žáci, ale zároveň také učitelé.“ V následující publikaci už Průcha (2009) hovoří o renesanci klasických učebnic jako systematického a ekonomicky nejvýhodnějšího didaktického prostředku.

V rámci komunikačního přístupu však není role učebnice přesně a jasně definována, což vyplývá z jeho samotné povahy, proto i v tomto ohledu můžeme vidět značnou variabilitu. Ačkoliv je učebnice důležitým zdrojem pro plánování a realizaci vyučovací činnosti, míra jejího zapojení přímo v lekcích se liší podle potřeb učitele i studentů. Janíková (2007) rozlišuje tři úrovně míry využitelnosti učebnice. V prvním z nich je učebnice nepostradatelným základem práce ve výuce, a to za účelem úspory času, systematické prezentace učiva a strukturování vyučovacího procesu. Právě tento účel má i výukový materiál připravený pro mAOK. Nejedná se o učebnici pro studenty, ale o podklad pro vedení celé výuky určený učitelům, kteří mají dále k dispozici metodický plán, jenž je jednotlivými dny provází. V druhém případě, který jmenuje Janíková (2007) se učebnice stává doplňkovým materiálem, přičemž učitel bere scénář výuky do vlastních rukou, základem mu jsou požadavky studentů, učebnice mu však stále pomáhá v orientaci a je oporou plánování. Krajní cestou je přístup, kdy učitel eklekticky vybírá a využívá jen části učebnice vhodné pro danou cílovou skupinu a výuku skládá tzv. stavebnicovým systémem.⁸⁹

Jak shrnuje Průcha (2009), učebnice je zároveň kurikulárním projektem, tj. slouží k prezentaci učiva, dále je zdrojem obsahu vzdělávání pro žáky, tj. slouží k řízení učení a

⁸⁹ Současná hospitační praxe nás upozorňuje ještě na čtvrtý přístup. Ukazuje se, že mnozí současní učitelé, obdobně jako výše popisoval Průcha, považují učebnici za materiál určený k domácí přípravě a v hodinách se snaží vytvářet vlastní nadstavbu. Obvykle to ale vede k přetěžování studentů nadměrně se rozšiřující slovní zásobou, k výrazným odbočováním od stanoveného sylabu a ke ztrátě logické posloupnosti a systému. Stále tedy můžeme v této oblasti konstatovat potřebu metodicky vzdělávat učitele, představovat jim škálu kvalitních využitelných materiálů a instruovat je o možnostech jejich zapojování do výuky.

vyučování, a didaktickým prostředkem pro učitele, tj. slouží k organizaci učiva a orientaci v něm. Ve státním školství mají při výběru vhodného učebního materiálu hlavní slovo instituce zaštiťující danou výuku (škola, Ministerstvo školství, Národní pedagogický institut apod.), a to prostřednictvím kurikulárních dokumentů odlišujících učivo základní od učiva rozšiřujícího a vymežujících vyučovaný obsah a výstupy z výuky. Pro cizí jazyky je obdobou takového dokumentu Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERRJ): „*Referenční popisy úrovní češtiny jako cizího jazyka poskytují východisko pro tvorbu osnov, sylabů, zkoušek a učebnic pro češtinu jako cizí jazyk. Jsou k dispozici pro úrovně A1, A2, B1 a B2.*“ (www.inkluzivniskola.cz)⁹⁰ Učitelé jazyků by při výběru učebnice měli přihlídnout k věku cílové skupiny, její úrovni znalosti jazyka, ne/využívání mediačního jazyka v učebnici a k tomu, zda je učebnice určená či vhodná k samostudiu nebo výhradně k práci s podporou učitele (více Jelínek 1994/1995).

Dnes jsou učebnice cizích jazyků obvykle součástí uceleného učebního souboru tvořeného rovněž pracovním sešitem, poslechy (v dnešní době zpravidla dostupnými on-line), eventuálně videy (též on-line). Nezbytný je také klíč ke cvičením a transkript zvukové stopy poslechu, resp. videa. Další položkou může být souhrn slovní zásoby, gramatiky a/nebo základních sociokulturních informací a reálií. (srov. Hendrich a kol., 1988; Jelínek, 2006/2007; Janíková, 2007) Podle Jelínka (1994/1995) je nepostradatelná také metodická příručka seznamující učitele s hlavními rysy celkové koncepce učebního souboru.

Zatímco učebnice a další podpůrné příručky jsou určeny jak učitelům, tak žákům, vyčleňuje Průcha (2009) ještě metodické příručky jako didaktické texty určené primárně výhradně pro učitele (srov. Jelínek, 2014/2015). K nim můžeme v oblasti výuky ČJČJ zařadit on-line publikaci *Metodická podpora lektorů v přípravných kurzech ke zkoušce pro trvalý pobyt* (Štindlová a kol., 2021). Didaktický textový komplex vypracovaný pro mAOK je tvořen učebním souborem, který zahrnuje materiál založený na vizuálním textu určený k vedení výuky přímo ve třídě, interaktivní vizuálně-auditivní on-line cvičení pro práci v hodině, vizuálně-auditivní on-line cvičení zahrnující psanou složku k procvičování probrané slovní zásoby pro domácí opakování a metodický manuál propojující verbální a vizuální text, který provází učitele průběhem jednotlivých dní. Více viz kapitola 8. *Základní proporce moderního audioorálního kurzu.*

⁹⁰ <https://inkluzivniskola.cz/content/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>

Průcha (1998) považuje za jeden z hlavních úkolů učebnic transformovat vědecké poznatky v dané oblasti pro účely vyučovací praxe. Blíže na ně nahlíží z hlediska jejich funkcí, struktury, uživatelů a procesu výuky, přičemž základní funkcí učebnice je podle jeho soudu být edukačním médiem. V detailnějším pohledu pak deklaruje, že vychází ze Zujevovy taxonomie, která pracuje především s obsahovou složkou výuky, zaměřuje se zejména na funkce pedagogicko-didaktické, tedy na informace, jejich strukturu, obsah, rozsah a způsob prezentace.

Vzhledem k široké škále funkcí, jež by učebnice měla zastávat, není pravděpodobné, že je bude všechny plnit v dostatečné míře.⁹¹ Učebnice je především sumarizační text, který by měl být využitelný ve všech fázích učení, proto různé učebnice jednotlivé funkce v různém rozsahu, v různé intenzitě a také v různé kvalitě. Jak se ukáže v kapitole 7.3. *Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJCJ a v mAOK*, jsou nositeli mnohých z těchto funkcí často vizuální prostředky, které jsou také základem výukového materiálu v mAOK. Proto se ve svých otázkách ověřujících přínosnost mAOK jednotlivých funkcí vizuálních prostředků dotýkáme. Zda a v jaké míře dochází v rámci výuky v mAOK k naplnění možných funkcí VP je podrobně rozebráno ve výzkumné části této práce v kapitolách 10. *Výsledky* a 11. *Diskuse*.

K vizuálním prostředkům učebnic se vyjadřuje Průcha (1998), když strukturní komponenty učebnice označuje za prostředky tvořící hierarchicky členěný a vnitřně propojený systém a v prvním kroku je dělí na složku textovou a mimotextovou. Ve spojení s ostatními textovými materiály používá souhrnné označení školní didaktické texty, neboli soubor textů sestavený přímo pro účely učení, které dohromady tvoří didaktický textový komplex. Učebnice je spojujícím bodem všech didaktických textů a také klíčem k jejich koordinaci. Plně se orientovat na jednotlivé oblasti výuky je úkolem dalších podpůrných dokumentů s konkrétním zaměřením. Pokud má učitel přehled o dostupných rozvíjejících materiálech,⁹² disponuje množstvím zdrojů, z nichž může

⁹¹ Taxonomie funkcí učebnice (Průcha, 1998): *informační* (srov. Pešková, 2012a *funkce informativní*; Průcha, 2009 *funkce prezentace učiva*; Mikk, 2000 in Maňák – Knecht, 2007 *funkce prezentační*; Jelínek, 1994/1995 *funkce determinační*) / *transformační* / *systematizační* (srov. Pešková, 2012a *funkce řídicí a plánovací*; Průcha, 2009 *funkce řízení učení*) / *zpevňovací a kontrolní* (srov. Průcha, 2009 *funkce řízení učení a vyučování*; Pešková, 2012a *funkce kontrolní a sebekontrolní*) / *integrační* / *koordinační* / *rozvojově výchovná* (srov. Pešková, 2012a *funkce formativní*).

Jelínek (1994/1995) představuje funkce zacílené na vyučující a/nebo vyučované osoby: *variabilní* / *stimulační* / *inspirační* / *motivační* (srov. taktéž Pešková, 2012a ; Mikk, 2000).

⁹² Průcha (1998, 2009) shrnuje následující typy rozvíjejících materiálů:

čerpat, obohacovat výuku nad rámec učebnice a posilovat v rámci konkrétního kurzu ty aspekty, které jsou pro danou skupinu žáků a studentů potřebné. Stále by však měl brát v úvahu základní učebnici, která je zárukou jednotící linky dlouhodobého výukového procesu.

Průcha (1998), prosazující potřebu soustavně analyzovat učebnice a zohledňovat zkušenost s jejich používáním ve výukové praxi, nastiňuje stručný pohled na analýzu učebnic v českém, resp. československém prostředí. Hodnocení učebnic bylo v 60.–70. letech výrazně ovlivněno výzkumným obratem v psychologii, psycholinguistice a dalších vědách. Teorie výzkumu učebnic je tedy čím dál více multidisciplinární. Zpočátku se analýzy věnovaly především textové složce učebnic, později si autoři výzkumů začínali všímat i složky obrazové, ačkoliv ji zpočátku pojímali spíše jako doprovodnou nebo vedlejší. V 80. letech 20. století bylo při Státním pedagogickém nakladatelství zřízeno Středisko pro teorii tvorby učebnic a výsledky jeho zkoumání byly zohledňovány pro účely schvalování a hodnocení rukopisů učebnic.

Po roce 1990 došlo v tehdejší Československu k živelnému nahrazování mnoha učebnic, především dějepisu, a to bez podpory v pedagogickém výzkumu, neboť zde v té době žádné pracoviště zaměřené na teorii a výzkum učebnic neexistovalo. Na přelomu 20. a 21. století se tématu věnovali jednotlivci na různých univerzitních pracovištích.⁹³ Také Mikk (2000, in Maňák – Knecht, 2007) poznamenává, že se učebnice často dostávají na trh ve velkém množství, ale zároveň chybí jejich soustavná a souhrnná analýza, která by pomáhala učitelům orientovat se při výběru tohoto základního učebního materiálu. Průcha (2009) dále uvádí asociaci IARTEM (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, <https://iartem.org/>) fungující od roku

-
- slabikáře, kde můžeme jako období pro ČJČJ uvést učebnice s označením START určené úplným začátečníkům, často i bez znalosti latinky nebo vůbec písma jako takového (Cvejnová, 2011; Holá, 2022);
 - čítanky, přičemž obdobou pro ČJČJ jsou adaptované texty, jejichž soubory v některých případech nesou slovo „čítanka“ přímo v názvu (např. Starý Kořánová: Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka, 2012);
 - sborníky; didaktické příručky; sbírky, k nimž můžeme zařadit soubory her a aktivit do výuky ČJČJ (Malá, 2019); normativní texty, k nimž v našem případě lze zahrnout cizinci využívanou Příručku ÚJČ AV ČR (<https://prirucka.ujc.cas.cz/>); slovníky;
 - zpěvníky a mapy, které bývají ve výuce cizích jazyků, resp. ČJČJ, zastoupeny především ve výuce reálií;
 - odborné tabulky, pro gramatiku cizích jazyků typicky shrnující gramatické tabulky, souhrny slovní zásoby a výklady o jazyce umístěné v separátním dokumentu (Např. tzv. appendix k učebnici Holá, Český krok za krokem, 2016);
 - testy, přičemž se v návaznosti na SERRJ jedná například o modelové varianty Certifikovaných zkoušek z češtiny pro cizince CCE dostupné na webu ÚJOP UK (www.ujop.cuni.cz).

⁹³ Viz např. Marešova studie *Učení z obrazového materiálu* (Pedagogika 45/4, 1995).

1991 a věnující se soustavně výzkumu učebnic na mezinárodním poli. V Česku funguje od roku 2005 skupina pro teorii a analýzu učebnic, a to v Centru pedagogického výzkumu spadajícím pod Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně.

Mikk (2000 in Maňák – Knecht, 2007) poukazuje na náročnost procesu vytvoření kvalitní učebnice, během něž je v přípravné fázi nutné nejprve shromáždit potřebný materiál (učivo, ilustrace a úlohy), následně vybrat látku skutečně odpovídající stanoveným cílům, a nakonec analyzovat vznikuvší rukopis s ohledem na srozumitelnost, počet pojmů a prezentované hodnoty.⁹⁴ Dalším nezbytným krokem by mělo být ověření učebnice ve vyučovací praxi a její úprava s ohledem na získanou zpětnou vazbu od jejích uživatelů, tedy od učitelů i žáků nebo studentů. V souladu s tím se vyjadřuje také Průcha (1998), když doporučuje analýzu fungování učebnice vzhledem k jejímu konkrétnímu využívání ze strany učitelů při plánování, realizaci a hodnocení výuky a obdobně z hlediska žáků jak při výuce ve škole, tak při samostatné práci doma. Dále dodává, že je orientace na hodnocení učebnic žáky velkou výzvou, neboť se srovnání potenciálu učebnic s mírou jejich skutečného používání žáky věnuje malá pozornost.

Takto jsme postupovali při tvorbě mAOK a pokračujeme prostřednictvím zde představovaného výzkumu. Po vymezení základních témat jsme vybírali jednotlivé ikony a využitelné prvky signální gramatiky. Promýšleli jsme návaznost kroků v rámci každého dne, tak aby nedocházelo k logickým skokům. Nezbytné bylo ověření fungování materiálu v rámci pilotní výuky realizované pouze ve dvou třídách, komentáře lektorů i studentů byly využity k úpravám samotného výukového materiálu i k návrhům nových doporučení pro lektory, kteří budou mAOK používat.

Také Průcha (2009) uvádí, že by učebnice měly být exaktně analyzovány, hodnoceny a korigovány před uvedením na trh, respektive před začleněním do škol. Uvědomuje si však, že se jedná sice o oprávněný, avšak v praxi velmi obtížně realizovatelný požadavek. Učebnice totiž plní také funkci zboží, tedy obchodního artiklu. Má-li být její prodejní cena přijatelná pro uživatele a zároveň pro prodávající, respektive pro autory, je rychlost celého procesu od sepsání učebnice po její uvedení na trh jedním z klíčových aspektů.

⁹⁴ Blíže se k možnosti hodnocení učebnic vyjadřuje Průcha (2009), když se detailně zabývá analýzou didaktické obtížnosti učebnic na základě měření obtížnosti textu, a upozorňuje, že přílišná obtížnost stejně jako přílišná jednoduchost vede k nezájmu o obsah učení. Varuje před nadměrným zjednodušováním vedoucím k tzv. kumulativnímu deficitu znalostí a snižování dovednosti číst texty a operovat s jejich informacemi. Učebnice by měly být podle jeho mínění nakladateli posuzovány již ve stadiu rukopisu.

7.2. Vizualizace v učebnicích

Text je prvotním zdrojem formálního učení, o obrazovou, resp. vizuální složku byl rozšiřován a obohacován až postupně v souvislosti s novými poznatky o fungování lidské mysli a paměti. Text a obrázek mají v učebnici různé funkce a nejsou, resp. neměly by být ekvivalentní. Trahorsh – Bláha – Janko (2018, s. 125) uvádějí sedm nejčastěji používaných kritérií pro hodnocení kvality vizuálií, mezi nimiž figuruje právě míra jejich souvislosti s textem. Pouze dekorativní nebo estetická funkce není ve výukových materiálech považována za dostačující.

V oblasti vizualizace panuje terminologická nejednotnost.⁹⁵ Definujeme-li ve shodě se Spoustou (2007, s. 30) samu vizualizaci „*jako operaci transformující určitý jev (...) do podoby umožňující jeho zrakové vnímání*“, umožňuje nám to široké nazírání na práci s vizuálními komponenty v učebnicích. Tato oblast byla ale v minulosti pojímána mnohem úžeji a až postupně se její chápání rozšířilo i na verbální složku učebního textu. Například Macek (1984) pracuje pouze s obrazovým materiálem, který zachycuje různým způsobem modifikovanou realitu, a zavádí pojem didaktický obraz (1984, s. 455) jako zastřešující termín, jímž „*odlišuje obrazy určené pro výchovně vzdělávací proces od obrazů, které mohou být v tomto procesu také použity, ačkoliv pro něj nejsou určeny.*“ Důležitými principy vytváření didaktického obrazu jsou pro něj názornost, maximální srozumitelnost a aktivizace poznávací činnosti. Pozdější autoři (srov. Pešková, 2012a,b; Průcha 2009, 1998) už zmiňují i typografii nebo barevný podkres jako součást širšího pojetí aktivní práce s vizualizací v učebnicích.

Všichni výše zmínění autoři se shodují na tom, že učebnice obsahují dvě komplementární složky, jejichž smysluplným využíváním můžeme zvýšit efektivitu výukového procesu.⁹⁶ Průcha (2009; 1998) se odvolává na výzkumy dokazující, že jasné grafické rozlišení klíčového a doplňkového učiva je důležité pro úspěšnost učení u žáků základních škol stejně jako u vysokoškolských studentů. Zcela klíčová pro tuto práci je Průchova (2009, s. 282) pozdější definice pojmu didaktický text: „*Z funkčního hlediska je didaktickým textem kterékoliv sdělení (verbální, obrazové nebo kombinované), jež má specifické vlastnosti umožňující mu fungovat v didaktické komunikaci.*“ Autor tedy pod

⁹⁵ Corder 1969: *visual element*, Spousta 2007: *vizuální sdělení*, Ballstaedt 2009: *Text und Bild*; Škodová 2010: *výuková kresba*; Janko 2015: *nonverbální prvek*; Trahorsh a kol. 2018: *vizuálie*

⁹⁶ Průcha (1998, 2009) pracuje s dichotomií verbálních a neverbálních prostředků a při zmínce o ergonomických vlastnostech učebnice hovoří také o druzích a velikosti písma rozlišujících důležitost učiva, o barvách a grafických symbolech usnadňujících orientaci v textu.

tento pojem zahrnuje jak složku verbální, tak neverbální, resp. obrazovou, a mluví o verbálním a vizuálním textu jako dvou komplementárních složkách tvořících učebnici.

V návaznosti na Průchovo pojetí Pešková (2012a,b) užívá pojem vizuální prostředek, a v jeho charakteristice výslovně, na rozdíl od pojmů neverbální či nonverbální, zahrnuje do oblasti vizualizace i slova a práci s jejich didaktickým vizuálním ztvárněním. Učebnice češtiny jako cizího jazyka, jejichž analýzu z hlediska využívání vizuálních prostředků podáváme v kapitole 7.3 *Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJČJ a v mAOK*, pracují s vizualizací právě v tomto širokém slova smyslu, tedy jak s didaktickými obrazy, tak s barvami, typy písma, podkresem a dalším, proto bude i v této práci používán pojem vizuální prostředek (dále jen VP) jako zastřešující.

7.2.1. K otázce přínosu vizualizace pro pamětné zpracování informací

Psychologie vnímání se primárně zajímá o zrak (Hunt, 2015), zraková paměť ukládá obrazy lidí, míst a objektů, ne vše si sice dokážeme vybavit, většinou ale poznáme, když denotát vidíme podruhé. Přestože je zrak kanálem hlavním, není kanálem jediným a při vnímání zapojujeme v různé míře všechny smysly, proto teorie zpracování informace (Mareš, 2013; srov. Sternberg, 2006) hovoří o různých kanálech, jimiž informace přijímáme a ukládáme. Autoři zabývající se vztahem verbálního textu a VP v učebnicích často navazují na pohled, který nabízí Alan Paivio (první vydání 1990, zde 2008).

Jeho teorie duálního kódování⁹⁷ popisuje dva separátní symbolické systémy – verbální a neverbální, které zpracovávají a následně ukládají informaci dvěma nezávislými, ale paralelně probíhajícími a vzájemně se ovlivňujícími cestami. Využitím obou systémů se zvyšuje šance na zapamatování a na následné vybavení. Každý ze systémů má svou reprezentační jednotku, logogen pro verbální subsystém a imagen pro neverbální subsystém, existují vazby mezi jednotkami každého ze systémů i mezi oběma systémy a jejich jednotkami navzájem. Zatímco logogeny jsou organizovány postupně, imageny lze vnímat současně. Johnson-Laird (in Sternberg, 2006) vyzdvihuje efektivitu kombinace kódu pro symbolické výrokové poznatky založené na slovním popisu a kódu

⁹⁷ Mareš (2013) zmiňuje také unární kódování, v němž se verbální a neverbální informace zpracovávají společně v sémantické paměti, a trojné kódování, sensoricko-sémantický model, který propojuje zvuk (auditivní logogen), písmo (vizuální logogen) a obraz (piktogen).

pro analogové fyzikální a prostorové vlastnosti.⁹⁸ Tyto různými cestami získané a zpracované informace se integrují v jednu mentální reprezentaci.

Obdobný směr uvažování můžeme nalézt už u Cordera (1969, s. ix): „*Dnes je již považováno téměř za samozřejmé, že vizuální metody výuky dosahují lepších výsledků než metody závislé výhradně na jazyce.*“⁹⁹ A v českém kontextu u Macka (1984, s. 459): „*Čistě verbální materiál je většinou strukturován časově a může být obtížné pochopit jej jako strukturovaný celek, kdežto obraz je strukturován simultánně jako celek, což je pro vyučovací proces zvláště významné.*“ Macek (1984) dále popisuje, že znalosti o okolním světě získáváme buď přímo prostřednictvím smyslů a vlastní zkušenosti, nebo nepřímo prostřednictvím jazyka a jím předávaných informací, tedy induktivně nebo deduktivně.

Tyto dvě cesty by se podle jeho pojetí v ideálním případě měly doplňovat, a zajišťovat tak komplementární znalost. Vizuální a verbální komunikace se vzájemně liší z hlediska svého působení na lidské smysly, způsobem jejich vnímání. Vizuální prostředky jsou zdrojem smyslových dat pro následné vyvozování jazykových významů. Realistické VP zprostředkovávají informaci rychleji než text a vyvolávají emocionální a estetický prožitek, tím plní motivační a stimulační funkci, proto právě jejich kombinace velmi dobře podporuje porozumění a učení. Sternberg (2006) obdobně označuje realistický obrázek za analogickou reprezentaci reálného světa reflektující konkrétní a prostorové informace, jež jsou přenášeny simultánně. Slovo je reprezentací symbolickou a arbitrární, reflektuje abstraktní a kategorizující informace a přenáší informace sekvenčně. Dodává ještě, že v obou způsobech reprezentace mohou existovat ekvivalentní prostředky, například zakreslení polohy v prostoru a použití předložky v jazyce. Dále poukazuje na skutečnost, že zatímco konkrétní objekty je snazší nakreslit, abstraktní pojmy jsou obtížně popsitelné i slovy, ale jejich vizuální zachycení je ještě náročnější.

Také podle názoru Ballstaedta (2009) text vyjadřuje především abstraktní pojmy, souvislosti, omezení a argumenty, jež jsou často obtížně vyjádřitelné obrazem. Naopak obraz snáz vystihne formu, barvu, texturu nebo polohu v prostoru. Text a obraz podle něj tvoří tzv. *Traumpaar* vzájemně se doplňujících kognitivních a komunikačních funkcí propojených do jednoho komplementárního kódu, dohromady podle něj vytvářejí funkční

⁹⁸ Rozlišuje tedy výroky, neboli slovně vyjádřitelné poznatky, do jisté míry abstraktní mentální modely zachycující hlavní rysy objektů, a představy zobrazující konkrétní jedinečné objekty.

⁹⁹ „*It is now almost taken for granted that visual methods of teaching get better results than methods dependent exclusively upon language.*“

komunikační jednotu. Vizualizace jako kontext k verbálnímu textu pomáhá zpracování informací, prohloubení jejich pochopení, zvyšuje míru zapamatování, aktivuje emoce.

Obdobně zdůrazňuje nejlepší výsledky učení z kombinace VP a textu Pešková a dále uvádí (2012a, s. 38): „*Vizuální prostředky tak často zdůrazňují podstatné body v textu, přibližují kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka k zapamatování obsahu textu či jednotlivých pojmů.*“ Úzkým hrdlem (*ein Engpass*) je podle Baelstedtova pohledu (2009) při práci s vizualizací pracovní (krátkodobá) paměť, v níž se musí pojmy pochopené z textu setkat s pojmy pochopenými z obrázku a spojit se do jedné znalostní struktury. Snadno může dojít k jejímu zahlcení, čehož se lze vyvarovat zachováním několika zásad práce s obrázkem a s textem:

- fyzická blízkost obrázku a textu (*räumlicher Kontiguität*),
- zjednodušení obrázku (didaktická redukce) na relevantní komponenty,
- jednoduché ikony raději než barevné fotografie (*Diät für die Augen*),
- využití vizuálních konvencí (silné a slabé čáry, šipky, spojnice atd.).

Právě tato koncepce fungování paměti ozřejmuje smysluplnost využívání VP v učebnicích za účelem usnadnění pochopení gramatiky, hlubšího zpracování daného obsahu či trvalejšího zapamatování a snadnějšího vybavení slovní zásoby. Za předpokladu, že je VP funkčně využit, jedná se o integrální složku učebního materiálu rovnocennou svým přispěním ke kvalitě výukového procesu verbálnímu textu. Informace předávané a přijímané jak verbálně, tak vizuálně, procházejí totiž nejen dvěma cestami vedoucími ke kódování v dlouhodobé paměti, ale představují také dvě možnosti porozumění obsahu a jsou si vzájemně doplňujícími a vysvětlujícími kontextem.

V mAOK je situace jiná než v běžných učebnicích cizích jazyků, neboť je zde verbální složka zastoupena pouze skrz auditivní vnímání, nikoliv ztvárněna vizuálně písemně. Proto jsme si položili otázku, zda je i v tomto případě učení úspěšné a zda budou studenti i v takovém případě z kombinace verbální a obrazové vizuální složky těžit. Tématu paměti a jejího zatížení v mAOK jsme se věnovali jak v kvantitativním výzkumu zaměřeném na paměťové testování během jednotlivých výukových dní, tak v otázkách kladených učitelům a v dotazníky pro studenty. Získané výstupy jsou součástí kapitoly 10. Výsledky a následně jsou interpretovány v kapitole 11. *Diskuse*.

7.2.2. Stručná historie analýzy vizuálních prostředků v učebnicích

Jak bylo zmíněno výše, analýzy učebnic se až s postupem času začaly systematicky věnovat i vizuálním prostředkům. V této souvislosti je na místě upozornit, že se jednalo převážně o učebnice výkladových předmětů jako jsou geografie, přírodopis, fyzika apod., nikoliv o učebnice jazyků. Mnohé výstupy jsou však v tomto ohledu univerzální.

V roce 1981 rozlišuje Bednařík (in Trahorsh – Bláha – Janko, 2018), v článku o učebnicích fyziky složky výkladové a nevýkladové, přičemž v rámci výkladových vyděluje jako jeden z 15 komponentů také položku 3.2 *text k obrázkům*, a to v rámci kategorie 3. *Vysvětlující text*. Mezi 18 komponenty nevýkladové složky se pak objevuje v rámci kategorie 2. *Orientační aparát* položka 2.4 *grafické symboly*, a dále přímo kategorie 3. *Obrazový materiál*, rozdělená dále na

- 3.1 obrazy nahrazující věcný obsah výkladových komponentů,
- 3.2 obrazy rozvíjející věcný obsah výkladových komponentů,
- 3.3 obrazy doplňující věcný obsah výkladových komponentů.

Právě podkategorie označená zde jako 3.1 se týká způsobu práce s vizuálními prostředky v mAOK. Z těchto základních kategorií se postupně vydělily jednotlivé funkce VP a učebnice začala být pojímána jako integrovaný znakový útvar, který není omezen pouze na verbální složku a v němž je důležitý nejen obsah, ale i způsob jeho prezentace. Průcha (1998) strukturní komponenty učebnice označuje za prostředky tvořící hierarchicky členěný a vnitřně propojený systém a v prvním kroku je dělí na složku textovou a mimotextovou. Dále rozlišuje celkem 36 komponentů ve struktuře učebnic a rozděluje je dále do tří skupin podle didaktické funkce (Průcha, 1998, s. 95): I. Aparát prezentace učiva, II. Aparát řízení učení, III. Aparát orientace. První dvě skupiny následně dělí na část verbální a obrazovou, třetí skupina využívá v jeho pojetí pouze verbální prostředky. V rámci obrazových komponent konkrétně zmiňuje

- grafické symboly (např. piktogramy) vyznačující určité části učiva
- užití zvláštní barvy pro určité části učiva,
- užití zvláštního písma,
- využití předsádky obálky.

Mezi kritérii hodnocení učebnic u Sikorové (in Maňák – Knecht, 2007) figuruje kategorie obrazový materiál, jemuž autorka v rámci předkládané hierarchie přisuzuje druhý stupeň důležitosti, stejně jako motivačním charakteristikám a řízení učení. Před

něj, tedy do kategorie prvního stupně, staví přehlednost, přiměřenou obtížnost a rozsah učiva a také odbornou správnost, za něj například cenu, ergonomii a další. V rámci obrazového materiálu klade důraz na jeho jasnost a srozumitelnost, podporu porozumění obsahu a jeho přitažlivost. Analýza VP se po dlouhou dobu zaměřovala na prostředky pro výuku reálií nebo na učebnice přírodovědných oborů (Trahorsch – Bláha – Janko, 2018; Janko, 2015; Pešková, 2012b), nikoliv na učebnice cizích jazyků.

Mikk (2000, in Maňák – Knecht, 2007) ve svém textu zmiňuje nutnost zaobírat se při odborném kvalitativním posuzování učebnic složkou vizuální, a to celkovou atraktivitou ilustrací (příjemnost barev, stimulace žáků), vztahem vizuální složky k obsahu učebnice (systematizace, vyjádření tématu), vztahem k verbálnímu textu (popisky grafů, otázky a úkoly vztahující se k ilustracím) a také srozumitelností vizuálních komponent (využívání konvenčních a všeobecně známých symbolů). Pokud jde o kvantitativní analýzu, doporučuje všimnout si v rámci struktury učebnice toho, jaká je celková proporce stránek s ilustracemi (v procentech), jaký je počet ilustrací na stránku, jaká je průměrná velikost ilustrace, podíl ilustrací prezentujících lidské bytosti, podíl ilustrací vybavených legendou a podíl tabulek se záhlavím (v procentech). Vidíme tedy, že již velmi dbá na účelné využívání ilustrací a na úzké propojení verbální a neverbální složky učebnice, jeho srozumitelnost a funkčnost.

Podle vyjádření Spousty (2007) jsou zrak a sluch tzv. kulturní smysly, které nabyly na významu během kulturního vývoje a dnes, v době multimediálního přenosu informací, jsou převažujícími prostředky vnímání reality (symbióza viděného a slyšeného).¹⁰⁰ Vyšší míra výskytu vizuálních prostředků v současných učebnicích je jedním z důsledků tzv. informační exploze, jež se netýká pouze učebnic, ale permanentního přílivu informací jako takových.¹⁰¹ Zvyšují se tedy nároky na zprostředkování informací a začínají se ve větší míře prosazovat právě VP umožňující je konkretizovat, komprimovat jejich objem a zvýraznit to důležité. Janko (2015) tuto situaci nazývá vizuálním obratem v učebnicích. Specificky v učebnicích jazyků k němu přispívá také větší důraz na interkulturní komunikační kompetence v rámci

¹⁰⁰ V komunikačních systémech je sice obraz významným nástrojem k přenosu informací, otázkou však podle Spousty (2007) zůstává jeho využití při pouhé „konzumaci obsahu“ v kontrastu se skutečným pochopením sdělovaného. Informace nestačí pouze registrovat, v rámci efektivního využití vizualizace je nutné je také zpracovat, utřídit a usouvztažnit mezi sebou navzájem i s poznatky již známými.

¹⁰¹ Například v geografii (srov. Janko, 2015; Trahorsch – Bláha – Janko, 2018) dochází k nárůstu objemu informací, které je potřeba žákům/studentům předat přehledně, názorně a redukovane.

komunikačního přístupu (Průcha, 2010 in Pešková, 2012b), čímž se do popředí ve větší míře dostávají sociokulturní informace a realie.

Podmínkou co možná největší efektivity práce s vizuálními prostředky je vizuální gramotnost tří základních subjektů vstupujících v tomto směru do výukového procesu. Jsou jimi autor/tvůrce vizuálního prostředku, učitel jako jeho zprostředkovatel a žák/student jako jeho primární příjemce.¹⁰² Vyšší míra vizualizace v učebnicích není přínosná automaticky, má pozitivní dopad na kvalitu výukového materiálu i výuky samotné v případě, že se nejedná jen o nepromyšlenou záplavu obrázků. Zatímco Pešková (2012a) používá v tomto kontextu označení porozumění viděnému a pojímá ho jako schopnost chápat a správně interpretovat vizuální prostředek, Spousta (2007, s. 26) považuje za nejvyšší stupeň vizuální gramotnosti schopnost kvalitní vizuální materiály vytvářet a souhrnně označuje tímto pojmem „...soubor schopností a dovedností, kterými jedinec disponuje a s jehož pomocí je s to porozumět vizuálním prostředkům a dokáže je používat při komunikaci s jinými lidmi.“

Průcha (2009) upozorňuje, že učebnice obsahují takové množství obrazových komponentů, že by jejich vizuální stránka měla být předmětem speciálního hodnocení, a to především ve vztahu k verbálním komponentům. Příspěvkem k takové analýze v oblasti učebnic češtiny jako cizího jazyka je článek Jiráskové (2023), z něhož vychází kapitola 7.3. *Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJČJ a v mAOK*. Autor musí být podle názoru Macka (1984, s. 456) schopen obraz tzv. didaktizovat, tedy upravit ho pro účely výuky. „*Stále důraznější požadavek snadné orientace v obrazovém sdělení a rychlého získání informace vyžaduje přehlednou kompozici obrazů, zdůraznění typických rysů, funkcí a vztahů, jednoznačné zobrazení učební informace.*“ srov. varování Škodové (2010) před pouhou estetickou nebo dekorativní funkcí výukové kresby a definici vizuálních prostředků u Peškové (2012a, s. 30): „...*prostředky, které vizuálně (náhorně) zobrazují nějaký jev a směřují k určitému výchovnému či vzdělávacímu cíli.*“ Dalším krokem je potom objektivizace didaktické funkce obrazu (Macek, 1984), která může probíhat buď na straně autora vložením souvisejícího zadání, nebo na straně učitele, který zadání k didaktickému obrazu sám vytvoří, čímž naplní jeho didaktický potenciál (srov. Pešková, 2012b).

¹⁰² Zde lze ještě dodat doporučení Carneyho — Levina (2002) na podporu žáků k samostatnému vytváření obrázků a vizualizací, díky kterým má učitel možnost nahlédnout do vnitřních představ žáka a jeho způsobu pochopení učiva.

Corder (1969) autory vizuálních materiálů nazývá neviditelnými učiteli, považuje je totiž za další osoby určitým způsobem přítomné ve výukovém procesu. Ačkoliv neznají přesně danou skupinu žáků/studentů, musí připravit obrázky dostatečně přizpůsobené jejich pravděpodobným znalostem a také sociálnímu a kulturnímu pozadí. Následně je úlohou učitele zajistit, aby všichni žáci ne pouze viděli, ale především si uvědomovali všechny důležité rysy daného obrázku. Také Macek (1984) poukazuje na učitelovu klíčovou úlohu při regulaci a řízení práce s VP, díky níž se snižuje riziko zkreslení nebo ztráty obsahu obrazového sdělení.

Jak poznamenává Spousta (2007), zpracování vizuálních informací probíhá v několika po sobě jdoucích krocích. Nejprve je obraz rozložen na prvky a mezi nimi jsou identifikovány vztahy, na základě kterých jsou prvky spojeny do skupin. Vybrané prioritní prvky jsou překódovány k uložení do krátkodobé paměti, kde dochází k subjektivní selekci s ohledem na důležitost a přesunutí vybraných informací do dlouhodobé paměti. Právě ve fázi subjektivní selekce je důležitý vklad učitele, který musí žákovi pozornost vést správným směrem. K témuž pojetí míří Ballstaedt (2009), když poznamenává, že u obrazových složek je bez dalšího kontextu aktivovaný pojem často nejednoznačný, např. obrázek jablka může reprezentovat pojmy jako ovoce, jablko, nebo také firmu Apple.¹⁰³

V rámci práce s vizuálním materiálem vytvořeným pro mAOK jsme z výše uvedených důvodů pečlivě promýšleli, jaký typ VP zvolit, jak pracovat s barvami a jejich informačním potenciálem a také jak autorský záměr co nejlépe zprostředkovat učitelům, kteří ho poté během výuky realizují. Proto vznikla nejen sada materiálů určených přímo do výuky, ale i metodické a další podpůrné materiály pro učitele.

Vzhledem k všeobecnému zahlcení obrazovým materiálem v každodenním životě by mohla být vizuální gramotnost žáků a studentů považována za přiměřeně rozvinutou. Toto přesycení množstvím VP však vede spíše k jejich povrchnímu a rychlému vnímání, pročez si Janko (2015) klade otázku, zda jsou žáci schopni nonverbální prvky v učebnicích interpretovat, a Schwerdtfeger (1993 in Ballstaedt, 2009) považuje vizuální gramotnost (*Sehverstehen*) za pátou řečovou dovednost, kterou je třeba soustavně rozvíjet. Schopnost s vizuálními prostředky adekvátně pracovat je tedy nutné učit a kultivovat.

¹⁰³ Ballstaedt (2009, s. 54) jmenuje tyto aspekty vizuální gramotnosti: obeznámenost s vizuálními konvencemi; kognitivní kompetence k porozumění obrázkům; citlivost k vizuálnímu zpracování; schopnost estetického zhodnocení.

Macek (1984, s. 463) hovoří o vizuální kultuře, jejíž pochopení je stejně důležité jako rozvoj ostatních řečových dovedností, neomezuje se zde pouze na vizualizaci v učebnicích, upozorňuje, že kulturně specifické jsou i další vnější viditelné projevy chování lidí. Podstatou vizuální výchovy by v jeho pojetí mělo být „učit číst neverbální informace ztvárněné obrazem, gestem, pohybem, tvarem, tedy naučit žáky umění, jak v soustavě perceptivních znaků viditelného obrazu nacházet soustavu konceptuálních znaků neviditelného pojmu.“ Žák musí být schopen vizuální jazyk naplnit obsahem, sémantizovat ho.

Škodová (2010), která se kvalitám vizuálních prostředků věnuje detailněji, uvádí několik pravidel pro náležité a efektivní ztvárnění výukových kreseb:

- *pravidlo figurální centrálnosti*, kdy se aktér simulující situace ztotožňuje se žákem nebo simuluje jeho partnera;
- *pravidlo grafické synekdochy*, kdy jsou vypuštěny zbytečné detaily, a tím se zaručuje okamžitý informativní charakter, neboť od výukové kresby neočekáváme tajemnost;
- *pravidlo typizace*, tedy zjednodušení informací pomocí vnějších znaků, které vede k efektivní schematičnosti;
- *pravidlo expresivity* neboli pojetí, v němž gestikulace a mimika postav i další grafické prvky mají mít jednotící linku.

Při práci s učebnicí cizího jazyka, pokud pomineme možnost tvorby vlastních doplňkových materiálů, jsme odkázáni na didaktický potenciál VP v ní obsažených. To předpokládá u učitele takovou míru vizuální gramotnosti, aby byl schopen jednak didaktizovat i ty VP, které jsou ze strany autora nevyužité nebo využité málo, jednak aby umění s VP adekvátně pracovat rozvíjel a kultivoval u svých žáků a studentů. Obeznamování s možnými funkcemi VP rozšiřuje také učitel rejstřík možných zadání při tvorbě vlastních výukových materiálů.

7.3. Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJČJ a v mAOK

Použijeme-li Průchovu kategorizaci výzkumu učebnic (Průcha, 1998, s. 40), jsou předmětem následující analýzy vizuální prostředky různých typů od konkrétních fotografií po abstraktní znaky a různých funkcí z kategorie pedagogicko-didaktických a

psychologických. Metodou je expertní metodologické kvalitativní zhodnocení uplatňování VP na různých rovinách výuky jazyka ve vztahu k jednotlivým funkcím, to vše demonstrováno na konkrétních ukázkách ze čtyř současných učebnic ČJČJ.

Poukazujeme také na využívání různých typů VP na ose mezi konkrétností a abstraktností v souvislosti s jednotlivými funkcemi. Účelem je vybrat ze škály možností kategorie VP vhodné pro vytvoření výukového materiálu v mAOK a zároveň poukázat na možnosti návaznosti mezi mAOK a učebnicemi ČJČJ. Výčet funkcí s uvedením konkrétních příkladů také pomáhá tomu, aby učitelé a žáci či studenti byli schopní lépe uvědomit možnosti i rizika, které s sebou VP ve výuce přinášejí, a dokázali je díky tomu maximálně a přitom adekvátně vytěžit. Pro lektory používající některou z níže jmenovaných učebnic v návaznosti na mAOK obsahuje analýza cenné informace, které jim mohou být nápomocné v hladkém a organickém přechodu mezi oběma učebními materiály.

Analýza se týká v současnosti hojně používaných učebnic ČJČJ pro dospělé cizince na úrovních A1, resp. A1 a A2. Výběrem těchto materiálů poukazujeme mimo jiné na skutečnost, že i v učebnicích určených dospělým studentům má vizualizace své opodstatnění. Také analyzovaný mAOK je určen dospělým studentům.

- Boccou Kestránková, M. a kol. (2017). *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2*. Brno: Edika.
- Cvejnová, J. (2019). *Česky, prosím A1+A2: učebnice češtiny jako cizího i druhého jazyka*. Praha: Karolinum.
- Holá, L. (2016). *Česky krok za krokem 1: Czech Step by Step 1: A1-A2*. Praha: Akropolis.
- Švarcová, T. – J. Wenzel (2020). *Czech it Up! 1: čeština pro cizince: úroveň A1 = Czech for foreigners: level A1*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Rozdílnost v přístupu jednotlivých autorů k práci s vizualizací je patrná na první pohled. Učebnice Boccou Kestránkové (2017) je v oblasti vizualizace pojata pouze v odstínech modrofialové barvy, Cvejnová (2019) pracuje s černobílou a barevnou kresbou a jednoduchým barevným kódováním v rámci shrnujících tabulek. V kontrastu s tím učebnice Holé (2016) a Švarcové – Wenzela (2020) obsahují širokou škálu obrazových i typografických prostředků v hojném počtu. Jak ukáže následující text, množství VP ani míra barevnosti nejsou klíčovými měřítky hodnocení efektivnosti VP

v učebním materiálu nebo ve výuce jako takové. Těmi je především naplnění funkcí VP prostřednictvím různorodých a jasně zacílených zadání.¹⁰⁴

V jazykových učebnicích plní VP rozličné funkce, a budeme-li VP na jejich základě klasifikovat, měli bychom si být vědomi toho, že jeden VP obvykle plní více funkcí, přičemž převažující funkci mu dává autor, resp. učitel prostřednictvím zadání. Třídění bude vycházet především z klasifikace Peškové (2012a), která výrazně navazuje na Pýchovou (1990), a jejíž pojetí je z uvedených autorů nejkomplexnější a nejvíce zaměřené přímo na jazykovou výuku. Zmíníme však i související terminologii ostatních autorů, a to i v případě, že se zabývali využitím VP v rámci nejazykových učebnic (Trahorsh – Bláha – Janko, 2018 geografie; Janko, 2015 geografie; Spousta, 2007 edukace obecně; Bednařík, 1981 in Trahorsh – Bláha – Janko, 2018 fyzika). Zaměříme se přitom na funkce z okruhu pedagogicko-didaktických a psychologických.

7.3.1. Pedagogicko-didaktické funkce vizuálních prostředků

Vizuální prostředky plnící funkce pedagogicko-didaktické mají především pomáhat zvýšit objem skutečně předaných a pochopených informací. Corder (1969) upozorňuje, že by měly být VP zjednodušeny tak, aby usměrňovaly žákovu pozornost a zaměřovaly ji na relevantní rysy. S tím koresponduje i Spoustův (2007, s. 26) popis vlastností obrazového materiálu, jehož sdělení by mělo být úsporné (srov. Macek, 1984, didaktický obraz jako model reality chudší než realita sama), snadno a rychle dekódovatelné (srov. Škodová, 2010, rychlá čitelnost) a globální (srov. Škodová, 2010, vypověditelnost, jasnost).

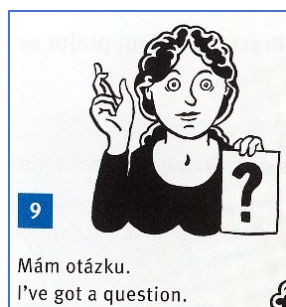
Funkce reprezentující (srov. Spousta, 2007 funkce *demonstrační*) je aplikovatelná v případě konkrétní slovní zásoby,¹⁰⁵ kdy je místo překladu využít obrázků. Kromě jednotlivých slov nacházíme v učebnicích ČJČJ i vizualizaci frází (Obr. 2), uplatňuje se ale i u výkladu gramatiky, přičemž k reprezentaci gramatických jevů dochází prostřednictvím signální gramatiky (více viz kapitola 5.3.2 *Günter Zimmermann a signální gramatika*), jež se objevuje v podobě tiskových grafických prostředků, např. rozlišování jmenného rodu prostřednictvím barevného kódování (Obr. 3) nebo vizuální reprezentace rodu i osoby při výkladu osobních zájmen (Obr. 4). Dále se reprezentující

¹⁰⁴ Macek (1984) hovoří o symbióze didaktického obsahu a estetické formy jako o neustálé polarizaci mezi racionalitou a emocionalitou, kde na straně racionality stojí logika, přehlednost, srozumitelnost a jednoznačnost, které pomáhají orientaci a porozumění. Na straně druhé pak působivost, schopnost vytvořit citový vztah k objektu, zážitek, které působí motivačně a stimulačně. Syntéza didaktického a uměleckého hlediska probíhá v interakci pedagoga, resp. žáka/studenta a tvůrce obrazu.

¹⁰⁵ U abstraktní slovní zásoby hovoříme spíše o *funkci interpretující* – viz dále.

funkce projevuje využitím barevného podkresu, jak můžeme vidět ve Cvejnové (2019) odlišující barevně tabulky se shrnutím gramatického pravidla (oranžová a červená barva podkresu) a tabulky zaměřené na funkci daného gramatického jevu (světle a tmavě zelená barva podkresu). U čtecích nebo poslechových textů pomáhá obrazový doprovod díky své reprezentující funkci doplnit kontext, a tím zvýšit míru porozumění obsahu. V ČJČJ je reprezentující funkce využitelná i ve výuce výslovnosti, například v učebnici Czech it Up! (Švarcová – Wenzel, 2020) se v souvislosti s výslovností objevuje označení průběhu intonace věty oznamovací a věty tázací (Obr. 5).

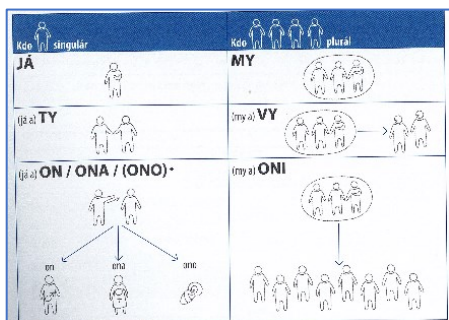
V počáteční fázi výuky, kterou představuje mAOK, se ještě nepotýkáme s abstraktními slovy či s komplikovanými a neobvyklými životními situacemi, proto je využití obrázků pro reprezentaci významu přirozenou cestou a funkce reprezentativní se zde propojuje s funkcí objektově translační (viz dále). V případě substantiv jsme aplikovali konvenční barevné kódování pro rody (světle modrý podkres pro slova rodu mužského životného, tmavě modrý pro mužská neživotná, červený pro ženský rod a zelený pro rod střední, Obr. 6, 7, 8, 9). Studenti jsou tak vedeni k vnímání spojitosti mezi danými slovy dříve, než dojde ze strany učitele na práci s rodovou diferenciací například v souvislosti s používáním adjektiv. Další uplatněné podbarvení slouží k rozlišení analogických frází v rámci formálního a neformálního dialogu (Obr. 10: vykání – hnědý podkres, Obr. 11: tykání – žlutý podkres). Při práci s výslovností je v průběhu fonetických sprch a práce s fonematickým sluchem zapojena demonstrace samohlásek prostřednictvím teček (krátká samohláska) a čárek (dlouhá samohláska), což umožňuje ověřit správnost percepce, aniž by bylo nutné zapojit psanou formu češtiny. Navíc díky ikonám, které reprezentují různé postavení rtů při výslovnosti samohlásek, dokážeme studenty rychle naučit správně vyslovit komplikované či dlouhé české slovo/frázi (Obr. 12).



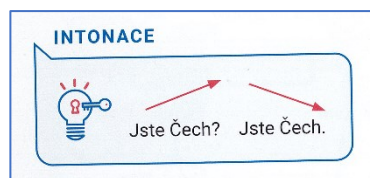
Obrázek 2 F. reprezentující FRÁZE
(Holá, 2016, s. 9)

question		adjectives		nouns
koho? co?		-ý adjectives Adjectives ending in nom. sg. in -ý	-í adjectives Adjectives ending in nom. sg. in -í	1st declension group Ma/Mi nouns ending in nom. sg. in a consonant without a hook, F nouns ending in -a and N nouns ending in -o
Mi	Mám Hledám	hezké ho	moderní ho	brat ra
Ma		hezký	moderní	dů m
F		hezk ou	moderní	sestr u
N		hezké	moderní	aut o

Obrázek 3 Funkce reprezentující BAREVNÉ KÓDOVÁNÍ
(Holá, 2016, s. 17)



Obrázek 4 Funkce reprezentující
ROD A OSOBA
(Boccou Kestřánková a kol., 2017, s. 17)



Obrázek 5 Funkce reprezentující
INTONACE
(Švarcová – Wenzel, 2020, s. 8)



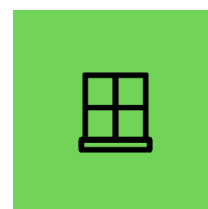
Obrázek 6 DOKTOR
maskulinum animatum
(mAOK, 2023, den 1)



Obrázek 7 POČÍTAČ
maskulinum inanimatum
(mAOK, 2023, den 1)



Obrázek 8 DOKTORKA
femininum
(mAOK, 2023, den 1)



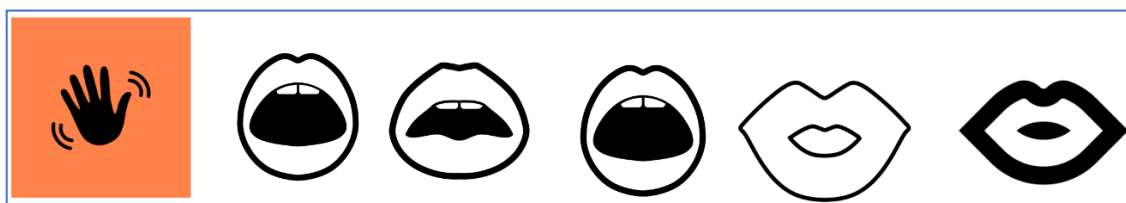
Obrázek 9 OKNO
neutrum
(mAOK, 2023, den 2)



Obrázek 10 A Vy?
(mAOK, 2023, den 1)



Obrázek 11 A ty?
(mAOK, 2023, den 1)



Obrázek 12 A-E-A-OU / NA SHLEDANOU
(mAOK, 2023, den 1)

Funkce organizující (srov. Spousta, 2007 funkce *systematizační*; Macek, 1984 *členění a organizace*) bývá někdy realizována prostřednictvím tzv. vizuálních klíčů (Mareš, 2013), které autor do učebnice vkládá, a tím upoutává a usměřňuje pozornost žáků a studentů k podstatným informacím, strukturuje učivo a propojuje a integruje jeho

prvky. Jedná se například o velikost a umístění různých úrovní nadpisů v rámci kapitol a podkapitol, šipky, kroužky, využití barev apod. Prostřednictvím této funkce tedy VP pomáhají naplnit koordinační a systematizační funkci učebnice jako celku. Oblastí, v níž se s touto funkcí často setkáváme, je gramatika shrnutá za použití gramatických tabulek představujících daný jev přehledně, názorně a redukovane (Obr. 3). Díky jejich organizující funkci si je student, eventuálně s dopomocí učitele schopen uvědomit pravidla daného jevu a systematizovat a potvrdit si své předpoklady. K období rozvoje tohoto způsobu práce s gramatikou viz kapitola 5.3.2 *Günter Zimmermann a signální gramatika*.

Pokud jde o oblast slovní zásoby, organizující funkce se při využití jisté míry abstrakce pravidelně objevuje v rámci tématu rodina, kde jsou příbuzenské vztahy mezi jejími členy typicky ztvárňovány prostřednictvím rodokmenu, který žáci a studenti ústně popisují, nebo ho doplňují, čímž prokazují porozumění čtenému či poslechovému verbálnímu textu (Boccou Kestřánková a kol., 2017, s. 82; Holá, 2016, s. 36; Švarcová – Wenzel, 2020, s. 49). V rámci mAOK lze hierarchizovaný systém vztahů využít k systematickému opakování slovní zásoby více témat pomocí myšlenkových map. Díky elektronické podobě výukového materiálu lze s ikonami pohybovat a přesouvat je do tematických skupin podle potřeby. Dochází zde k propojení organizující funkce s funkcí fixační (viz dále).




Funkce regulační (srov. taktéž Spousta 2007 funkce *regulativní*; Macek, 1984) doplňuje organizující funkci tím, že usměrňuje pozornost a umožňuje pracovat se selektivitou lidského vnímání. „*Pozornost je mentální proces, jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací, a tak se chránit před zahlcením velkým množstvím podnětů.*“ (Plháková, 2004, s. 77). Pozorování je v pojetí autorky vnímání se silným soustředěním pozornosti, jehož cílem je získat nové poznatky.¹⁰⁶ V případě, že kombinujeme verbální a zrakové podněty, tedy když čerpáme informace z více smyslových zdrojů, je využití VP v učebnicích z hlediska posílení zapamatování výhodné. Právě na kombinaci viděného a slyšeného je založen celý mAOK, ačkoliv graficky se v něm regulační funkce neprojevuje. Zaměření pozornosti studentů na relevantní obsah na interaktivní tabuli je úlohou učitele.

¹⁰⁶ Plháková (2004) zároveň poukazuje na možnost navýšení množství zapamatovaného materiálu nad úroveň Millerova čísla. Jedná se o koncept popisující, že člověk je schopen v krátkodobé paměti uchovat obvykle pouze sedm položek, +/- dvě.

Ve vybraných učebnicích ČJČJ je regulační funkce (podobně jako funkce organizující) naplňována například využitím graficky výrazného písma pro upozornění na výjimky nebo naopak na pravidelnosti gramatického jevu či upoutání pozornosti na klíčová slova a jevy ve čtecím textu, jak můžeme vidět ve Cvejnové (2019, Obr. 13). Mnohé učebnice také využívají různé symboly, barevné podkresy či rámečky pro upozornění na rozšiřující učivo, zajímavost nebo výjimku (Obr. 5, symbol zámku a klíče). Mezi vizuální klíče řadíme také ikony a symboly znázorňující zaměření dané části učebního textu na některou z řečových dovedností, na gramatiku nebo na realie atd. Objevují se obvykle průběžně v celé učebnici, jejich vysvětlení bývá součástí autorova úvodního textu (Obr. 14) a mělo by být také prezentováno učitelem během úvodní lekce při seznamování žáků/studentů s učebnicí. V některých případech (srov. např. Boccou Kestránková a kol., 2017; Cvejnová, 2019) však tato úvodní informace pro uživatele učebnice chybí, což může vést k nejistotě či dokonce nepochopení zadání a ke zvyšování didaktických rizik v práci s VP v dané učebnici (viz kapitola 7.3.4. *Didaktická rizika práce s vizuálními prostředky v učebních materiálech*).

Do mísy dáme velký **hrnek mouky** a **sáček kypřicího prášku**. Potom přidáme **hrnek mléka**, **lžičku soli** a vaječný žloutek. Zamícháme. Nakrájíme 2 rohlíky na malé kousky, dáme je do mísy a zamícháme. Těsto musí 5 minut odpočívat. Potom těsto rozpůlíme a uděláme 2 malé válce o průměru 6 cm. Uvaříme **hrnec vody**, osolíme a oba knedlíky dáme do vody. Vaříme 20 minut. Potom knedlíky nakrájíme.

Obrázek 13 Funkce regulační
ZVÝRAZNĚNÍ V TEXTU
(Cvejnová, 2019, s. 242)

	gramatika	vysvětluje základní jevy potřebné pro úspěšnou komunikaci
	poslech	pomáhá studentům porozumět v každodenních situacích a správně vyslovovat
	video	umožňuje vnímat jazyk v situačním kontextu

Obrázek 14 Funkce regulační
IKONY
(Švarcová – Wenzel, 2020, s. 4)

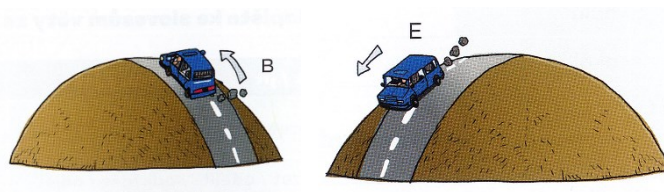
Funkce interpretující (srov. Škodová, 2010 úžeji funkce *gramaticky explanační*; Spousta, 2007 funkce *explikativní a interpretační*; Pýchová, 1990 funkce *explikativní*; Macek, 1984 *nonverbální nápověda při složitém obsahu*) je v oblasti slovní zásoby využitelná v případě abstraktních slov, jejichž význam nelze zobrazit tak přímočaře jako

u slov konkrétních.¹⁰⁷ Holá (2016) ve 13. lekcí prezentuje slovní zásobu z okruhu lidských vlastností prostřednictvím sady obrázků (Obr. 15), zároveň však vždy uvádí i anglický překlad daného slova, takže bychom mohli hovořit dokonce o jisté míře redundance (k tomu více viz funkce objektivě translační).

Signální gramatika pro naplnění této funkce využívá tzv. vizuální metafory, jimiž „se rozumějí konkrétní obrázky, které je možné na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem.“ (Strejcová, 2012, s. 38). V ČJCJ je zpravidla najdeme u tématu slovesných předpon (Obr. 16, *VY-jet nahoru* vs. *S-jet dolů*), u předložek (Obr. 17; srov. Holá, 2016, s. 53) a také u výkladu vidu, ať už abstraktně v podobě časové osy (Švarcová – Wenzel, 2020, s. 106), nebo na konkrétních kresbách (Holá, 2016, s. 104, Obr. 19; srov. Cvejnová, 2019, s. 164). V mAOK se tato funkce neuplatňuje, neboť se v případě výskytu pokročilejší gramatiky pracuje s drilem a automatizací v podobě frází, nikoliv s výkladem gramatického pravidla.



Obrázek 15 Funkce interpretující
ABSTRAKTNÍ SLOVNÍ ZÁSoba
(Holá, 2016, s. 112)



Obrázek 16 Funkce interpretující
SLOVESNÉ PŘEDPONY
(Cvejnová, 2019, s. 223)

	kde? where?
v/ve + locative	
na + locative	
u + genitive	

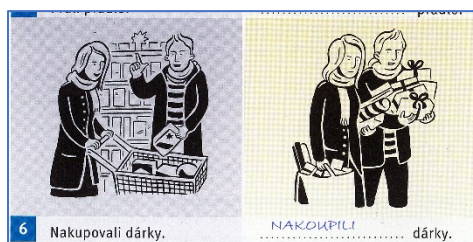
být, bydlet, pracovat, čekat...

Obrázek 17 Funkce interpretující
PREPOZICE v/ve, na, u
(Holá, 2016, s. 53)

POZOR!		
Z(E)	X	OD
Ze školy jdeme v 10 hodin.		
Na výlet jdeme od školy v 10 hodin.	X	
		Od doktora jdeme v 10 hodin.

Obrázek 18 Funkce interpretující
PREPOZICE z/ze, od
(Boccou Kestřánková a kol., 2017, s. 182)

¹⁰⁷ Bates – Son (2020) publikovali výsledky studie ověřující výhody vizuálního představení anglické slovní zásoby v jazykovém kurzu na japonské univerzitě. Jednalo se převážně o abstraktní slova z akademického prostředí, k jejichž reprezentaci byly využity černobílé obrázky/ikony zahrnující šipky a spojnice k označení vztahů. z výsledků vyplynulo, že i u abstraktní slovní zásoby je pro zapamatování přínosnější využití obrázků než využití překladu.



Obrázek 19 Funkce interpretující
VID
(Holá, 2016, s. 104)

Funkce instruktivní (srov. taktéž Spousta, 2007) je založena na využití abstraktních symbolů, často v rámci SG, které umožňují ukázat, jak tvořit danou formu (Obr. 20) nebo jak gramatický jev funguje v kontextu, například v rámci slovosledu (Obr. 21). Ve zkoumaných učebnicích ČJČJ se příliš neuplatňuje v jiných případech, než jsou tyto zde uvedené, další rozpracování možností jejího využití by tedy bylo na místě. V mAOK využíváme instruktivní funkci především v případech souvisejících s využíváním gramatických forem. V případě sloves jde o pokyn k tvoření slovesných osob zprostředkovaný buď ikonou zobrazující gesto pro danou osobu, nebo odpovídající gesto přímo použije sám lektor. U substantiv a adjektiv jsou změny v koncovkách feminin v akuzativu znázorněny prostřednictvím ikon zobrazujících tvar rtů (Obr. 22).

-L FORMA: -L / -LA / -LO / -LI		
1. Jak děláme -l formu?		
DĚLAT		
on	DĚLA + -l	posloucháĀ → poslouchal Mirek včera poslouchal nové cédéčko.
ona	DĚLA + -LA	leželĀ → ležela Kočka ležela na židli.
ono	DĚLA + -LO	sedělĀ → sedělo Dítě sedělo u maminky.
oni	DĚLA + -LI	vařilĀ → vařili Minulý týden vařili Radek a Martina.

Obrázek 20 Funkce instruktivní
PŘÍČESTÍ MINULÉ
(Boccou Kestřánková a kol., 2017, s. 329)

POZOR NA SLOVOSLED: personální pronomina v akuzativu – 2. pozice (neutrální význam)

Moc dobře ¹ho ²neznám. Já ¹ho ²moc dobře ³neznám.

Často ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ³ptá. On ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ³často ³ptá.

Myslím, že ¹tě ²hledá. Je pravda, že ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ³ptá.

ALE: Myslím, že ¹on ^{2a}2b ^{2b}tě ^{2b}hledá.

Obrázek 21 Funkce instruktivní
SLOVOSLED
(Švarcová – Wenzel, 2020, s. 65)



Obrázek 22 Ikony – tvar rtů
„To je taškA.“ – „Já mám taškU.“
„To je židLE.“ – „Já mám židLI.“
(mAOK, 2023, den 3)

Funkce informativní (srov. Spousta 2007 funkce *poznávací*; Macek, 1984 funkce *expoziční*) slouží k doplnění nebo k prohloubení věcných znalostí. V případě výuky cizích jazyků se nejčastěji vztahuje k reáliím a sociokulturním kompetencím a je zadáním spojena s čtecími nebo poslechovými cvičeními, která se zaměřují na informace o dané zemi. Vizuální prostředky mají formu fotografií měst, důležitých míst, přírodních scenérií apod. Sociokulturní specifika však bývají nevyhnutelnou součástí některých VP i implicitně, v ČJČJ je typickým příkladem gesto podání ruky. Objevuje se na obrázcích vztahujících se k seznamovacímu dialogu (Boccou Kestřánková, 2017, s. 2; Holá, 2016, s. 11) a je v tomto ohledu i součástí mAOK, kde reprezentuje frázi „*Těší mě.*“, ale může být i součástí výkladu vokativu v gramatice (Obr. 23). Propojení reálií s gramatickým cvičením můžeme vidět ve Cvejnové (Obr. 24).



Obrázek 23 Funkce informativní
VOKATIV
(Švarcová – Wenzel, 2020, s. 52)



Obrázek 24 Funkce informativní
GRAMATIKA
(Cvejnová, 2019, s. 33)

*Funkce fixační*¹⁰⁸ (srov. Spousta, 2007 funkce *rekapitulační a fixační*; Macek, 1984 funkce *reaktivační*;) a s ní úzce související *funkce verifikační* (srov. Spousta 2007 funkce *verifikační a diagnostická*; taktéž Macek 1984) se uplatňují při opakování a procvičování, respektive při ověřování znalostí. Rozlišujeme je v závislosti na tom, zda dochází ke zpětné vazbě prostřednictvím společné kontroly (*fixace*) nebo cestou formálního hodnocení (*verifikace*). Totožné zadání je totiž často použitelné jak pro procvičování, tak pro testování nabyté znalosti. Se slovní zásobou můžeme pracovat prostřednictvím spojování obrázků a slov nebo elicitací slovní zásoby a jejím zanesením do myšlenkové mapy, která umožňuje slova systematizovat a hierarchizovat, což podporuje uvědomění si souvislostí mezi nimi, a tím i jejich zapamatování.

¹⁰⁸ Související je také *funkce akcelerační* napomáhající učení, tedy fixaci poznatků, zrychlit. (Spousta, 2007)

U čtecích a poslechových textů v učebnicích se v případě této funkce jedná o ověřování porozumění prostřednictvím přiřazování obrázků k částem čtecího textu, jejich chronologickým seřazením na základě čtení či poslechu, označením vybraných položek na obrázku na základě čtení či poslechu (např. zakreslování trasy do mapy, Holá, 2016, s. 87), výběr souvisejícího obrázku z nabídky (Obr. 25) nebo hledání chyb, tedy prvků neodpovídajících čtenému nebo slyšenému. Fixační, resp. verifikační funkci plní i samostatné doplňování chybějících údajů do gramatických tabulek, jímž si žáci a studenti daný jev systematizují, a tím i fixují, a podklad pro budoucí učení si tak vytvoří samostatně (Obr. 26).

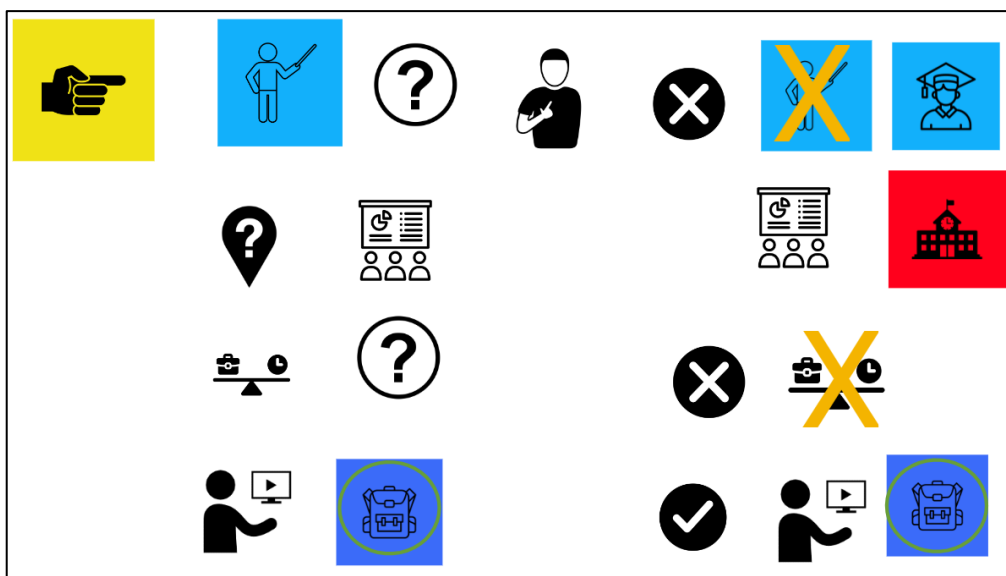


Obrázek 25 Funkce verifikační
PŘIŘAZENÍ
(Švarcová – Wenzel, 2020, s. 63)

(já)	+ the infinitive
(ty)	měl, měla bys	
(on, ona)	
(my)	měli bychom	
(vy)	
(oni)	
	
	

Obrázek 26 Funkce fixační
GRAMATICKÁ TABULKA
(Holá, 2016, s. 110)

V mAOK slouží vizualizace k fixaci a ověřování výslovnostních jevů s využitím Morseovy abecedy nebo tvarů rtů pro výslovnost jednotlivých vokálů (viz funkce reprezentující). Dochází tak jednak k procvičování, jednak si lektor ověřuje, zda si studenti danou slovní zásobu již osvojili. Dále se tato funkce VP v mAOK objevuje a využívá v průběhu opakování, kdy učitel přestává působit jako mluvní vzor a studenti sami na základě obrázků vyslovují daná slova či fráze. Fixační funkci plní také interaktivní on-line cvičení, v nichž studenti spojují zvukovou stopu s odpovídající ikonou. K fixaci a verifikaci můžeme využít i zadání zaměřená na souvislé mluvení, v nichž jako základní podklad pro monolog nebo dialog figuruje série ikon (Obr. 27).



Obrázek 27 DIALOG

Ty jsi učitel? – Ne, já nejsem učitel, jsem student.

Kde studuješ? – Studuju ve škole.

Pracuješ? – Ne, nepracuju.

Máš zelený batoh? – Ano, mám zelený batoh.

(mAOK, 2023, den 4)

Funkce objektově translační, již uvádí Škodová (2010), je specifická právě pro výuku cizího jazyka, neboť umožňuje eliminovat mediační jazyk a nahrazuje překlad využitím VP v různých rovinách výuky jazyka, ať už pro zobrazení významu slova či fráze, systematizaci gramatického pravidla nebo vytvoření kontextu pro verbální čtecí či poslechový text. Její aplikace může být provázána se všemi výše zmiňovanými funkcemi, jelikož používání VP mívá krom jiných často právě objektově translační funkci. U mAOK můžeme o funkci objektově translační hovořit v podstatě ve všech případech a v celém materiálu, neboť výuka probíhá zcela bez využití mediačního jazyka, a obrazová reprezentace je tak ve spojení s jednoduchým kontextem jedinou informací, kterou student o významu vyslovovaného lexika má. Zda je to pro pochopení významu dostačující opora ukážeme v kapitolách 10. Výsledky a 11. Diskuse.

7.3.2. Psychologické funkce vizuálních prostředků

Funkce psychologické provázející práci s VP ve výuce jsou zaměřeny na podporu zapamatování a vybavení, ať už díky vyššímu zájmu a motivaci žáků a studentů, nebo díky více kanálům, jimiž se informace do paměti ukládají (viz také pojem duální kódování v kapitole 7.2.1. *K otázce přínosu vizualizace pro pamětné zpracování informací*). Proto je nezbytné vnímat blízkost funkcí pedagogicko-didaktických a psychologických, jejichž ostré oddělení je téměř nemožné, neboť se obě skupiny zaměřují na základní fáze procesu

učení, jimiž jsou vnímání obsahu, chápání obsahu, získání nových informací z obsahu, zapamatování obsahu a schopnost jeho opětovného vyvolání do krátkodobé paměti a aktivního použití. U jednotlivých autorů nalezneme různě detailní stratifikace psychologických funkcí, například Spousta (2007, s. 80) jich v tomto ohledu rozlišuje 14. Naše analýza se zaměřuje na jednotlivé psychologické funkce sloučené do čtyř skupin na základě jejich vzájemné úzké souvislosti, opět vycházíme z klasifikace Peškové (2012a).

Funkce afektivní a motivační (srov. Spousta 2007, funkce *stimulační a motivační*; taktéž Macek, 1984) se projevuje v případech, „*kdy vizuální prostředky vzbuzují zájem a pozornost, vyvolávají různé pocity a aktivují postoje.*“ (Pešková, 2012a, s. 38) Ve výuce jazyků se typicky váže k práci s řečovými dovednostmi. Například v přípravných úkolech k receptivním dovednostem, tedy před čtením nebo poslechem, umožňuje VP rychle představit téma textu, iniciuje možnost odhadovat jeho obsah, a tím pomáhá vzbudit zvědavost a zájem o daný text, ale také elicitovat související slovní zásobu a promyslet si vlastní znalosti o daném tématu nebo názory na něj. Takto vytvořený širší kontext a očekávání následně významně podporuje porozumění. Realistické obrázky mohou také zachycovat kontroverzní situace, a být stimulem k diskusi a argumentaci.

Funkce retenční (srov. taktéž Macek, 1984) se vrací k již zmiňované výhodnosti kombinace vizuálního a verbálního pro zapamatování. Ve výuce jazyků se to týká všech momentů, kdy je potřeba nějaké informace ukládat do dlouhodobé paměti a v pravý čas je opět vyvolávat, ať už se jedná o slovní zásobu, gramatická pravidla nebo pravidla výslovnosti. Tato funkce tedy doprovází všechny VP ve funkcích pedagogicko-didaktických a umocňuje trvalost jejich efektu. K tomu přispívají i emoce vyvolané užitím VP, které pomáhají eliminovat zapomínání a podporují schopnost si informaci znovu vybavit, neboť „*špatná paměť často odráží selhání procesu vybavování spíše než selhání uchovávání.*“ (Atkinson, 2003, s. 278)

Doplněním nebo rozšířením této funkce je také Mackem (1984) zmiňovaná funkce reaktivační, která míří právě na schopnost vzpomenout si na informace uložené v paměti na základě vizuálního podnětu. S touto psychologickou funkcí mAOK soustavně pracuje, neboť se snaží vybudovat pevné spojení mezi VP, významem a českým slovem, a to prostřednictvím různých forem drilu, interaktivních on-line cvičení či opakovacích pasáží v průběhu lekce. Klíčové je, že podoba ikon je ve všech typech cvičení totožná.

Funkce imaginativní (srov. taktéž Spousta, 2007) podporuje fantazii a pro jazykovou výuku je potřebná především v těch případech, kdy žáci a studenti nemají k verbálně zadanému tématu co říct nebo je pro ně těžké rychle a bez další podpory

zareagovat. Pomáhá jim aktivovat představy a je pro ně odrazovým můstkem zabraňujícím „záseku“. To je také jeden z důvodů používání obrázků v části MLUVENÍ *Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince CCE*, např. pro úroveň A1 (*Modelový test CCE-A1*, 2023, s. 8): „V úloze 2 vede examinátor s kandidátem dialog ve třech simulovaných situacích navozených vizuálním stimulem (fotografie).“

V prvních dnech jazykové výuky v mAOK je pro studenty obtížné samostatně produkovat souvislý text. Sled ikon, který jsme prezentovali na Obr. 27, tak slouží také k podpoře rozmluvení a umožňuje studentům uvědomit si, že jsou s nabytou slovní zásobou schopni souvislého projevu.

Funkce marketingová (srov. Kůtová, 2004 *funkce propagační*) a s ní související *funkce dekorativní* (srov. Průcha, 1998 *funkce estetická*) má stejně jako *funkce motivační* za cíl především přitáhnout pozornost, avšak ne k obsahu učiva, nýbrž k učebnici jako komerčnímu produktu. Téma financí a marketingu jsme již zmiňovali v části věnované hodnocení učebnic (kapitola 7.2.2. *Stručná historie analýzy vizuálních prostředků v učebnicích*), více se na tento okruh funkcí zaměříme v části věnované didaktickým rizikům práce s VP (kapitola 7.3.4. *Didaktická rizika práce s vizuálními prostředky v učebních materiálech*).

7.3.3. Typologie vizuálních prostředků v učebnicích

Analýza používaných typů VP bude poukazovat především na jejich využitelnost pro realizaci funkcí popsaných v předchozí kapitole. V první řadě lze VP podle typu rozdělit do dvou kategorií, jimž různí autoři dávají různé zastřešující názvy. Spousta (2007) rozlišuje způsob kódování vizuálních jevů, při němž se obraz nějakým způsobem tvarově podobá realitě, tzv. ikonický model (srov. Ballstaedt, 2009, VP reprezentativní: fotografie, kresby), a znázornění, které se k realitě vztahuje strukturně, tzv. symbolický model, jako jsou graf, schéma, diagram (srov. Ballstaedt, 2009, VP nerepresentativní analytické: ornamentální a abstraktní vizualizace, tj. tabulky a digramy; piktogramy; mapy).

Macek (1984) hovoří při kategorizaci didaktických obrazů o různé míře stylizace a typizace, vystižení a sjednocení základních společných znaků vedoucích od představy k pojmu a od jedinečného k obecnému. Není nutný absolutní realismus ale „*postižení nejtypičtějších signifikantních znaků v efektivním časovém a prostorovém modelu*.“ (Macek, 1984, s. 460) A dále odkazuje na Gibsona (s. 462 tamtéž), když poznamenává, že „*realismus poskytuje substituci za zkušenost z první ruky, a tak učí poznávat konkrétní*

věci, zatímco abstrahované a konvenční surogáty stimulují představivost a pomáhají učit se abstrakcím, obecným pravidlům, generovat tvůrčí myšlení.“ Plný realismus pokládá za plýtvání úsilím, za důležité považuje vystihnout vlastnosti relevantní a signifikantní pro danou úlohu, což zároveň žákovi pomůže soustředit pozornost na důležité části, vlastnosti a vztahy zachycené obrazovým materiálem.

Taktéž Pešková (2012a,b) rozděluje VP podobající se realitě a prostředky tvořené podle předem daných konvencí. Obecně dochází (dle Trahorsch – Bláha – Janko, 2018) s rostoucím věkem cílové skupiny ke snižování množství vizuálií ve prospěch textu, v rámci vizuálií ke snižování podílu fotografií a zvyšování podílu abstraktních vizuálií. To vše v souvislosti s tím, že děti jsou v předčtecím období zvyklé vnímat vizuální sdělení a mluvený komentář k němu a postupně se při získávání informací přesouvají ke sdělování textovému. My budeme v této části analýzy vycházet z klasifikace Peškové (2012a, b), podle níž jsou typy VP v učebnicích následujících:

Vizuální prostředky *realistické* (srov. Macek, 1984 *neschematizované*; Slough a kol., 2010 *fotografie*) představují relativně věrné zobrazení skutečnosti i co do barev a odstínů a patří k nim také reprodukce předmětu nebo uměleckého díla. Z okruhu zkoumaných učebnic fotografie vůbec nenalezneme u Cvejnové (2019), u Boccou Kestránkové (2017) jsou upraveny pouze do odstínů modrofialové barvy. Tento typ VP je vhodný pro výuku reálií, k čemuž je také v učebnicích ČJČJ hojně využíván ve funkci informativní a reprezentující, eventuálně i propagační, neboť fotografie konkrétního místa může být pro studenty lákadlem k jeho návštěvě. Ve vztahu k čtecímu nebo poslechovému textu pomáhají realistické VP spolu s předčtecími a předposlechovými cvičeními vytvářet kontext, a tím zvyšovat míru porozumění, a zároveň mají funkci motivační.¹⁰⁹ Pro prezentaci slovní zásoby jsou realistické VP pravidelně využívány u všech sledovaných učebnic, vyjma Česky, prosím (Cvejnová, 2019), která je nahrazuje využitím stylizované a typizované kresby, jež řadíme k VP analogickým. Z níže zmíněných důvodů jsme ve zkoumaném výukovém materiálu pro mAOK realistické VP téměř nepoužívali, jak ale vyplývá z výsledků výzkumu, bylo by v některých případech jejich použití za účelem zpestření výuky a motivace užitečné (viz kapitoly 10. Výsledky a 11. Diskuse.)

¹⁰⁹ Sledování pohybu oka ukazuje, že při kombinaci obrázku a textu oko vždy nejdříve míří k obrázku, poté k textu a poté znovu k obrázku už ve vztahu k přečtenému: „*Es lässt sich also eine Phase der Orientierung von einer Phase der vertiefenden Verarbeitung unterscheiden.*“ Vizuální prostředek zde tedy působí nejprve za účelem motivace a následně k verifikaci porozumění. (Ballstaedt, 2009, s. 50)

Vizuální prostředky *analogické* (srov. Slough a kol., 2010 *částečně schematizované*; taktéž Macek, 1984) zahrnují realistické kresby a stylizovaný nákres (kresba, komiks, ikona, karikatura nebo skica) a mají metaforický vztah ke skutečnosti, přičemž zdůrazňují její hlavní rysy a vztahy. Objevují se jako hlavní typ VP v mAOK a jsou hojné ve všech analyzovaných učebnicích, často ve funkci informativní a reprezentující (Obr. 21), dále ve funkci interpretující (Obr. 17, VID konkrétně) a fixační či verifikační (Obr. 27, Dialog). Mívají také funkci objektově-translační a vystupují ve stejných situacích jako fotografie sloužící k prezentaci slovní zásoby a dále k fixaci a verifikaci porozumění čtecímu nebo poslechovému textu. Za účelem reprezentace reálií se objevují spíše okrajově (viz Cvejnová, 2019, Obr. 24)

Vizuální prostředky realistické a analogické se tedy ve svých funkcích značně překrývají a působí jako vzájemně zastupitelné. Zde je však na místě zmínit Ballstaedtovy (2009) poznámky ke krátkodobé paměti, v níž se musí pojmy pochopené z textu setkat s pojmy pochopenými z obrázku a spojit se do jedné znalostní struktury. Protože může snadno dojít k zahlcení krátkodobé paměti, navrhuje autor jako prevenci mimo jiné zjednodušení obrázku (didaktická redukce) na relevantní komponenty a používání jednoduchých ikon spíše než podrobných barevných fotografií. S tím korelují i aktuální výzkumy zaměřené na schopnost si informace díky zapojení audiovizuální stimulace rychleji a snáze zapamatovat (Ball a kol., 2021). Vzhledem k těmto poznatkům jsme jako základní vizuální prvek v mAOK zvolili jednoduchou ikonu,¹¹⁰ která snadno podpoří vytvoření paměťového spoje mezi vizuálním signálem a českým slovem či frází. Studenti si prostřednictvím těchto ikon osvojují zásobu slov a frází, které postupně skládají do jednoduchých vět, primitivních popisů a základních dialogů. Záhy tak jsou na ikonami ztvárněném podkladu schopni samostatně a z paměti vyprodukovat krátkou informaci o sobě nebo o druhé osobě (Obr. 7) či realizovat ve dvojici „předkreslený“ dialog (Obr. 8).

Vizuální prostředky *logické* (srov. Slough a kol., 2010 *logické*; taktéž Spousta, 2007; Macek, 1984 *schematické*) zachycují struktury a vztahy čitelné díky konvencím, vyžadují tedy zvláštní způsob čtení, jsou jimi schéma, graf či tabulka. Postihují zjevné i skryté souvislosti a specifčnosti jevů stručně a názorně, slouží k upevnění a shrnutí znalostí. Ve všech analyzovaných učebnicích ČJČJ je nalezneme jako prostředky k aplikaci funkce organizující a regulační v souvislosti s představováním gramatických

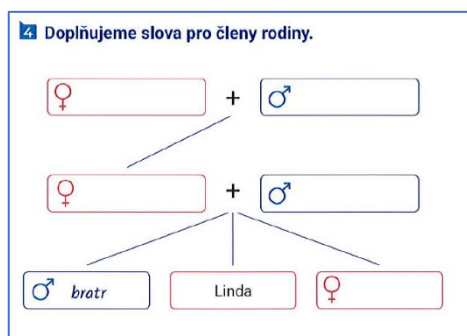
¹¹⁰ Zdrojem ikon je on-line databáze ikon thenounproject.com v licencované verzi.

pravidel (Obr. 2, 9, 14, 15, 18 a 25). V jednotlivých učebnicích vidíme propojení s nějakým druhem barevného či typografického zvýraznění, například barevný podkres ve Cvejnové (2019), barevné koncovky poukazujících na rodovou příslušnost v Holé (2016, Obr. 3), výrazné nadpisy a rámečky v Boccou Kestřánkové (2017, Obr. 18) nebo ve Švarcové – Wenzelovi (2020, Obr. 21). S vytvořením logické provázanosti mezi barevným podkresem ikony a rodem daného substantiva pracujeme i v mAOK, viz funkce reprezentující v kapitole 7.3.1. *Pedagogicko-didaktické funkce vizuálních prostředků*.

Vizuální prostředky *symbolické* (a *kartografické*,¹¹¹ srov. Macek, 1984 *schematizované*) jsou srozumitelné na základě kulturních konvencí, patří k nim piktogram, znak, logo. Mírou abstrakce a arbitrárnosti se blíží verbálnímu textu. Mezi tyto VP můžeme řadit používání vykřičníků pro zdůraznění důležitosti nebo výjimečnosti jevu (Obr. 21), piktogramy poukazující na zaměření daného cvičení na konkrétní řečovou dovednost (Obr. 14) nebo využití schematizovaných obrázků pro výklad významu předložek ve funkci interpretující (Obr. 17 a 18). Typickými piktogramy učebnic cizích jazyků jsou genderové symboly ♂ a ♀, jak si můžeme všimnout u Švarcové – Wenzela (2020) na grafickém znázornění rodinného stromu (Obr. 28). V mAOK využíváme symboly otazníku jako signalizaci pokynu k tvorbě otázky, kroužek k signalizaci tvoření kladné věty a křížek k tvoření věty záporné (Obr. 30). Jejich význam musí prostřednictvím příkladových vět ozřejmit studentům učitel.

Vizuální prostředky kombinované v sobě spojují prvky a vlastnosti více typů vizuálních prostředků. Zatímco Hladíková (2014) poukazuje na rizika užívání tohoto typu VP na nižších úrovních vzhledem k jejich náročnosti na vizuální gramotnost, Janko (2015) naopak vyzdvihuje jejich velký potenciál. V analyzovaných učebnicích ČJČJ se s kombinovanými VP setkáme v učebnici Boccou Kestřánkové (2017) v gramatických výkladech, kde používá schematizované obrázky muže, ženy a dítěte v pozici symbolických VP k vyjádření osoby a rodu (Obr. 4). Kombinaci fotografie a kresby pravidelně využívá Holá (2016), často tak, že je fotografie osob doplněna kresbou ztvárňující jejich myšlenky, názory nebo sny a představy (Obr. 29). Tento druh kombinace najdeme také u Švarcové – Wenzela (2020).

¹¹¹ Tento typ vizuálních prostředků Pešková (2012a,b) řadí zvlášť, najdeme ho v učebnicích cizích jazyků především v lekcích věnovaných orientaci nebo v částech zaměřených na realie. Je však možné je vzhledem k jejich povaze řadit k vizuálním prostředkům symbolickým.



Obrázek 28 Vizualní prostředky analogické
RODOVÁ PŘÍSLUŠNOST
(Švarcová – Wenzel, 2020, s. 49)



Obrázek 29 Vizualní prostředky kombinované
FOTOGRAFIE A KRESBA
(Holá, 2016, s. 11)

7.3.4. Didaktická rizika práce s vizuálními prostředky v učebních materiálech

Popsané funkce poukazují na všestrannou přínosnost VP pro učení, a to konkrétně učení se cizímu jazyku. Kromě značného potenciálu VP se v souvislosti s vizualizací a užíváním VP objevují i rizika, jichž by si měli být vědomi jak autoři učebnic, tak učitelé a jejich prostřednictvím i žáci a studenti. Všechna níže jmenovaná rizika souvisí s potenciální nedostatečnou vizuální gramotností na straně autorů, učitelů nebo žáků/studentů.

Pokud jde o autory učebnic, Spousta (2007; srov. Pešková 2012b) poukazuje na bezcílné nadužívání vizuálních prostředků za účelem zvýšení atraktivnosti učebního materiálu a dodává, že nadměrná názornost může brzdit rozvoj abstraktního myšlení a vést k pasivitě, nesprávně koncipované vizuálie mohou fixovat mylné představy, nesprávná práce s nimi může vést k bažirování na detailech na úkor vidění celistvého jevu. Také Janko (2015) sice kvituje pozitivní blízký vztah jednoznačných zobrazení ke zkušenosti studentů, ale zároveň varuje před tendencí k příliš pasivní práci s nimi. Týž autor upozorňuje i na další riziko v oblasti převládnutí některé z funkcí – zmiňuje funkci motivační, která někdy zastihuje funkci informační, pokud učitel upřednostňuje zábavnost a emocionální náboj lekce před výukovým cílem.

Příkladem využívání VP bez vyjádřeného didaktického záměru je nejméně didaktizovaná, podle Průchy (1998) primárně nedidaktická, funkce estetická k níž se autoři staví spíše negativně (srov. Pešková, 2012; Mareš, 2002; Carney – Levin, 2002 funkce *dekorativní*), neboť nechává využití daného VP zcela v rukou učitele. Spousta (2007) však její přínos vidí ve schopnosti přitáhnout pozornost k obsahu, zaujmout,

motivovat. Funkcí VP se zcela jiným než didaktickým záměrem je funkce marketingová (srov. Kůtová, 2004; Pešková, 2012 funkce *propagační*), k čemuž se Průcha (1998, s. 11) staví kriticky a dodává: „*Čím je učebnice barevnější a vizuálně atraktivnější, tím více se jeví jako vhodnější pro žáky – což je princip začasť realizovaný z komerčních důvodů některými nakladatelstvími učebnic.*“ Na propojení funkce estetické a marketingové odkazují i další autoři (srov. Škodová, 2010).

Pešková (2012; srov. Janko, 2015) upozorňuje na kulturní podmíněnost vizuálních prostředků, neboť vlivem didaktické tradice mohou mít způsoby vizualizace národnostní specifika. Je potřeba učit se „číst“ vizuální prostředky v daném jazykově kulturním kontextu, protože se jedná o produkty dané kultury. Také Corder (1969) upozorňuje na kulturní podmíněnost konvencí abstrakce (zjednodušování) pro obrazové reprezentace. K tomuto bodu se vyjadřuje též Macek (1984) hovořící o nutnosti seznámit se s vizuální kulturou rodilých mluvčích jazyka, který se učíme, jak je zde již zmíněno v části věnované vizuální gramotnosti (viz kapitola 7.3. *Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJČJ a v mAOK*).

V případě zcela vizuálně ztvárněného výukového materiálu, jímž je mAOK musíme kromě kulturní podmíněnosti počítat i s jistou mírou rozdílného individuálního porozumění jednoduchým ikonám. Jak vyplývá z některých komentářů studentů i učitelů v průběhu výzkumu, ne vždy se pochopení významu obrázku na straně autorů a uživatelů shoduje, může docházet k dezinterpretaci nebo záměnám příliš podobných ikon (více viz kapitoly 10. *Výsledky a 11. Diskuse*). V tomto směru tedy vnímáme potenciál ke zlepšení materiálu.

Dále autoři textů o vizualizaci v učebnicích varují před stereotypizací a podporou schematického myšlení prostřednictvím stereotypního zobrazování příslušníků různých národů, menšin nebo skupin obyvatel. Toto riziko a potřebu učitele jako průvodce v práci s vizuálním materiálem zmiňuje například Škodová (2010). Kubrická (2006) v textu o genderové korektnosti zaměřeném na učebnice angličtiny řady Headway poukazuje na to, že učebnice jazyků kromě záměrně zobrazovaných reálií zobrazují také určité stereotypy způsobu života v zemi cílového jazyka. Velmi často se to týká verbálního i vizuálního zobrazování žen a mužů v určitých rolích. Autoři textů a obrázků by se měli nad tímto rizikem zamýšlet a tyto stereotypy nepodporovat.

Kromě stereotypizace hrozí při práci s VP také stereotypnost ve směřování k jednotlivým funkcím a z toho plynoucí stereotypnost v typech zadání. Například u Boccou Kestránkové a kol. (2017) můžeme vidět, že se v učebnici téměř nevyskytují

VP bez konkrétního zadání, více než tři čtvrtiny zadání ale směřují k jednoduchému přiřazování slov a obrázků, tedy k práci se slovní zásobou. Cvejnová (2019) a Holá (2016) jsou na tom sice co do variability zadání lépe, obsahují však kolem poloviny VP bez souvisejícího zadání. (zdroj: vlastní analýza učebnic) Stereotypnost je také velkým rizikem audioorální výuky v mAOK, neboť eliminace písemné složky snižuje počet možných typů zadání. Proto je nutné jí předcházet střídáním forem a technik drilu, jak je podrobněji zmíněno v kapitole 3.5.4. *ALM: K otázce efektivní prezentace učiva.*

Z autorského hlediska je třeba předjímat i možnou nezkušenost učitele v práci s VP v učebnicích. Proto by se měla k použitým VP vztahovat konkrétní zadání, respektive jejich funkce by měla být zřejmá, měly by tedy být systematicky a promyšleně didaktizovány a jejich didaktizace by měla být objektivizována. Vizuální prostředky typu organizujících ikon nebo barevného grafického zdůraznění by měly být vždy osvětleny v instrukcích k práci s učebnicí (srov. Pešková, 2012b). Jinak hrozí nevyužití potenciálu těchto prostředků, nebo dokonce mylný výklad autorova didaktického záměru. Viz také komentář k regulační funkci VP. Vzhledem k tomu, že přímo ve výukovém materiálu mAOK nejsou žádná písemná zadání, bylo nutné zprostředkovat učitelům autorský záměr poskytnutím metodické podpory pro jednotlivé výukové dny, respektive jednotlivé stránky připravených on-line tabulí. Ta spočívá v textovém plánu přímo navázaném na vizuální stránku (Obr. 30), v němž se lektor dozví, jaký slovní obsah se k dané tabuli váže a v jakých krocích ho může studentům zprostředkovat. Zkušenější lektori mají možnost si plán i vzhled tabulí upravit, neměli by se však odchýlovat od původního autorského záměru.

	<p>ZJIŠŤOVACÍ OTÁZKY (intonace, ano/ne)</p> <p>Já jsem učitelka. Vy jste student? – Ano, já jsem student. Já jsem učitelka. Vy jste (taky) učitel? – Ne, já jsem student. (Ne, já nejsem učitel, já jsem student.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • představit novou otázku (zatím explicitně používat i zájmeno, výrazná intonace), lze využít symbol otazníku (?) • nácvik reakce <i>ano / ne</i> (U-S, v případě S-S pohlídat formální/neformální realizaci) • zapojit příp. do celé fráze: <i>Dobrý den, já jsem Iva Nová. Těší mě. Nejsem studentka, jsem učitelka. A vy? Jste taky učitel?</i> <p>NEFORM: Já jsem studentka. Ty jsi (taky) student? – Ano, já jsem student. // Já jsem studentka. Ty jsi (taky) student? – Ne, já jsem učitel.</p>
--	---

Obrázek 30 PLÁN pro lektory
(mAOK, 2023, den 1)

EMPIRICKÁ ČÁST

8. Základní proporce moderního audioorálního kurzu

Moderní audioorální kurz byl na ÚJOP UK zaveden v akademickém roce 2021/2022 jako úvodní část programů intenzivně připravujících zahraniční studenty ke studiu na českých vysokých školách v češtině a také v intenzivních kurzech ČJCJ pro veřejnost. K tomuto rozhodnutí nás vedla bohatá lektorská zkušenost týmu metodiků zahrnující mimo jiné i výuku bez mediačního jazyka a zapojování cílených lekcí výslovnosti, což jsou vedle vizualizace důležité pilíře audioorálního přístupu k výuce cizích jazyků. Základem přípravy učebních materiálů pro mAOK byla kreativní práce s obrazovou složkou a také možnost a schopnost využít moderní technologie podporující a obohacující výuku. Na přípravě kurzu se podílely kromě autorky této disertační práce Jiráskové, jež je vedoucí Metodického a odborného centra ÚJOP UK, také Štindlová, zástupkyně ředitelky ÚJOP UK pro studium, a Malá, pracovnice Metodického a odborného centra ÚJOP UK.

Kurz je rozvržen do čtyř intenzivních dnů po čtyřech výukových hodinách a následně pokračuje v dalších třech dnech vstupními hodinami, na které již navazuje práce s učebnicí podle naplánovaného sylabu. Lektoři jsou instruováni k zařazování vizualizace a drilu i v dalších fázích výukového programu. Jednotlivé dny mAOK na sebe částečně navazují, na začátek každého dne je zařazeno opakování. Kromě tohoto opakování může student, který se do kurzu připojí později, využít elektronickou podporu v podobě interaktivních on-line cvičení popsanych níže. Moderní audioorální kurz seznamuje studenty s lexikem potřebným pro základní orientaci ve škole i v každodenních situacích mimo ni. Zahrnuje tato témata:

- DEN 1: Seznamování a profese
- DEN 2: Škola a třída – objekty, pozice
- DEN 3: Škola a třída – popis
- DEN 4: Město
- DEN 5: Opakování
- DEN 6: Jídlo a pití
- DEN 7: Rodina

Vzhledem k tomu, že se pro některé lektory jednalo o zcela nový koncept a pro všechny o zcela nový učební materiál, předcházelo začátku výuky společné školicí setkání zahrnující prezentaci různých technik a forem drilu, představení všech vytvořených materiálů a poskytující také prostor pro dotazy a diskusi. Také studenti jsou před začátek kurzu informováni o jeho povaze a cílech, což se ukázalo jako stěžejní pro to, aby neobvyklý výukový koncept akceptovali.

Podkladem mAOK je sada materiálů určených jak lektorům, tak studentům. Lektorům jsou pro každý výukový den k dispozici připravené on-line tabule (Google JamBoard) určené k promítání ve třídě na chytré tabuli¹¹² (SMART Board apod.) nebo dataprojektorem na plátno. Ty obsahují jednotlivé výukové kroky ztvárněné formou ikon,¹¹³ s nimiž může lektor libovolně pohybovat. Ke každému výukovému dni je vytvořen plán, který učitele instruuje a podává mu návod na práci s jednotlivými listy on-line tabule.

Tento plán zahrnuje slova a fráze, jimiž má lektor zobrazené ikony doprovázet, i nabídku technik a forem drilu, které může pro daný segment použít. Plán obsahuje také odkazy na interaktivní procvičování v on-line aplikacích LearningApps a WordWall, které umožňují propojovat obrázek a zvuk. Lektor tato cvičení buď otevírá přímo na chytré tabuli za účelem společné práce celé třídy, nebo sdílí odkaz prostřednictvím QR kódu a studenti pracují individuálně na svých koncových zařízeních (mobilní telefon, tablet).¹¹⁴ V rámci těchto aplikací jsou použity ikony totožné s těmi na on-line tabuli, čímž se posiluje automatizace spojení mezi obrázkem a učeným slovem či frází. Lektorům jsou všechny ikony k dispozici také ve formátu .jpg, aby si je mohli jednotlivě tisknout a využívat je k dalším aktivitám během lekcí.

Kromě podkladů určených přímo do výuky jsou lektorům poskytnuty přehledové materiály pro rychlou orientaci v obsahu daného výukového dne. Jedná se jednak o slovníček pro daný den, jednak o stručné přehledy obsahu jednotlivých dní se zvýrazněním postupu dílčích kroků. Lektor tedy vždy vidí, co je v daném úseku výuky pro studenty nové a na co se navazuje. Studenti mají k dispozici materiál pro domácí

¹¹² Toto je ideální způsob, který budeme i nadále v práci popisovat. Při práci na chytré tabuli může lektor ikonami pohybovat přímo dotykem rukou. v případě promítání na plátno je nutné k přesunování ikon použít myš a pracovat s počítačem umístěným ve třídě.

¹¹³ Zdrojem ikon je licencovaná verze obrázkové databanky www.thenounproject.com.

¹¹⁴ Studenti mají instrukci nosit s sebou sluchátka propojitelná s tímto koncovým zařízením. v dnešní době se jedná o elektroniku, kterou má valná většina studentů vždy u sebe.

procvičování, jímž je on-line interaktivní cvičení shrnující obsah daného dne, a to opět za použití známých ikon.

Toto domácí cvičení již kromě vizuální a zvukové složky zahrnuje i složku psanou¹¹⁵ a byla pro něj zvolena aplikace Quizlet, která v licencované verzi umožňuje nahrávat vlastní zvuk. Proto jsme mohli dát studentům k dispozici lexikum, s nímž se seznamovali během výukového dne, vyslovené mužským, ženským i dětským hlasem, a rozšířit tak rejstřík mluvčích, s jejichž mluvním projevem se během učení se češtině setkávají. Tato aplikace také poskytuje výběr z několika typů interaktivních cvičení, jejichž prostřednictvím může student lexikum procvičovat (spojování obrázku, zvuku a psaného slova; výběr z možností založený na obrázku a zvuku nebo psaném slově; flashcards; mix všech variant).

Výuka v mAOK je založena na vizuální složce zprostředkované učebním materiálem, který studentům pomáhá pochopit význam prezentovaného lexika. Také sám lektor přispívá k objasnění významu zapojením gest, mimiky či hraní rolí. Vzhledem k jazykově hybridnímu složení tříd probíhají lekce zcela bez využití mediačního jazyka. Druhým smyslovým vstupem je auditivní složka zprostředkovaná lektorem, jenž je pro studenty také hlavním mluvním vzorem češtiny. Základní výukovou technikou je dril v mnoha formách, k jehož ovládnutí jsou lektori předem proškolení, neboť je důležité, aby výuka probíhala svižně a nebyla jednotvárná. Pozornost studentů je udržována jejich neustálým zapojováním do výukového procesu, neboť techniky drilu se zaměřují na chórové či skupinové opakování, díky čemuž všichni studenti převážnou část lekce mluví.

Za jeden z očekávaných přínosů mAOK považujeme jeho vliv na úroveň motivace studentů do dalšího studia. Dörnyei (2015) popisuje tři fáze v evoluci motivace, první z nich nazývá *pre-akční fáze*. Student vstupuje do kurzu s jistou počáteční motivací, která je dána jeho cílem a také pocitem vlastní volby při výběru zaměření výuky. Učitel i celý proces a prostředí výuky by měly udržovat tzv. *akční fázi* motivace v průběhu kurzu, na tuto fázi má vliv také motivace třídy jako celku.¹¹⁶ Velmi důležitým činitelem však je i *post-akční fáze*, v níž podle Dörnyeie (2015, s. 65) působí motivační retrospekce, neboli

¹¹⁵ Ačkoliv se přímo ve výuce s psanou formou češtiny vůbec nepracuje, studenti jsou během mAOK přítomni v České republice, a s psanou formou jazyka se tak denně setkávají. Proto jsme zvolili tuto formu prvotního seznámení s korespondencí foném — grafém, jež může u studentů také vést k vytváření prekonceptů ohledně českého pravopisu.

¹¹⁶ V případě silné motivace nastupuje tzv. flow, jež označuje naprosté ponoření do činnosti doprovázené intenzivním soustředěním až ztrátou pojmu o čase. (Dörnyei, 2015)

student na základě vnitřních pocitů vztahujících se k předchozímu průběhu kurzu přistupuje k dalšímu studiu.

Zde se uplatňuje také Clémentova teorie lingvistického sebevědomí, již Dörnyei popisuje jako motivační subsystem související s vnitřním pocitem, že jsem schopen se naučit nový jazyk. Dörnyei (2015) považuje za důležité rozdělení výukového procesu do jasně definovaných kratších úseků, tzv. task motivation, které umožní naplánovat učební činnost, ať už učitelem nebo samotným studentem, učení postupující podle stanoveného plánu, sledování vlastního pokroku a vyhodnocení dílčích úspěchů.

Při práci se studenty začátečníky, jejichž cílem je naučit se česky, a díky tomu mít možnost následně studovat zvolený vysokoškolský obor, můžeme obvykle počítat s pre-akční motivační fází. Ačkoliv zde do rozhodovacího procesu často vstupují i rodiče studentů, jedná se většinou (dle výpovědí studijních referentek a kurátorek) o společnou volbu dětí a rodičů. Akční fáze je v rámci mAOK podpořena velmi intenzivním zapojením všech studentů do průběhu lekcí formou chórového drilu, ať už celotřídního nebo skupinového, zapojením vizualizace a také nutností soustředit se za účelem zapamatování jednotlivých slov a významů.

Účast v mAOK by podle našeho předpokladu měla vést i k větší motivaci do dalšího studia ČJČJ v rámci post-akční fáze, a to v souvislosti s větším lingvistickým sebevědomím. Z hlediska motivace by mělo pozitivně působit také jasné ohraničení mAOK a jeho vydělení v rámci celého výukového programu (task motivation).

9. Metodologie výzkumu

Moderní audioorální kurz pracuje s přístupem k výuce ČJČJ, který klade důraz na ukládání lexika do paměti na základě ikon sloužících následně jako signál pro jejich vyvolání. Tento výzkum slouží k vyhodnocení přínosnosti mAOK na základě testování výsledných jazykových znalostí a dále na základě souhrnu postojů k průběhu mAOK deklarovaných účastníky z řad studentů i lektorů. Dotazování lektorů i studentů, jejichž odpovědi z obou fází výzkumu byly zahrnuty do výsledků, podepsali informovaný souhlas zformulovaný v češtině pro lektory a v češtině a v angličtině pro studenty, a to ve znění na základě doporučení Rektorátu Univerzity Karlovy (Agenda ochrany osobních údajů). Znění obou souhlasů je k dispozici v přílohách číslo 1 a 2.

Výzkum probíhal mezi studenty i mezi lektory úvodních mAOK realizovaných na ÚJOP UK v akademickém roce 2023/2024 a sestával z části kvantitativní určené pouze studentům a části kvalitativní, jíž se účastnili jak studenti, tak lektori. Přípravným krokem byl pilotní výzkum realizovaný v lednu 2023 na vzorku patnácti studentů, doplněný rozhovory se dvěma lektorkami. Zahrnoval jak kvantitativní, tak kvalitativní část a umožnil vyprecizování výzkumného postupu. Výstupy získané pilotním výzkumem z ledna 2023 byly podkladem prvotní analýzy, na základě které jsme upravili jak podklad pro kvantitativní testování, tak hledali opakující se vzory, témata a koncepty pro rozšíření záběru dotazníků kvalitativní část.

V případě zde prezentovaného finálního výzkumu jsme pracovali se 42 studenty, převážně čerstvými absolventy středních škol, nejčastěji ve věku 18 – 20 let, kteří participovali na obou částech výzkumu, a dále s deseti lektory zapojenými do jeho kvalitativní části. Zúčastnění studenti pocházeli z těchto zemí: Austrálie, Bosna a Hercegovina, Čína, Egypt, Ekvádor, Filipíny, Chile, Indie, Japonsko, Kazachstán, Kuba, Německo, Polsko, Rusko, Sýrie, Thajsko, Tchaj-wan, Ukrajina, Velká Británie. Ačkoliv jejich deklarovaná znalost češtiny byla A0, v průběhu mAOK se ukázalo, že byli někteří tzv. předučení, což v jejich případě ovlivnilo míru přínosnosti mAOK v oblasti nově naučené slovní zásoby.

Modelem koncepce jednotlivých kroků výzkumu byl experiment autorů Bates – Son popsáný v článku *English Vocabulary Learning with Simplified Pictures* (2020). Jedná se o studii potvrzující výhody vizuálního představení abstraktní anglické slovní zásoby v jazykovém kurzu na japonské univerzitě.¹¹⁷ Autoři svou hypotézu

¹¹⁷ Bates — Son (2020) ve své práci používají pojem *picture superiority effect* (PSE).

ověřovali sadou nástrojů kvantitativní i kvalitativní analýzy od testování za použitím doplňovacích úloh a úloh s výběrem možností po závěrečný dotazník a následnou diskusi.

Inspirativní pro nás bylo zpracování dat nejen prostřednictvím statistických tabulek a slovních souhrnů, ale i se zapojením přímých citací ze studentských komentářů. Nad rámec zmiňované studie jsme v kvalitativní části kromě studentů pracovali také s lektory, naopak jsme nezařadili závěrečnou diskusi se studenty, a to mimo jiné z důvodu výrazné jazykové diverzity, jež neumožňovala zvolit jeden všem stejně přístupný společný jazyk.

V kvantitativní části našeho výzkumu přínosnosti mAOK jsme navrhli a realizovali vlastní způsob testování s ohledem na absenci psané složky v tomto typu kurzu. Tato výzkumná fáze probíhala přímo v rámci jednotlivých výukových dní, neboť jejím cílem bylo ověřovat a měřit množství lexikálních jednotek zapamatovaných v průběhu každého výukového dne. Kvalitativní výzkum, zaměřený na mapování pocitů a postojů účastníků, následoval až s určitým časovým odstupem po skončení mAOK, a to v rozsahu jednoho až dvou týdnů v případě studentů a dvou až tří týdnů v případě lektorů. Detailněji budou obě fáze výzkumu popsány v kapitolách *9.1. Kvantitativní analýza mAOK* a *9.2. Kvalitativní analýza mAOK*.

9.1. Kvantitativní analýza mAOK

V této fázi výzkumu jsme měřili množství zapamatovaného lexikálního materiálu jednotlivými studenty v jednotlivých výukových dnech. Jak je uvedeno v kapitole *7.2.1. K otázce přínosu vizualizace pro pamětné zpracování informací*, pozitivní dopad vizualizace na učení a na míru zapamatování je dnes považován za prokázaný. V mAOK však pracujeme s vizualizací bez doplnění psanou složkou, k níž by se studenti mohli během lekcí v případě potřeby vracet (poznámky v sešitě, slovníček apod.). Veškerý obsah určený pro daný výukový den si studenti průběžně ukládají do paměti, čemuž je přizpůsoben i celý proces výuky založený na drilu. Cílem kvantitativního šetření bylo odpovědět na první výzkumnou otázku:

1. Je množství materiálu v mAOK určeného k naučení pro studenty únosné, ať už disponují či nedisponují předchozí znalostí nějakého slovanského jazyka?

V jednotlivých výukových dnech si studenti měli osvojit celkem 72 lexikálních jednotek (dále LJ), k nimž zahrnujeme jak jednotlivá slova (např. *okno*), tak jednoduché

fráze (např. „*Jak se máš?*“) či jednotlivé slovesné formy několika základních sloves (např. *mám, máš*). Distribuce množství LJ pro jednotlivé dny byla následující: den 1 / 10 LJ, den 2 / 23 LJ, den 3 / 28 LJ, den 4 / 11 LJ. Ačkoliv se může zdát množství požadovaných LJ nízké, je důležité vést v patrnosti, že je studenti museli uchovávat pouze v paměti, což vyžadovalo vyšší časovou dotaci na jejich procvičování, v lekcích se pracovalo také s minialogy, jež umožňovaly propojování LJ do vyšších celků. Dále byly zařazovány tzv. fonetické sprchy sloužící k odpočinku od paměťové zátěže a k procvičení výslovnosti kratších segmentů, jako jsou hlásky či hláskové skupiny.

Výzvou bylo vytvoření testovacího nástroje přehledného pro studenty i lektory a přitom zachovávajícího podmínku eliminace textové složky uplatňovanou v celém mAOK. Výsledkem byl dokument zahrnující ikonu, která v rámci mAOK symbolizuje frázi „*Já jsem...*“ pro zapsání jména studenta, dále ikony *budíku* pro testování před začátkem výuky (pre-test) a *měsíce s hvězdami* pro testování na konci výukového dne (post-test).

Každá sada lexika byla symbolizována charakterizující ikonou (na Obrázku 31 viz ikona poukazující na testování slovní zásoby k tématu *profese*) a doplněna QR kódem odkazujícím studenta k danému on-line cvičení (celý testovací dokument viz Příloha 3). V tomto cvičení měl student za úkol na základě významu spojovat zvukovou stopu s odpovídající ikonou a na příslušný řádek zapsat počet správných (✓) a špatných (X) spojení. Rozdíl mezi počtem správných, resp. špatných odpovědí na začátku a na konci výukového dne představuje počet nově naučených LJ. Testové archy učitelé na konci mAOK odevzdali řešitelce výzkumu, která získané hodnoty zanesla do připravené excelové tabulky, jež byla následně využita k analýze výsledků.

Obrázek 31 zobrazuje podklad pro pamětné testování. V horní části je ikona člověka s prázdnou čarou pro zapsání jména. Níže jsou dvě řady testovacích položek. Každá řada obsahuje ikonu (budíku nebo měsíc s hvězdami), ikonu člověka, prázdnou čarou pro počet správných odpovědí (✓) a prázdnou čarou pro počet špatných odpovědí (X). Vpravo je velký QR kód a v dolní části je malá ikona člověka.

Obrázek 31 Podklad pro pamětné testování
(mAOK, 2023, den 1)

9.2. Kvalitativní analýza mAOK

Tato část výzkumu je založena na fenomenologickém zkoumání, jež se snaží na základě sesbíraných dat popsat a analyzovat zkušenost skupiny jedinců s daným fenoménem, v našem případě s výukou formou mAOK. Cílem fenomenologické studie je shrnout a interpretovat získané názory, popisy pocitů a prožitků. Výsledkem by měl být text, který „zní pravdivě pro toho, kdo měl danou zkušenost s daným fenoménem, a poskytuje vhled pro toho, kdo ji neměl.“ (Hendl, 2016)

Moderní audioorální kurz se snažíme nahlédnout jak očima lektorů, kteří průběh výuky řídí, tak očima studentů. Konkrétně byl kvalitativní výzkum mezi zúčastněnými lektory realizován formou částečně řízených interview (narativní a navazující strukturovaný rozhovor, viz Hendl, 2016), mezi studenty prostřednictvím polostrukturovaných dotazníků. Šetření tedy propojuje expertní stanovisko lektorů s uživatelským pohledem studentů.¹¹⁸ Tato metoda klade důraz na hloubkovou analýzu a porozumění zkoumanému jevu, v našem případě je podkladem pro zodpovězení těchto výzkumných otázek:

2. *Je mAOK pro studenty přínosný v předpokládaných oblastech (výslovnost, gramatika, motivace) a plynou z jeho zařazení do výuky i další pozitivita?*
3. *Jaká rizika a úskalí plynou ze zařazení mAOK do výuky?*
4. *Jak vnímají lektori a studenti mAOK v porovnání s obvyklým postupem práce s učebnicí od počátku výuky ČJČJ?*

Kvalitativní analýza mAOK z pohledu lektorů byla shrnuta v článku Jiráskové (2023b). Obě části výzkumu probíhaly v období září–říjen roku 2023.

9.2.1. Částečně řízené rozhovory s lektory

Částečně řízené rozhovory byly vedeny celkem s deseti lektory, působícími na studijních střediscích ÚJOP UK Praha-Krystal, ÚJOP UK Praha-Voršilská a ÚJOP UK Poděbrady, kteří se na realizaci mAOK podíleli a kteří nám mohli poskytnout cenné informace o průběhu, možných přínosech i úskalích mAOK. Jednalo se o tři lektory skupin slovanských studentů začátečníků, čtyři lektory skupin neslovanských studentů začátečníků a další tři lektory skupin neslovanských studentů začátečníků s převahou Asiátů. Všichni tito lektoři písemně odsouhlasili svou účast ve výzkumu (viz Příloha 2).

¹¹⁸ Terminologie viz Trahorsch – Bláha – Janko, 2018.

Rozhovory s lektory probíhaly s odstupem dvou až tří týdnů po skončení mAOK, každý z nich trval 40–60 minut. Většina rozhovorů probíhala on-line v prostředí MS Taems, pouze dva se konaly živě. Pro sedm lektorů se jednalo o druhý akademický rok začínající vstupním mAOK, ostatní tři učili tímto způsobem poprvé. Osm dotazovaných lektorů má deseti a víceletou zkušenost s výukou studentů ČJCJ v intenzivních kurzech, v nichž se od počátku pracuje s učebnicí. Pouze dva z nich mají výukovou praxi kratší než pět let. Pohled dotazovaných lektorů na přínosy výuky formou mAOK a schopnost srovnání s běžnou výukou proto považujeme za relevantní a dostatečně expertní.

Lektorům byl nejprve v rámci rozhovoru dán volný prostor k vyjádření jakýchkoliv myšlenek, názorů a také pocitů v souvislosti s nedávno ukončeným mAOK. Tato část interview, tzv. *narrativní rozhovor* (Hendl, 2016), jež předcházela kladení otázek tazatelkou, nám umožňovala získat i informace mimo plánovaný okruh otázek, aniž bychom tím omezili množství získaných dat. Často se stalo, že lektor už v průběhu tohoto rozhovoru některé z plánovaných otázek sám zodpověděl, takže mohly být ve strukturované části rozhovoru vynechány. Druhou částí interview byl *strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami* (Hendl, 2016), jímž jsme doplňovaly okruh informací, jež nebyly sděleny v předchozí fázi. Respondenti odpovídali na tyto otázky, které byly v případě potřeby v průběhu rozhovoru dále precizovány:

- *Jak studenti přijali výuku vedenou podle mAOK?*
- *Jak dobře fungovalo propojení obrázků a slov či frází v paměti studentů?*
- *V jaké míře bylo množství materiálu pro paměť studentů únosné?*
- *Jaký vliv měl podle vás mAOK na kvalitu výslovnosti studentů (oproti výuce vedené běžným způsobem)?*
- *V jaké míře docházelo podle Vás k tzv. předpochopení některých gramatických jevů, které se v průběhu mAOK objevují (jmenný rod, časování sloves, nominativ vs. akuzativ)?*
- *Spatřovali jste nějaký vliv způsobu práce v mAOK na budování vztahů ve třídě?*
- *Jaká byla podle Vás celková náročnost mAOK pro studenty?*
- *Jaká byla celková náročnost mAOK pro učitele?*
- *Jaké výhody a rizika spatřujete v tomto přístupu k úvodu do výuky ČJCJ v porovnání s výukou vedenou od první lekce podle učebnice?*

9.2.2. Polostrukturovaný dotazník pro studenty

Dotazování proběhlo mezi studenty přípravných programů ke studiu na českých vysokých školách na studijních střediscích ÚJOP UK Praha-Krystal a ÚJOP UK Poděbrady a také mezi studenty intenzivních kurzů češtiny jako cizího jazyka na ÚJOP UK Praha-Voršilská. Výuka mAOK probíhala v září roku 2023, dotazník studenti vyplňovali přibližně týden po jejím skončení a přechodu k běžné výuce s učebnicí. Dotazování se zúčastnili studenti s tímto jazykovým pozadím: Čína (15), slovanské země, resp. deklarovaná předchozí znalost slovanského jazyka (12: Bosna a Hercegovina, Kazachstán, Ukrajina, Polsko, Rusko), ostatní jeden až dva studenti (Austrálie, Egypt, Ekvádor, Filipíny, Chile, Indie, Japonsko, Kuba, Německo, Sýrie, Thajsko, Tchaj-wan, Velká Británie). Vzhledem k tomu, že se v převážné většině jednalo o začátečníky¹¹⁹ ve studiu češtiny a zároveň nebylo možné u nich automaticky předpokládat dobrou znalost angličtiny, byla jim v úvodu dotazníku nabídnuta možnost vyplňování v jakémkoliv jimi zvoleném jazyce. Získali jsme tak odpovědi v těchto jazycích: angličtina, čeština, čínština, ruština, španělština, ukrajinština, vietnamština.

Pro získání informací od studentů byla použita metoda polostrukturovaného dotazníku vytvořeného v prostředí Microsoft Forms, jež bylo studentům známé. Nejednalo se o uzavřené otázky nebo otázky s výběrem odpovědi, nýbrž o otevřené otázky, na něž měli studenti možnost odpovídat jak jednoslovně, tak více větami, záleželo na nich, kolik informací chtějí u každé z položek sdělit. Podle Hendla (2016, s. 170) je tento způsob dotazování výhodný, neboť na rozdíl od silně strukturovaného dotazování nejsou odpovědi respondentů omezeny a v podstatě spoluutvářeny vlastní představou výzkumníka. „*Sběr dat má vytvořit vztah, kdy se teoretický rámec výzkumníka překrývá s možnostmi respondenta.*“ Dotazovaným je tak umožněno vyjádřit vlastní subjektivní pohledy a názory. Z toho důvodu také není v otázkách využívána lingvistická terminologie.

Dotazník se skládal z úvodních otázek zaměřených na sběr základních dat o účastnících výzkumu (otázky 1 a 2), následovala otázka zjišťující, zda si studenti uvědomovali specifika mAOK a v čem je spatřovali (otázka 3), dále se objevily otázky směřující ke zhodnocení přínosnosti mAOK v různých ohledech (otázky 4–10). Poslední otázka (11) umožňuje vyjádřit jakýkoliv další postřeh. Otázky byly formulovány v češtině a v angličtině:

¹¹⁹ Ani úroveň tzv. předučených studentů by pro potřeby dotazování nebyla dostačující.

1. *You can use any language you want to, just let us know, which one it is. / Pro odpovědi můžete používat jazyk, jaký chcete. Jaký jazyk budete používat?*
2. *Please write your nationality and the languages you speak. / Prosím, napište svou státní příslušnost a jazyky, kterými mluvíte.*
3. *How would you briefly describe the audiooral teaching method used at the very beginning of the course? / Popište stručně metodu výuky použitou na začátku kurzu.*
4. *Did you see any benefits in it? What are they? / Jaké výhody podle vás metoda má?*
5. *Did you see any negatives in it? What are they? / Jaká negativa podle vás metoda má?*
6. *What was difficult for you? / Co bylo pro vás těžké?*
7. *What emotions did you feel during the class? / Jaké byly vaše pocity během výuky?*
8. *Do you think there was an effect on your memory? In what way? / Jaký vliv měla metoda na vaši paměť?*
9. *Do you think there was an effect relationships in the class? In what way? / Jaký vliv měla metoda na vztahy ve třídě?*
10. *Do you feel a solid base thanks to the audiooral beginning in your further Czech language learning? / Cítíte během dalšího studia češtiny díky audioorálnímu začátku pevný základ?*
11. *Do you have any other comments? / Máte nějaké další poznámky?*

10. Výsledky

V této kapitole postupně prezentujeme výsledky obou částí výzkumu a poukážeme na jejich spojitost s jednotlivými výzkumnými otázkami.

10.1. Výsledky analýzy paměťových testů

Vzhledem k tomu, že se této fáze výzkumu zúčastnilo 42 studentů a během 4 dnů bylo testováno 72 LJ, analyzovali bychom v ideálním případě celkem 3 024 LJ určených k zapamatování. Někteří studenti však přijížděli se zpožděním a do mAOK se zapojovali postupně, jiní z různých důvodů vynechali výukový den nebo nebyli přítomni při ranním testování. Součástí analýzy se tak nakonec stalo 2 660 LJ.

Při pohledu na výsledky je nutné počítat s několika zkrácenými. Z výpovědí lektorů víme, že někteří studenti zanašeli do dotazníků nadhodnocené počty správných spojení mezi zvukovou stopou a odpovídající ikonou. V průběhu zadávání paměťových testů měřících množství zapamatovaného materiálu v každém výukovém dni se totiž u některých studentů ukázalo jako problematické pochopení (a uvěření) faktu, že se nejedná o test, nýbrž výhradně o vědecký výzkum, jehož výsledky nebudou v jejich dalším studiu nijak zohledňovány.¹²⁰

Dále, vzhledem k tomu, že úkolem bylo prosté spojování, je pravděpodobné, že mohli studenti některá spojení uhodnout či odhadnout, přičemž je tato pravděpodobnost vyšší u studentů se znalostí jiného slovanského jazyka.¹²¹ Obdobným způsobem výzkum ovlivňuje také míra předučenosti některých studentů. Ačkoliv jsme si těchto omezení vědomi, vzhledem k celkovému počtu testovaných položek považujeme případnou jimi způsobenou statistickou chybu za zanedbatelnou.

Naším cílem bylo zjistit, zda je množství materiálu určeného k pamětnému zpracování bez možnosti zápisu pro studenty únosné a také zda je možné vysledovat rozdíl v množství zapamatovaného lexika mezi studenty se znalostí jiného slovanského jazyka a těmi, pro které byla čeština prvním vysoce flektivním, resp. slovanským jazykem. Tím bychom získali informaci o tom, pro jakou skupinu studentů je v tomto ohledu mAOK nejprínosnější. Proto ve výsledkových tabulkách operujeme s procentuální mírou zlepšení mezi pre-testem a post-testem a také s dichotomií Slovan (SL) a Neslovan (NSL), přičemž mezi SL zahrnujeme i studenty se znalostí dalšího

¹²⁰ Z výpovědí lektorů zároveň víme, že studenti, kteří zachycovali svoji skutečnou znalost, byli pokrokem sledovaným mezi počátečním a koncovým stavem motivování k dalšímu učení.

¹²¹ Jejich počet je v poměru k neslovanským studentům téměř poloviční (viz níže), čímž se vliv tohoto faktoru snižuje.

slovanského jazyka kromě češtiny. Celkový poměr LJ zpracovaných SL:NSL je přibližně 1:2 (konkrétně 866 LJ zpracovaných SL a 1794 LJ zpracovaných NSL).

Tabulka 1 zachycuje srovnání procentuálního počtu správných spojení na počátku jednotlivých výukových dní u SL a u NSL, využíváme zde *jednostranný t-test*, sledující zda je průměr jedné skupiny větší nebo menší než průměr druhé skupiny.

Den	Téma	Počáteční znalost % správných spojení		
		SL	NSL	celkově
1	seznamování a profese	95 %	86,67 %	88,75 %
2	škola a třída – objekty, pozice	87,58 %	66,46 %	73,50 %
3	škola a třída – popis	88,78 %	64,03 %	72,28 %
4	město	78,79 %	53,03 %	61,62 %

Tabulka 1 Průměrná počáteční znalost LJ

Průměrná počáteční znalost LJ u SL je ve všech výukových dnech vyšší než průměrná počáteční znalost NSL. V porovnání jednotlivých dní průměrná počáteční znalost u SL zvolna klesá, přičemž mezi dny 2 a 3 spíše stagnuje, u NSL klesá výrazněji, ani zde není rozdíl mezi dny 2 a 3 výrazný.

Následující Tabulka 2 ukazuje procentuálně vyjádřené průměrné zvýšení počtu zapamatovaných LJ v jednotlivých dnech u skupiny SL a u skupiny NSL (*dvouvýběrový párový t-test*¹²²). Zároveň prezentujeme i průměrný počet nově naučených LJ v celých číslech, tedy obvykle v rozmezí dvou po sobě jdoucích celých čísel, neboť průměrný výsledek je obvykle číslo desetinné. K výpočtu byly použity následující vzorce:

Procentuálně vyjádřené průměrné zlepšení na jednoho studenta:

$$\% \text{ správných spojení posttest} - \% \text{ správných spojení pretest} = \% \text{ zlepšení}$$

Průměrný počet nově naučených LJ na jednoho studenta:

$$\frac{\text{celkový počet správných spojení/den}}{\text{počet zúčastněných studentů}}$$

¹²² Bates — Son, 2020: two-tailed, paired-samples *t*-test

Den	Téma	Míra zlepšení SL		Míra zlepšení NSL	
		% LJ	počet LJ	% LJ	počet LJ
1	seznamování a profese	5 %	0 – 1	13,3 %	1 – 2
2	škola a třída – objekty, pozice	9,94 %	2 – 3	29,81 %	6 – 7
3	škola a třída – popis	9,69 %	2 – 3	29,34 %	8 – 9
4	město	15,15 %	1 – 2	42,42 %	4 – 5

Tabulka 2 Srovnání průměrného zlepšení SL a NSL v jednotlivých dnech a srovnání počtu nově naučených LJ

U obou zkoumaných skupin můžeme pozorovat zlepšení v rámci každého ze sledovaných dní, u NSL je zlepšení signifikantně větší, což je třeba dále analyzovat v souvislosti s Tabulkou 1 a jejich nižší počáteční znalostí. To především znamená, že SL vzhledem k míře počáteční znalosti ani nemohli dosahovat stejného zlepšení jako NSL, neboť by tím překročili hranici 100 %. Na druhou stranu je nutno registrovat, že oněch 100 % v jednotlivých dnech v průměru nedosahovali (kromě prvního dne, viz Tabulka 3).

Největšího procentuálního zlepšení bylo u obou skupin dosaženo ve čtvrtém dni, v němž měly obě skupiny také nejnižší průměrnou počáteční znalost (Tabulka 1). Největšího absolutního zlepšení, tedy největšího počtu nově naučených LJ dosáhli NSL ve třetím dni, SL pak podobně ve druhém a třetím dni.

Tabulka 3 ukazuje celkové procento zapamatování testovaných LJ na konci jednotlivých dní. Můžeme z ní vyvodit únosnost množství materiálu určeného k zapamatování, resp. počet procent zapamatovaných LJ v porovnání s jejich celkovým počtem, tedy 100 %. Pozorujeme zde ve všech případech finální znalost překračující 90 %. Zároveň si můžeme povšimnout jisté disproporce mezi úspěšností SL a NSL, jež bude blíže analyzována v kapitole 11. *Diskuse*.

Den	Téma	Průměrný výsledek na konci dne	
		SL	NSL
1	seznamování a profese	100 %	100 %
2	škola a třída – objekty, pozice	97,52 %	96,27 %
3	škola a třída – popis	98,47 %	93,37 %
4	město	93,94 %	95,45 %

Tabulka 3 Srovnání výsledné znalosti testovaných LJ u SL a NSL na konci jednotlivých dní

10.2. Výsledky analýzy odpovědí z rozhovorů s lektory a z dotazníků pro studenty

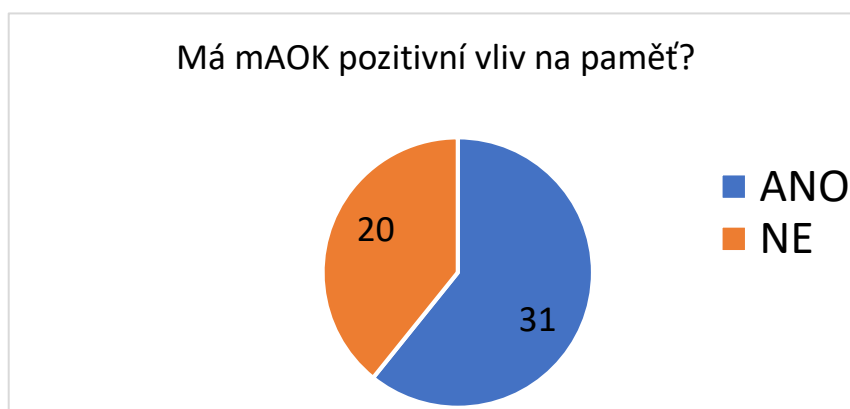
Reakce účastníků na učení se s pomocí vizualizace a drilu zahrnovaly jejich myšlenky, postoje a názory jak na učební materiály, tak na činnosti, které se v průběhu lekcí využívaly. Vzhledem k tomu, že klíčovým faktorem při učení je také motivace, považovali jsme za potřebné zjistit, zda a do jaké míry účastníci reagovali na způsob výuky v mAOK pozitivně či negativně a zda měl způsob výuky v mAOK na jejich motivaci do dalšího učení se ČJCJ vliv.

10.2.1. Pamětné zpracování vyučovaného obsahu v mAOK

Paměťový aspekt zkoumaný v rámci kvalitativní části výzkumu je doplňkem výsledků statistické analýzy shrnuté v kapitole 10.1. *Výsledky analýzy paměťových testů*. Podává subjektivní pohled účastníků výuky na fenomén paměti a vlivu mAOK na podporu pamětného zpracování vyučovaného obsahu, stejně jako na míru paměťové zátěže.

V souvislosti s jazykovým pozadím studentů a také s mírou předučení se u lektorů objevily rozdíly v názoru na paměťovou náročnost mAOK. Ve většině skupin úplných začátečníků byla podle lektorů výuka velmi dobře přijímána, pro studenty představovala adekvátní paměťovou i intelektuální zátěž a přinášela i velkou míru nadšení z pokroku. Pouze ve skupinách s převahou Asiatů se objem obsahu určeného k zapamatování stával postupně neúnosným. Naopak pro slovansky mluvící, a navíc případně i předučené studenty, bylo potřeba objem slovní zásoby rozšířit.

Z hlediska studentů lze celkově shrnout, že většina z nich vnímá způsob výuky založený na vizualizaci a drilu jako pozitivní, pokud jde o vliv na jejich paměť (Obr. 32).



Obrázek 32 Názor studentů na pozitivní vliv mAOK na paměť

Z konkrétních vyjádření lze uvést například toto: „Často si vybavuji obrázky, když se snažím zapamatovat si určitá slova. Materiál, který jsme v těchto týdnech probírali, mám stále v hlavě.“¹²³ Pouze jeden student výslovně vyjádřil výhradu k příliš vysokému množství materiálu nutného k zapamatování.

S pamětí souvisela také otázka 10. *Do you feel a solid base thanks to the audiooral beginning in your further Czech language learning? / Cítíte během dalšího studia češtiny díky audioorálnímu začátku pevný základ?* Většina studentů odpověděla ANO (35 studentů), studenti s negativní odpovědí doplňovali komentář zmiňující, že si uvědomují dlouhou cestu, která je čeká, aby jazyk ovládli.

10.2.2. Přínosy a funkce vizualizace v mAOK

Níže shrnujeme pohled lektorů i studentů na vizuální stránku materiálu mAOK a poukazujeme na jednotlivé funkce prezentované v kapitole (7.3. *Ukázky naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích ČJČJ a v mAOK*), jež tento materiál na základě komentářů obou skupin respondentů plní.

Lektoři se k vizualizaci vyjadřovali takto:

- Připravené materiály práci lektora velmi usnadňují, jasně ho vedou a zároveň mu umožňují přizpůsobit obsah dané skupině, byť jen v omezené míře (funkce *organizující*). Lektor se s materiály musí předem dobře seznámit, a to včetně významu jednotlivých ikon, protože výuka musí probíhat svižně a bez váhání a přemýšlení nad tím, co říct.
- Studenti byli podle slov lektorů nadšení, že dokázali díky obrazovému podkladu vytvořit souvislou promluvu bez potřeby slovní nápovědy (funkce *motivační*, funkce *objektově translační*).
- Ikony díky své jednoduchosti fungují jako signál, na něž studenti rychle reagují vyslovením adekvátního slova nebo fráze (funkce *reprezentující*). Někdy mohou být ikony právě kvůli své jednoduchosti zavádějící a význam nemusí být zcela jasný.
- S postupem času působí především v rychlejších skupinách ikony jednotvárně a lektori by ocenili postupné zapojení složitějších obrázků a fotografií (nedostatečné naplnění funkce *motivační*, resp. *stimulační*).

¹²³ Orig. „Я часто вспоминаю изображения когда пытаюсь вспомнить некоторые слова. Материал который мы прошли в эти недели до сих пор в моей голове.“

Reakce studentů na vysokou míru vizualizace směřovaly k několika zásadním pozitivním postřehům:

- Vizualizace u studentů podporovala proces učení a zapamatování slovní zásoby a také zapamatování rodu díky barevnému kódování (funkce *reprezentující*, funkce *fixační*, funkce *retenční*).
- Vizualizace podporovala rychlé a snadné porozumění obsahu daných pojmů (funkce *reprezentující*, funkce *objektově translační*).
- Díky vizualizaci si studenti místo „překládání v hlavě“ vybavovali přímo česká slova a fráze (funkce *imaginativní*): „*Ačkoli si nemyslím, že jsem se naučil nová slovíčka rychleji, než obvyklou metodou, myslím, že slovíčka, která jsem se naučil touto metodou, jsou více přímo spojena s vizuálními představami, zatímco při tradičnějším způsobu učení se mi často stává, že přemýšlím o anglickém slovíčku a překládám ho do češtiny.*“¹²⁴
- Studenti kvitovali možnost vidět učitele neustále mluvit, sledovat pohyby jeho úst a snažit se je napodobit za účelem lepší výslovnosti (funkce *reprezentující*).

Studenti se vyjadřovali také k nedostatkům vizuální stránky mAOK, a to upozorněním, že některé ikony byly matoucí, byly si vzájemně podobné nebo jejich význam nebyl zřejmý a jednoznačný (nedostatečné naplnění funkce *reprezentující* a *objektově translační*).

S vizualizací souviselo pravidlo nezachycovat obsah lekcí písemně, ale skutečně pouze formou opakování a propojování významu a zvukové formy s ikonami ve výukovém materiálu. Celkem čtyři studenti si v dotazníku stěžovali na komplikace, jež jim tato zásada způsobila. Jednalo se jednak o předpokládanou možnost lepšího zachycení jednotlivých zvuků češtiny díky písemnému podkladu, jednak o potřebu dělat si poznámky a následně do nich nahlížet.

10.2.3. K otázce užitečnosti zapojení drilu v mAOK

Jak jsme shrnuli v kapitole 3.5.4. *ALM: K otázce efektivní prezentace učiva*, mají učitelé v rámci výuky k dispozici různorodé formy drilu, od jednoduchého opakování po aktivní tvoření tvarů či dokonce postupné budování větných celků, a také různé techniky, jež

¹²⁴ Orig. „*Also, although I don't think it enabled learning new words any faster than could've been done otherwise I think the words that were learnt through this method are more directly linked with visuals whereas when learning more traditionally I find that I am often thinking of the English word and translating into Czech.*“

mohou při práci s ním uplatňovat. Účelem drilu je nejen doplnit podporu zapamatování poskytovanou vizuální složkou o zvukový vstup jako další smyslový vjem, ale také maximalizovat množství promluv realizovaných jednotlivými studenty.

Lektoři práci s drilem, a to převážně chórovým s celou skupinou nebo jejími částmi, považovali za užitečný z více důvodů:

- Během výuky v mAOK dochází k automatizaci některých jevů bez nutnosti okamžité analýzy. K té se dostanou až zpětně v běžné výuce, což studentům umožňuje zažít tzv. „aha moment“, pocit radosti z objevení či potvrzení si pravidla.
- Společný dril umožňuje jednotnou práci s velmi různorodou skupinou (úrovni, národnostně apod.) a sjednocení základních znalostí. Učitel také získá základní povědomí o schopnostech a dosavadních znalostech jednotlivých studentů.
- Práce s chórovým drilem přináší možnost nepřímé opravy. Když lektor slyší, že odněkud zazněla špatná fráze či chybná výslovnost, nechá vše znovu zopakovat danou část třídy nebo menší skupinu. Neupozorňuje adresně na chybu jednotlivce.
- Díky drilu jsou studenti většinou schopni postupně nabalovat další slovní zásobu.

Dril jako převažující způsob práce v hodině s sebou však přinášel i některé hrozby.

- Neustálý dril a chórové opakování mohou vést k tomu, že studenti přestanou vnímat, co říkají, a pouze automaticky opakují zvuk bez propojení s obsahem.
- Také lektor může být lapen do automatizace nácviku a přestat se koncentrovat na další postup v lekci, což může vyústit ve zmatek
- Nutnost být permanentně součástí drilového nácviku jako mluvní zdroj a vzor zvyšuje hlasovou náročnost pro lektora i náročnost na koncentraci, neboť musí být skutečně po celou dobu výuky aktivní.

Studenti často v souvislosti s drilem oceňovali rychlost, s níž si dokázali zapamatovat nová slova, vytvořit si návyk, automatizovat fráze: „*Myslím, že je to docela účinné, protože se učíme prostřednictvím ukládání do paměti a začali jsme jednoduchými, malými kroky. To v kombinaci s častým opakováním usnadnilo učení.*“¹²⁵ Postupně budovaný dril (Larsenová-Freemanová – Anderson, 2011, s. 67 Backward Build-up

¹²⁵ Orig. „*I think it is quite effective since we learn by remembering and we started with simple, small steps. That combined with frequent repetition made it easier to learn.*“

(Expansion) Drill) jim umožňoval učit se i delší fráze v postupných krocích. Vysokou repetitivnost však někteří studenti považovali také za negativum mAOK.

10.2.4. Vliv způsobu výuky v mAOK na kvalitu výslovnosti a schopnost percepce

Všichni lektori se při hodnocení práce s výslovností shodli na následujících bodech:

- Díky chórovému nácviku studenti mluví nahlas a zřetelně artikulují, dobře slyší sami sebe.
- Studenti se nesnaží přemýšlet nad zápisem slov a soustředí se na co nejpřesnější opakování.
- Důraz na výslovnost bez psané formy nevede k takové míře automatizace správné artikulace, že by studenti v dalším studiu už ve výslovnosti nechybovali. Přesto je pozitivní vliv na výslovnost patrný a mnozí studenti jsou více schopní uvědomit si chybu a dojít k sebeopravě.
- Bylo by dobré zařazovat práci s typickými výslovnostními chybami určitých jazykových skupin.
- Korespondence mezi hláskou a písmem je po mAOK rychle a snadno osvojena.
- Díky soustředění na výslovnost a mluvení jsou studenti zvyklí i dál v kurzu hodně mluvit.

Všichni studenti zaznamenali pozitivní vliv způsobu výuky v mAOK na kvalitu výslovnosti nového jazyka, češtiny. Velmi často spolu s výslovností zmiňovali také rozvoj poslechu. V této fázi se nejedná o poslech s porozuměním, ale o schopnost dobře odposlouchat zvuk a poté ho zopakovat, tedy o práci s první fází poslechu, nácvik percepce. Velmi často studenti zmiňovali adaptaci na zvuk a dynamiku češtiny a lepší schopnost i později zachytit slyšená slova.

Nejčastější výhradou byla chybějící možnost zápisu, potřeba provázat výuku české abecedy s výslovností a také obava, že špatné porozumění může vést k zafixování špatné výslovnosti: „*Myslím, že kvůli učení pouze poslechem bude obtížnější naučit se pravopis.*“¹²⁶

10.2.5. Implicitní práce s gramatikou v mAOK

Z rozhovorů s lektory vyplynuly, pokud jde o přínosnost v oblasti osvojování gramatických jevů a syntaxe, následující postřehy:

¹²⁶ Orig. „*After learning only by hearing, the spelling will be more difficult I think.*“

- Studenti si tvoří zásobárnu slov, na kterých může lektor v pozdějších fázích výuky demonstrovat gramatická pravidla a využívat „aha momentu“ či indukce. Postupně také profitují ze zapamatovaných frází.
- Studenti strukturně výrazně odlišných jazyků nevěnovali změnám koncovek zpočátku žádnou pozornost, neboť ty v jejich jazycích nehrají roli. Díky důrazu na zřetelnou výslovnost koncovek ve větách typu „*To je starý stůl.*“ – „*To je stará židle.*“ začali někteří studenti postupně věnovat koncovkám v češtině zvýšenou pozornost a následně ve výuce s učebnicí snáz odhalovali některá pravidla užití flektivních slovních druhů.
- Někteří studenti neprojeví při pozdějším výkladu gramatiky s učebnicí žádné postřehnutí návaznosti na obsah úvodního mAOK. Jiní studenti byli schopní „předpochopení“ gramatických jevů, které se v úvodním kurzu objevovaly, a dokázali z nich později těžit. Objevují se i jednotlivci, kteří si pravidla velmi rychle odvodili a byli frustrováni, pokud jim je lektor v daný moment nevysvětlil.

Gramatika se v mAOK objevuje především implicitně a pro studenty, kteří ve valné většině nemají lingvistické zaměření, by otázka na analýzu gramatických aspektů kurzu mohla být nejasná či komplikovaná. Proto vycházíme z postřehů, které studenti uvedli v rámci svých odpovědí a které s gramatikou nebo chápáním systému češtiny souvisejí. Pokud se studenti v tomto ohledu vyjádřili, zmiňovali budování povědomí o jazyce v mozku, podobnost s postupným pochopením systému jazyka v dětství, budování citu pro jazyk: „*Překvapivě efektivní způsob prezentování některých základních jazykových konceptů, které by podle mě bylo třeba značně vysvětlit, abychom je pochopili čistě teoreticky.*“¹²⁷

10.2.6. Vliv zapojení mAOK na motivaci studentů

Zvláštní pozornost v souvislosti s mAOK věnujeme motivaci, která je jednou z hlavních proměnných majících vliv na úspěch v učení (Dörnyei, 2015, s. 65): „*Poskytuje primární impuls k zahájení učení se L2 a později je hnací silou k udržení dlouhého a často*

¹²⁷ Orig. „*Surprisingly effective at enforcing some basic concepts of the language that I think would have taken some significant explaining to understand through pure theory.*“

únavného procesu učení.“¹²⁸ Ostatní faktory jsou na motivaci do značné míry závislé, motivace dokonce může překonat i nedostatek nadání.

Z výpovědí lektorů, které se vztahovaly k motivaci studentů, jejich přístupu k výuce a práci v rámci třídního kolektivu vyplývají následující poznatky:

- Atraktivní novost a neobvyklost přístupu pomáhá zvýšit ochotu k zapojení studentů, na druhou stranu, student, který pracovat nechce, se ve skupině snadno schová.
- Ve skupinách úplných začátečníků byla výuka velmi dobře přijímána, pro studenty představovala adekvátní paměťovou i intelektuální zátěž a přinášela i velkou míru nadšení z pokroku.
- Mnozí studenti však přijíždějí tzv. předučení, lektor s nimi tedy nezačíná od nuly a po počátečním nadšení z neobvyklého způsobu výuky projevují netrpělivost, neboť mají pocit příliš pomalého pokroku. V takovém případě je pro učitele náročné udržet pozornost a nasazení studentů na potřebné úrovni. Situaci řeší tím, že se více než na drilování slovní zásoby zaměřují na výslovnost a kreativnější práci s připraveným materiálem.
- Někteří lektori vypověděli, že díky permanentnímu zapojení celé skupiny do chórového opakování vzniká rychleji než obvykle třídní soudržnost, týmový duch a dochází k utužení kolektivu. Někteří však na přímou otázku v tomto směru nevyjádřili postřehnutí relevantního rozdílu oproti běžné výuce s učebnicí.
- Výuka je velmi interaktivní, studenti okamžitě a stále mluví, což podle učitelů zvyšuje jejich motivaci k dalšímu učení. Už po prvním dnu jsou schopní sami reagovat a použít jednoduché české věty. U mnohých studentů je evidentní nadšení z rychlého pokroku.
- Vlivem neustálého zapojení mluvení se studenti postupně přestanou bát promluvit i mimo třídu.
- Učitelé si také uvědomovali, že je jedním z jejich úkolů studenty motivovat, přesvědčit je svým přístupem, že je mAOK dobrým vstupem do výuky jazyka: „*Učitel je musí motivovat, přesvědčit je, že je to pro ně dobré.*“ (Bednář, lektor ÚJOP UK Poděbrady)

Studenti se k vlastní zvýšené motivaci nejčastěji vyjadřovali ve spojitosti s viditelným pokrokem, schopností každý den používat nová a nová slova a fráze, tvořit

¹²⁸ „*It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process.*“

jednoduché věty, a to vše z paměti bez použití poznámek, slovníčku a dalších externích pomůcek: „Často jsem měl dobrý pocit, protože moje zlepšení bylo patrné od hodiny k hodině, nicméně kvůli neustálému opakování jsem se někdy cítil znuděný, možná proto, že nebylo potřeba moc přemýšlet, protože většina učení probíhala podvědomě.“¹²⁹ Někteří v tomto ohledu zmiňovali, že jsou na sebe hrdí. Oceňovali také okamžité používání nově představené slovní zásoby v jednoduchých větách. S tím souvisí často zmiňované odbourání strachu z výslovnosti a z používání češtiny mimo třídu, a to i s rizikem případného chybování.

Většina studentů pozitivně komentovala rychlost učení, permanentní zapojení a vystavení jazyku, nutnost soustředit se na učitele a na vlastní promluvy. Studenti kvitovali celkovou srozumitelnost obsahu, přímo jako snadno srozumitelný popsali mAOK studenti z Číny, Korey a Vietnamu. Někteří studenti popsali potíže s pochopením celkového konceptu mAOK během prvního dne, avšak zároveň vyličili rychlou adaptaci na tento systém výuky.

Někteří studenti, kteří se už dříve zkusili učit česky, přístup oceňovali jako fungující a přínosný, jiní vlivem předchozí znalosti zmiňovali rychlejší nástup pocitu nudy. Jedna studentka z Bosny, hovořící dle vlastních odpovědí v dotazníku bosensky, srbsky, chorvatsky, anglicky, německy a italsky popsala mAOK jako „*matoucí a celkově nudný*“.

➤ EMOCE OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI

V otázkách 4–10 studenti často popisovali emoce zažívané během mAOK. Přímou vyjádření pocitů v průběhu kurzu mířila otázka číslo 7. *What emotions did you feel during the class? / Jaké byly vaše pocity během výuky?* V následujícím souhrnu vycházíme ze všech zmínek studentů o vlastním emocionálním rozpoložení, proto je celkový počet odpovědí vyšší, než by odpovídalo celkovému počtu respondentů.

Konkrétně studenti vzhledem ke kurzu vyjadřovali tyto emoce:

- Pozitivní emoce vyjádřilo v reakci na některou z otázek 40 studentů: úžasné, skvělé, výborné, neobvyklé, zajímavé, překvapivě účinné, vynikající, efektivní, užitečné,

¹²⁹ Orig. „*It often felt good as I thought that improvements in my learning were noticeable from lesson to lesson however due to the continual repetition I sometimes felt bored, perhaps as there wasn't a whole lot of thinking required as much of the learning was happening subconsciously.*“

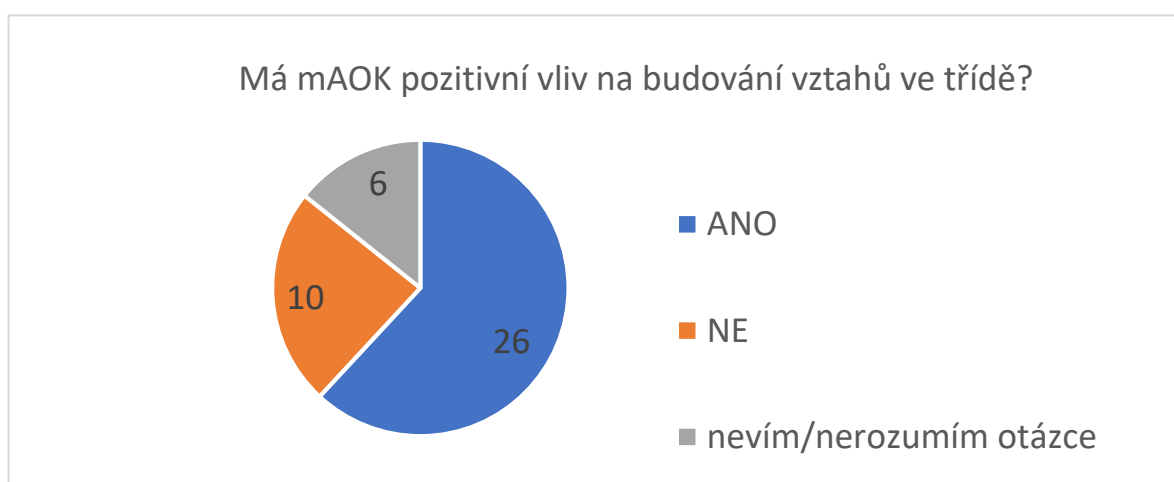
velmi dobré, zábavné, náročné (v pozitivním hodnocení), vyvolávající zvědavost a zájem, vzbuzující nadšení, vyvolávající touhu pochopit víc, nutící k soustředění.

- Několik studentů popsalo své emoce jako neutrální, dobré, každodenní či běžné.
- K negativním emocím řadíme vyjádření nudy/trochu nudy, trochu ospalosti, nervozity a zmatku. Všichni negativně hodnotící studenti kromě jednoho však zároveň vyjádřili i pozitivní emoce vůči svému zapojení v mAOK.

➤ TŘÍDNÍ VZTAHY A MOTIVACE

Důležitým faktorem ovlivňujícím motivaci k učení je také třídní kolektiv a celková atmosféra v dané třídě. Přímo na tento rys mAOK mířila otázka číslo 9. *Do you think there was an effect relationships in the class? In what way? / Jaký vliv měla metoda na vztahy ve třídě?* Studenti ve spojitosti s pozitivním vlivem na budování vztahů ve třídě často zmiňovali nutnost neustále spolu komunikovat, dozvídat se o sobě navzájem základní informace a také si pomáhat: „*Mám pocit, že audioorální systém mi na počátku přinesl mnoho výhod a je pevným základem pro pochopení a zlepšení výslovnosti, získání sebedůvěry a také budování vazeb ve třídě.*“¹³⁰

Permanentní zapojení a interakce rychle odbouraly počáteční rozpaky v komunikaci. Několik studentů se také vyjádřilo k důležitosti vyučujících a ocenilo jejich přínos v tomto ohledu. Shrnutí rozložení reakcí na otázku ukazuje Obrázek 33.



Obrázek 33 Názor studentů na vliv mAOK na vztahy ve třídě

¹³⁰ Orig. „*Siento que el sistema audio oral al inicio me dió muchos beneficios y es una base sólida para entender y mejorar la pronunciación, adquirir seguridad y además generar lazos en el aula.*“

11. Diskuse

V rámci zpracovávání výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu jsme hledali odpovědi na výzkumné otázky položené v úvodu této práce. V kvantitativní části jsme získali možnost několika srovnání výsledků paměťových testů mezi Slovany a Neslovany, přičemž celkový počet testovaných lexikálních jednotek (2 660 LJ) považujeme za statisticky významný, což nám umožňuje vyvozovat závěry týkající se zkoumaného jevu. Velikost vzorku dotazovaných lektorů a studentů v kvalitativní části výzkumu považujeme za dostatečnou, neboť došlo k teoretické saturaci, tedy dospěli jsme k takovému počtu reakcí, v němž nám již nová data nepřinášela nové poznatky. V diskusi o přínosnosti mAOK pro studenty a o očekávaných dopadech na vzdělávací proces budeme postupně komentovat jednotlivé výzkumné otázky.

11.1. První výzkumná otázka

Je množství materiálu v mAOK určeného k naučení pro studenty únosné, ať už disponují či nedisponují předchozí znalostí nějakého slovanského jazyka?

Jak ukazují údaje o míře počáteční znalosti studentů (Tabulka 1), neměli bychom v současné době téměř vůbec počítat s tím, že studenti přicházejí do kurzů s nulovou znalostí češtiny. Procentuální úroveň počáteční znalosti je natolik vysoká, že můžeme zcela vyloučit její zavinění pouhou statistickou chybou (uhodnutá spojení, odhad díky podobnosti slov). Při porovnání výsledků SL a NSL však můžeme dovodit, že zde odhad díky podobnosti slovní zásoby v případě SL jistou roli hrát mohl. Zároveň je evidentní, že známost tématu a lexika s ním spojeného je výrazně nejvyšší u prvního výukového dne a tématu „Seznamování a profese“, jež bývá prvním tématem všech jazykových kurzů a učebnic cizích jazyků a jež patrně někteří ze studentů absolvovali, resp. prostudovali. Ani v tomto případě však zařazení tématu nelze považovat za zbytečné, neboť jednak nebyla ani zde počáteční znalost stoprocentní, jednak téma seznamování má kromě výukového účelu za cíl také vytvoření mezilidských vztahů ve třídě.

Ze sledování úrovně počáteční znalosti LJ dále vyplývá, že se především u NSL míra novosti postupně blíží téměř k 50 % (den 4, téma *město*). Musíme brát v potaz také absolutní počet testovaných LJ, jenž je v prvním a čtvrtém dni relativně nízký (10, resp. 11 LJ), ve druhém a třetím dni více než dvojnásobný (23, resp. 28 LJ). Přesto lze usuzovat, že je téma *město* a objekty v něm pro studenty relativně nové, přitom je pro usnadnění

jejich života v České republice klíčové, například při cestování městskou hromadnou dopravou, nakupování či plánování návštěvy lékaře.

Při vyvozování závěrů z Tabulky 2 je třeba zohlednit nejen míru zlepšení jako takovou, ale také maximální možnou míru zlepšení. Například u prvního dne vidíme 5 % zlepšení u SL, tedy výrazně nižší než u NSL, kde činí 13,3 %. Obě skupiny však v tomto dni dosáhli výsledné znalosti 100 %, naučili se tedy maximální možné množství LJ pro daný den, avšak jejich počáteční znalost byla odlišná. Tabulka 2 nám také ukazuje, jaký počet LJ je průměrně únosný k zapamatování. Nejvyššího počtu nově zapamatovaných LJ v absolutních číslech dosáhli NSL ve třetím dni, kde se jejich průměrná hodnota pohybuje mezi 8 a 9 nově zapamatovanými LJ, přičemž procentuální výsledná znalost pro daný den je pouze 93,37 %, tedy nejnižší ze všech dní, v nichž probíhalo testování. Aby dosáhli 100 %, museli by si NSL v daný den průměrně zapamatovat 10 LJ. To může ukazovat na fakt, že je pro aktivní zapamatování zcela nových LJ procvičovaných spolu s novými LJ z předchozích dní počet 8 – 9 právě tou únosnou mírou, k níž se vztahuje naše první výzkumná otázka. Samozřejmě se vyskytli jedinci s lepším i horším výsledkem, skupinový kurz nás však v tomto ohledu vede právě k práci s ideálním průměrem.

Za zvýšenou pozornost stojí údaj uvedený v Tabulce 3 u čtvrtého dne, kde NSL dosáhli lepšího konečného výsledku než SL (SL 95,45 % : NSL 93,94 %), přitom počáteční stav znalostí u NSL byl výrazně nižší (viz Tabulka 1, SL 78,79 % : NSL 53,03 %). Sečteme-li hodnoty odpovídajících řádků sloupce „% správných spojení SL“ v Tabulce 1 s odpovídajícími hodnotami sloupce „Zlepšení NSL – % LJ“ v Tabulce 2, tedy přičteme-li k procentuálnímu vyjádření počáteční znalosti SL míru zlepšení NSL v jednotlivých dnech, získáme v každém ze sledovaných dnů hodnotu přesahující 100 % (srovnání viz Tabulka 4). Pokud by tedy zlepšení SL bylo stejné jako v případě NSL, dosahovali by ve všech testovaných dnech výsledné znalosti 100 %, k čemuž ovšem ve skutečnosti nedocházelo (viz Tabulka 3). Na základě uvedených srovnání se tedy způsob práce v mAOK jeví jako vhodný, či dokonce vhodnější pro NSL, kteří dosahují srovnatelných výsledných znalostí jako SL, přičemž jejich zlepšení v průběhu jednotlivých dní je dokonce výrazně vyšší než u SL.

Den	Počáteční znalost SL	Míra zlepšení NSL	Teoretický výsledek na konci dne	Skutečný výsledek na konci dne
1	95 %	13,3 %	108,3 %	100 %
2	87,58 %	29,81 %	117,39 %	97,52 %
3	88,78 %	29,34 %	118,12 %	98,47 %
4	78,79 %	42,42 %	121,21 %	93,94 %

Tabulka 4 Míra zlepšení NSL aplikovaná na skupinu SL

K otázce vhodnosti materiálu pro SL a NSL se vyjadřovali také účastníci kvalitativního výzkumu, z jehož výsledků vyplynulo, že paměťová náročnost, jak bylo možné očekávat, souvisí podle slov lektorů s mírou předučení studentů a s jejich jazykovým pozadím. Nejprínosnější je v tomto ohledu podle nich mAOK pro úplné začátečníky a je jimi také nejlépe přijímaný bez nutnosti dalšího rozšiřování lexika či upravování obsahu on-line tabulí. V případě mluvčích geneticky a geograficky vzdálených jazyků může však objem nového materiálu překračovat jejich paměťovou kapacitu.

Naopak u učitelů skupin SL se objevovala potřeba výukový materiál nějak obohatit. Výsledky SL vyplývající z kvantitativního výzkumu a komentované výše zdánlivě hovoří proti tomuto požadavku. S ohledem na Tabulku 4 lze konstatovat, že pokud by se SL zlepšovali ve stejné míře jako NSL, dosahovali by ve všech sledovaných dnech finálního skóre 100 %. K tomu však nedocházelo. Zde je na místě klást si otázku, zda se jedná o důsledek nedostatečné paměťové kapacity či o důsledek nedostatečné motivace a stimulace. Tedy zda by vyšší nároky nebyly pro SL studenty větší výzvou a nevedly by k lepším výsledkům.

K paměťovému zpracování vyučovaného obsahu se vztahovaly také odpovědi studentů na subjektivní pocit jistoty v používání slovní zásoby z mAOK. Pociť jistoty ve vztahu k pocitu nejistoty deklarovali studenti v poměru 5:1, resp. 35:7. S fungováním paměti dále souvisí některými studenty zmiňované odbourání návyku překládat si v hlavě. V tomto ohledu velmi dobře fungovalo propojení mezi významem a vizualizací, barevné kódování sloužilo také k zapamatování jmenného rodu. Na to dále navazuje schopnost na základě sledu ikon vytvořit jednoduchou promluvu v češtině bez využití mediačního jazyka, jímž se v mAOK stává právě vizualizace.

Jsme si vědomi krátkosti intenzivní fáze mAOK, v níž testování probíhalo, přesto se domníváme, že jsou naše pozorování ohledně paměti hodnotná pro další práci s tímto typem kurzu. Pozitivní vliv mAOK na zapamatování si slov a frází považujeme za zcela potvrzený, neboť se na něm shodli jak všichni dotazovaní lektori, tak převážná většina dotazovaných studentů a také vyplývá z výsledků kvantitativního výzkumu.

11.2. Druhá výzkumná otázka

Je mAOK pro studenty přínosný v předpokládaných oblastech (výslovnost, gramatika, motivace) a plynou z jeho zařazení do výuky i další pozitiva?

Pozitivní vliv mAOK na kvalitu výslovnosti studentů považujeme za zcela potvrzený, neboť se na něm shodli jak všichni dotazovaní lektori, tak všichni dotazovaní studenti. Vzhledem k tomu, že je mAOK, stejně jako metody ALM a SGAV, ze kterých vychází, na tento aspekt jazyka výrazně orientovaný, nepovažujeme toto zjištění za nijak překvapivé. Kromě samotné výslovnosti je nutné uvést také studenty zmiňovaný nácvik percepce, tedy schopnosti hlásku, slovo či frází odposlechnout a co nejpřesněji zopakovat.

Výhodou je chórový dril vedoucí ke zřetelné artikulaci a hlasité výslovnosti a také koncentrace na přesnost opakování bez rušivého vlivu písemné podoby. I v následující výuce se s výslovností aktivně pracuje, přičemž u studentů se díky mAOK častěji objevuje sebeoprava. Ačkoliv z výpovědí studentů vyplývá obava z problémů se zápisem češtiny v pozdějších fázích výuky, podle lektorů se tento předpoklad nepotvrdil a studenti si správnou korespondenci mezi hláskami a písmeny osvojili snadno.

Pozitivní vliv mAOK na pochopení základních gramatických pravidel a pozdější snazší práci s gramatikou považujeme za částečně potvrzený. V průběhu mAOK studenti podle lektorů „sbírají“ materiál pro další práci v navazujících lekcích s učebnicí. Mohou stavět na zautomatizovaných frázích, odhalovat analogie a cestou generalizace docházet samostatně k některým gramatickým pravidlům. To má díky „aha momentům“ pozitivní dopad na zapamatování a schopnost vyvozená pravidla aktivně použít. Je však nutné mít na paměti, že ne všichni studenti jsou schopni samostatného vhledu do zákonitostí jazyka, ať už je důvodem naprostá odlišnost češtiny od jejich mateřského jazyka, nebo způsob uvažování, který nevede k analýze a následné generalizaci jevů.

Někteří studenti nejsou ze svého mateřského jazyka zvyklí věnovat pozornost hláskám či jejich skupinám na koncích slov. Zde jim lektor může pomoci prostřednictvím seskupování obrázků například v korelaci se jmenným rodem nebo může jiným způsobem

upozornit na některé pravidelnosti. Studenti potvrzují, že zaměření na výslovnost koncovek zlepšilo jejich schopnost odhalovat základní gramatické koncepty češtiny, což jim umožnilo později z těchto předpokladů těžit, ať už byly učitelem potvrzeny, korigovány, nebo vyvráceny. Zejména u studentů začátečníků je jako účinné zmiňováno vytváření povědomí o jazyce, podobnost s postupným pronikáním do jazykového systému v dětství a budování citu pro jazyk.

Pozitivní vliv mAOK na snížení obav z používání češtiny považujeme za potvrzený ve vysoké míře. Z výpovědí lektorů i studentů vyplývá, že rychlost pokroku, neustálá interakce a zapojování mluvení u studentů budují a upevňují lingvistické sebevědomí. Důležitou roli přitom hraje právě nutnost vyjádřit se bez možnosti využití pomocných poznámek, sešitů, slovníčků a podobně. To vše vede k odbourání strachu ze základní komunikace v češtině mimo třídu, a to v souvislosti s výslovností, s návykem mluvit z paměti i s rizikem případného chybování. Z komentářů lektorů i z reakcí výrazné většiny studentů vyplývá značná motivace do dalšího učení, která navazuje na pozorování vlastního rychlého pokroku, na schopnost vyjádřit se samostatně a bez opory, i na výše zmiňované odbourání obav z mluvení mimo třídu.

Neočekávaným přínosem, který jsme odhalili díky pilotnímu výzkumu, bylo vytváření soudržnosti třídního kolektivu, které sice nezmiňovali všichni studenti ani nevyplývalo z komentářů všech lektorů, míru komentářů vztahujících se k tomuto jevu však považujeme za signifikantní (lektori: 6 ANO, 4 NEVÍM; studenti: 26 ANO, 10 NE, 6 NEVÍM). Roli zde hrála neustálá interakce mezi lektorem a studenty i mezi studenty navzájem, nutnost vzájemně si pomáhat při práci ve dvojici, stejně jako práce s chórovým drilem, kdy všichni studenti pracují jako jedno těleso.

V případě výuku v rámci mAOK je dobré mít tuto možnost na paměti a aktivně o ni usilovat. S prací s třídním kolektivem souvisí také lektory oceňovaná možnost propojit a sjednotit hybridní třídu ve společných aktivitách. Různorodost studentů se projevuje na rovinách, jako je míra dosavadní znalosti češtiny, znalost dalších jazyků vedle jazyka mateřského, znalost nějakého slovanského jazyka či nadání pro jazyky a schopnost vyvodit si jejich vnitřní stavbu a strukturní vztahy a v mnoha dalších nuancích.

11.3. Třetí výzkumná otázka

Jaká rizika a úskalí plynou ze zařazení mAOK do výuky?

Samotný výukový materiál se může svým tvůrcům jevit jako jasný a jednoznačný, pokud jde o korespondenci mezi obrazem a významem, jak ale ukazují komentáře lektorů i studentů, jsou zvolené ikony někdy nejednoznačné, nejasné nebo matoucí. Jejich jednoduchost je někdy také příčinou snadné zaměnitelnosti. Na základě této zpětné vazby bude nutné materiál upravit a věnovat větší pozornost výběru obrázků.

Někteří studenti popisovali ve vztahu k průběhu mAOK pocity nudy a ospalosti, jež vyplývají z jednotvárnosti materiálu i z domnělého nedostatku nových informací. Je nutné brát v úvahu, že se v dnešní době setkáváme s velkým počtem studentů, kteří již v rámci samostudia nebo krátkého jazykového kurzu získali základní povědomí o češtině a náplň mAOK pro ně může být v některých aspektech triviální nebo spíše zdánlivě triviální. Je pak na práci lektora přesvědčit tyto účastníky kurzu o dalších výhodách, jako je důraz na výslovnost hlásek i větné melodie, automatizace základních frází či možnost odvodit si některá gramatická pravidla. Přílišná automatizace a až mechanické opakování po lektorovi mohou vést ke ztrátě koncentrace na obsah a k pouhému kopírování formy.

Celkově lze shrnout, že dril a výuka založená na vizualizaci mají své výhody, zejména co se týče automatizace a efektivity zapamatování. Nicméně je důležité vyvážit repetitivitu, aby se předešlo nudě či ztrátě vnímání obsahu. Je nutné brát v úvahu potřebu vytvoření rozšiřujícího obrazového materiálu, který by lektori mohli podle vlastní úvahy a typu skupiny variabilně zapojovat do výuky. Také by k větší individualizaci přispěla metodika možného zapojování psaní, respektive zápisu slov a frází například formou opisu, diktátu apod. To by přispělo k větší individualizaci jinak velmi sevřeného a preskriptivního konceptu. Právě přílišná jednotnost a neflexibilita byly vytýkány také metodám ALM a SGAV, z nichž koncept mAOK vychází, proto považujeme za vhodné tyto připomínky zohlednit a materiál na jejich základě upravit či rozšířit.

11.4. Čtvrtá výzkumná otázka

Jak vnímají lektori a studenti mAOK v porovnání s obvyklým postupem práce s učebnicí od počátku výuky ČJČJ?

Jak bylo zmíněno výše, má většina z dotazovaných lektorů více než desetiletou praxi ve výuce češtiny jako cizího jazyka, jsou proto dostatečně způsobilí srovnat dnes běžnější způsob práce s učebnicí od prvního dne výuky s průběhem výukového programu, jehož

úvodní částí je mAOK. Některé zde uvedené poznámky již zazněly v kontextu s jinými výzkumnými otázkami, považujeme však za nutné je zopakovat právě v souvislosti s vnímaným kontrastem mezi oběma přístupy.

Za největší přínos považovali lektori budování sebedůvěry u studentů, jejich evidentní nadšení z vlastního pokroku a schopnost tvořit vlastní krátké promluvy. Tento fakt často komentovali i studenti, a to právě v porovnání se svými pocity z předchozích pokusů učit se česky. Zároveň popisovali také menší obavy z mluvení mimo třídu díky zvyku spoléhat se na vlastní paměť, nikoliv na poznámky v sešitě, a také díky odbourání překládání v hlavě z mateřského jazyka do češtiny a díky návyku formulovat záměr přímo v češtině. Permanentní zapojování mluvení vedlo podle lektorů také k větší ochotě reagovat a odpovídat na otázky ve fázi výukového programu navazujícího na mAOK, který už většinou probíhal s učebnicí.

Lektori i studenti si během mAOK zvykli na sadu gest, která se v lekcích využívají pro signalizaci zahájení některých aktivit, tvoření gramatických forem v rámci SG apod. Lektori oceňovali, že je tento návyk přenositelný do dalších fází výukového programu i do ostatních tříd a podporuje porozumění během zadávání instrukcí k činnostem. Lektori začali mnohem více než dříve zařazovat krátké drilové vstupy, které propojují celou třídu a slouží k rychlému zopakování potřebné slovní zásoby, gramatických forem či k procvičení výslovnosti. Obecně pozbyly dojem, že dril je zastaralá a nefunkční forma výuky cizího jazyka.

Zahájení výuky vstupním mAOK považovali lektori za výhodné z hlediska sjednocení základních znalostí třídy, a to především s ohledem na množství v různé míře předučených studentů. Slovní zásoba a jednoduché fráze naučené během mAOK poskytovaly lektorům během následné práce s učebnicí větší objem materiálu při demonstraci a výkladu nových gramatických jevů. Při přechodu k učebnici se také častěji než obvykle opakoval u studentů tzv. „aha moment“, kdy si implicitně pochopené pravidelnosti češtiny spojili s gramatickým pravidlem, což mělo jak motivační, tak memorizační efekt. Při induktivní práci s gramatikou se podle lektorů studenti ukázali jako všímavější k hláskám či skupinám hlásek na koncích slov a byli více schopni registrovat jejich změnu. Studenti sami komentovali lepší schopnost odposlechnout zvuky češtiny, ať už se jedná o jednotlivé hlásky či melodii věty.

Učitelé se vyjadřovali také k náročnosti lektorské práce v mAOK. Výuka mAOK je, pokud jde o čas potřebný k přípravě na lekci, obdobně náročná jako výuka s učebnicí, avšak ve zcela jiném ohledu. Při přípravě na běžnou lekci učitel sám tvoří její strukturu,

vybírání a logicky řadí aktivity atd. V mAOK je struktura lekce jasně dána včetně provedení, lektor se však musí s materiálem předem dobře seznámit, aby ho mohl prezentovat adekvátním, a tedy přínosným způsobem. Pro některé lektory byla výuka v mAOK hlasově vyčerpávající, neboť lektor je pro studenty neustálým mluvním vzorem a modelem pro opakování. Vzhledem k povaze výuky v mAOK nemá možnost zadat studentům samostatnou práci, musí být v lekci stále aktivně přítomen.

12. Závěr

Tato disertační práce představuje nově zavedený *moderní audioorální kurz* (mAOK), v jehož názvu je slovo „moderní“ použito nejen z důvodu odlišení od historicky předcházejících audioorálních kurzů, ale také jako poukaz na využití moderních postupů a technologií v jeho designu. Disertační práce prokázala naše hypotézy a potvrdila přínosnost zařazení audioorálního úvodu do výuky ČJČJ v kurzech určených dospělým studentům. Navíc jsme prostřednictvím kombinovaného kvantitativního a kvalitativního výzkumu dospěli k poznatkům, jejichž analýza napomáhá k lepšímu zacílení lektorské práce při využití audioorálního způsobu výuky. Kvantitativní výzkum se zaměřil na pamětné testování studentů v rámci jednotlivých výukových dní, kvalitativní výzkum čerpal informace o pocitech a postojích studentů i lektorů, kteří se mAOK účastnili.

Ze získaných údajů vyplývá, že většina studentů češtiny jako cizího jazyka nenastupuje do kurzů s nulovou znalostí češtiny. Je nutné s nimi počítat, ačkoliv je kurz určen úplným začátečníkům. Kvantitativní výzkum potvrdil korelaci mezi větší průměrnou počáteční znalostí základní slovní zásoby a se slovanským jazykovým pozadím studentů, stejně jako jejich schopnost význam slov odhadnout. Za pozornost stojí výsledky skupiny studentů se slabší počáteční znalostí, která je převážně tvořena studenty bez znalosti dalšího slovanského jazyka kromě češtiny. Ve všech testovacích dnech dosahovali tito studenti stejného nebo výraznějšího zlepšení v porovnání se studenty s vyšší počáteční znalostí.

V kombinaci s výpověďmi, které zachytil kvalitativní výzkum, lze vyvodit, že obzvláště pro Neslovany a studenty bez znalosti dalšího slovanského jazyka kromě češtiny je tento způsob úvodního seznamování se s češtinou jako cizím jazykem velmi vhodný a při přiměřeném množství požadované slovní zásoby také velmi motivující. U studentů se znalostí dalšího slovanského jazyka narážíme na náročnější práci s motivací, neboť je pro ně drilová výuka založená na vizualizaci a jednoduché slovní zásobě zdánlivě příliš pomalá a obsah nedostatečně stimulující.

Nahlédneme-li výsledky kvantitativního výzkumu prismatem výpovědí studentů získaných prostřednictvím dotazníkového šetření, ukazuje se právě tato nižší motivace vedoucí k laxnějšímu přístupu studentů k výuce jako takové. Navýšení množství předkládaného materiálu by proto paradoxně mohlo v jejich případě vést ke zvýšení motivace, a tím i k vyšší míře zapamatování. Přínosem by proto bylo vytvoření rozšiřujícího obrazového materiálu, který by lektori mohli podle vlastní úvahy a typu skupiny variabilně zapojovat do výuky. Dále by bylo vhodné studentům přímo a adresně

zprostředkovat konkrétní výhody, jež jim tento způsob výuky přináší, ať už se jedná o důraz na výslovnost konkrétních hlásek i větné melodie, automatizaci základních frází či možnost odvodit si některá gramatická pravidla.

K prokázaným hypotézám patří zlepšení vnímání zvukové stránky jazyka stejně jako zlepšení ve výslovnosti češtiny na straně studentů, a to z pohledu lektorů i samotných studentů v rámci kvalitativního výzkumu. V tomto ohledu je důležité zmínit častější uplatňování sebeopravy v oblasti výslovnosti,¹³¹ které se objevovalo i v následující výuce s učebnicí. Potvrzen byl také pokrok v porozumění základním gramatickým pravidlům, nebo alespoň cílená orientace studentů na přípony a koncovky slov, jež jim umožňuje samostatněji a aktivněji odhalovat analogie a generalizovat pravidla. Dalším ověřeným přínosem mAOK je snížení obav z používání češtiny. Zkušenost s vybavováním si potřebného lexika z paměti podporuje u studentů motivaci k dalšímu učení a pomáhá jim odstranit obavy z chybování při komunikaci mimo třídu.

Neočekávaným přínosem se ukázalo být rychlejší vytvoření soudržného třídního kolektivu, který je stmelován neustálou interakcí mezi studenty a lektorem i mezi studenty navzájem. Důležitým nepředpokládaným výsledkem výzkumu byla také kritika obou skupin respondentů ve vztahu k nedostačující jednoznačnosti používaných ikon. Jak ukazují komentáře lektorů i studentů, jsou zvolené ikony někdy nejasné nebo matoucí. Jejich jednoduchost se také stává příčinou snadné zaměnitelnosti. Na základě této zpětné vazby bude nutné materiál upravit a věnovat větší pozornost výběru obrázků.

Většina dotazovaných lektorů má bohaté zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka a dokáže porovnat tradiční výuku s novým přístupem mAOK, stejně tak má většina studentů zkušenost se studiem jiného cizího jazyka. Lektoři a studenti v porovnání s obvyklou výukou s učebnicí vyzdvihují výhody mAOK, jako je budování sebedůvěry u studentů a zlepšení schopnosti od počátku kontaktu s novým jazykem (češtinou jako cizím jazykem) tvořit vlastní promluvy. Zároveň si studenti i lektoři vzájemně zvykli na používání gest a krátkých drilových cvičení, která podporují porozumění a zapamatování. Po přechodu k učebnici disponují studenti širším lexikem, které lektorům umožňuje demonstrovat nová gramatická pravidla na větším objemu materiálu.

Celkově lze říci, že pozitivní důsledky zařazení úvodního mAOK jsou větší než případné nevýhody, a kurz je vhodný pro všechny skupiny studentů zapojených do studie. Je však nutné zohlednit jejich jazykovou úroveň a posílit určité prvky této metody

¹³¹ Častější v porovnání s běžnou zkušeností lektorů při práci s učebnicí od počátku kurzu.

v souladu s jejich potřebami, uzpůsobovat průběh, obsah a možná i délku audioorálně vedené fáze výukového programu.

Ačkoliv ne každý učitel u každého studenta vytěží všechny jmenované přínosy, považujeme obeznámenost s nimi za základní pilíř, který podpoří maximální možnou kvalitu výuky v případě využití audioorálního přístupu. Dostatečně metodicky edukovaný lektor může jmenovaná pozitiva aktivně posilovat a rizika vědomě eliminovat.

Literatura

- Atkinsonová, R. L. a kol. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Ball, F., Spuerck, I., & Noesselt, T. (2021). Minimal interplay between explicit knowledge, dynamics of learning and temporal expectations in different, complex uni- and multisensory contexts. *Attention, perception & psychophysics*, 83(6), 2551. <https://doi.org/10.3758/s13414-021-02313-1>
- Ballstaedt, S.-P. (2009). Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar. *Bildendes Sehen*, 45-55. <https://doi.org/10.1515/9783110548808-005>
- Bates, J., & Son, J.-B. (2020). English Vocabulary Learning with Simplified Pictures. *TESL-EJ*, 24(3), 1-20. Dostupné z: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej95/a12.pdf>
- Brooks, N. (1960). *Language and language learning: theory and practice*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
- Carroll, D. W. (1994). *Psychology of language*. Belmont: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE)*. (2023). Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/UJOP-371.html?ujopcmsid=4:certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>
- Comesová, E. (2006). Ancien et moderne dans les méthodes pré-communicatives de l'enseignement des langues. *Dialogos (Bucharest, Romania)*, 7(14), 63-68.
- Corder, P. (1969). *The Visual Element in Language Teaching*. Londýn: Longman.
- Cvejnová, J. (2011). *Česky, prosím – Start: učebnice češtiny pro cizince: přípravná učebnice a písanka*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čemusová a kol. (2004a). *Kurz českého jazyka pro azylanty. Člověk v tísní*. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-ucebnice-1050pub>
- Čemusová a kol. (2004b). *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky. Člověk v tísní*. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-92pub>
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Čerovská, M. (2020). *Výslovnost ve výuce německého jazyka na ZŠ [Diplomová práce]*. Brno: Masarykova univerzita.

- Darian, S. G. (1972). *English as a foreign language: history, development and methods of teaching*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited: Second Language Acquisition Research Series*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Fenclová, M. (2003). *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
- Fries, C. C. (1957). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Hirschová, M. (2017): FUNKČNÍ GRAMATIKA. In P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FUNKČNÍ GRAMATIKA>
- Hladíková, H. (2014). *Obrazová složka učebnic češtiny pro cizince – analýza a evaluace* [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/69117/120161017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hladíková, V. (2011). *Využití prostředků signální gramatiky v učebnicích češtiny jako cizího jazyka* [Diplomová práce]. Liberec: Technická univerzita. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/>
- Hloušková, A. (2021). *Počátky výuky Anglického jazyka v 1. třídě ZŠ* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <https://theses.cz/>
- Holá, L. (2022) *Čeština expres START. 1*. Praha: Akropolis.
- Holcová, P. (2021). *Narativní metody v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Liberec: Technická univerzita. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/>
- Honzičková, L. (2017). *Pojetí fonetiky v učebnicích francouzského jazyka* [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/85656/DPTX_2015_2_11410_0_471186_0_178985.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hrdlička, M. (2002). *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV.
- Hrdlička, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- Hrdlička, M. (2019). *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateršském*. Praha: Karolinum.

- Hrdlička, M. (2023). *Kapitoly z didaktické gramatiky (se zřetelem k češtině jako cizímu jazyku)*. Praha: Karolinum.
- Hronová, K. (1990). *Úvodní audioorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů: text pro vyučující*. Praha: Karolinum.
- Hronová, K. (1993). *Čeština jako cizí jazyk. Vstupní kurz a základní gramatika*. Praha: Karolinum.
- Hronová, K., & Hron, J. (2008). *Čeština pro cizince: Czech for foreigners: A1-A2, B1: mini/medium*. Praha: Didakta.
- Hronová, K., & Turzíková, M. (1998). *Čeština pro cizince*. Praha: Fraus.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1985.tb04802.x>
- Hunt, M. M. (2015). *Dějiny psychologie*. Praha: Portál.
- Christensen, M. D. (1970). Audio-Visual Teaching a New Approach or A Complementary Method? *Theoria (Pietermaritzburg)*, 35(35), 63-72. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41801863?read-now=1>
- Ivanova, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos (Bucharest, Romania)*. 7(14), 16-21. Dostupné z: [the-audio-visual-and-structuro-global-method_Content%20File-PDF.pdf \(cuni.cz\)](http://the-audio-visual-and-structuro-global-method_Content%20File-PDF.pdf)
- Janko, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225-248.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2015-2-225>
- Jeanová, G., & Simardová, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41(4), 1023-1042.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008>
- Jelínek, S. (1994/1995). K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 38(3-4), 83-87.
- Jelínek, S. (2006/2007). Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 50(4), 126-130.
- Jirásková, P. (2023a). Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků na příkladech z učebnic češtiny jako cizího jazyka. *CASALC Review*, 13(1), 23-42.
- Jirásková, P. (2023b). Moderní audioorální kurz jako úvodní fáze výuky češtiny jako cizího jazyka. *CASALC Review*, 13(2), 76-96.
- Jirásková, P. (2023c) Můžou učitel a studenti mluvit česky od první lekce? In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2022*. Praha: Akropolis, 2023, s. 141-146.

- Kaplan, I. T., & Selinker, L. (1997). Toward second language acquisition: a study of null-prep by Elaine C. Klein. *Second Language Research*, 13(2), 170-186. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/43104541>
- Kubrická, J. (2006). Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In Maňák, J., & Klapko, D. (eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 107-110. Dostupné z: http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf
- Kůtová, V. (2004). Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *E-Pedagogikum*, 4(1), 72-77. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/01/08.pdf>
- Lakshmanan, U., & Selinker, L. (2001). Analysing interlanguage: how do we know what learners know? *Second Language Research*, 17(4), 393-420. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/43104621>
- Larsenová-Freemanová, D., & Anderson, M. (2014). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Macek, Z. (1984). Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, 34(4), 453-469. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4896>
- Malá, Z. (2019). *Jazykové hry a aktivity pro výuku češtiny A1.1: doplňkové materiály k učebnicím Čeština expres a Česky krok za krokem*. Praha: Akropolis.
- Maňák, J., & Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 45(4), 318-327. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3211%20title>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Matula, O. (2007a). *Český den: kurz českého jazyka pro azylanty navazující na Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. Člověk v tísni. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cesky_den_ucebnice.pdf
- Matula, O. (2007b). *Český den: manuál pro učitele*. Člověk v tísni. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-92pub>
- Modelový test CCE-A1*. (2023). Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova. Dostupné z: https://arce.is.cuni.cz/images/zkousky/dokumenty/CCE-A1_modelova_varianta.pdf
- Montero Perez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163-192. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000501>

- Nachtmanová, B. (2014). *Vizualizace ve výuce češtiny pro cizince* [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/69096/DPTX_2012_2_11210_0_343324_0_135737.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ostyn, P., & Godin, P. (1985). RALEX: An alternative approach to language teaching. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 69(4), 346-355. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/326259>
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A dual coding approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- Pešková, K. (2012a). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pešková, K. (2012b). Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243-265. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-243>
- Piřha, P., & Daneš, F. (1967). Letní lingvistická škola (Linguistic Institute) 1966 a americké lingvistické konference s ní spojené. *Slovo a slovesnost*, 28(2), 200-210. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=1527>
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Pýchová, I. (1990). K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*, 40(6), 669-684. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11079>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667305.001
- Rivenc, P. (2013). Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues. *Synergies Espagne*. Sylvains les Moulins: Gerflint, 6(6), 145-159. Dostupné z: https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf
- Ruck, J. (2022). Elementary-level learners' engagement with multimodal resources in two audio-visual genres. *The Language Learning Journal*, 50(3), 328-343. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1752291>
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2017). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L., & Lamendella, J. T. (1978). TWO PERSPECTIVES ON FOSSILIZATION IN INTERLANGUAGE LEARNING. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), 143-191. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/43136004>

- Slough, S. W., & McTigue, E. M. (2010). Introduction to the Integration of Verbal and Visual Information in Science Texts. *Reading psychology*, 31(3), 206-212.
<https://doi.org/10.1080/02702710903241397>
- Spousta, V. (2007). *Vizualizace: gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Starý Kořánová, I. (2012). *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Strejcová, P. (2012). *Signální gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* [Diplomová práce]. Plzeň: Západočeská univerzita. Dostupné z: <https://theses.cz/id/dryv46/>
- Šindelářová, J., & Boyon Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT. Dostupné z: https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/Metodika_Sindelarova_Skodova_13%2011%202012_final_1.docx.pdf
- Škodová, S. (2012). In *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita, s. 104-120. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/handle/15240/172594>
- Škodová, S. (2010). Specifika ilustrací v materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In K. Hlínová (ed.): *Sborník AUČCJ 2007–2009*. Praha: Akropolis, s. 69–73.
- Štěpánová, A. (2018). *Učebnice francouzštiny používané na českých školách v letech 1948-1989* [Diplomová práce]. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné z: <https://dspace-test.jcu.cz/handle/123456789/37902>
- Štindlová, B., Hůlková Nývltová, D., Jirásková, P., Vaníčková, K., & Paldusová, M. (2021). *Metodická podpora lektorů v přípravných kurzech ke zkoušce pro trvalý pobyt*. NPI ČR. Dostupné z: https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/wp-content/uploads/sites/2/2021/02/NPI_Metodicka_podpora_kestazeni.pdf
- Trahorsch, P., Bláha, J. D., & Janko, T. (2018). Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem. *Pedagogická orientace*, 28(1), 111-134. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9164/pdf>
- Vygotskij, L. S., & Průcha, J. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Zimmermann, G. (1990). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung: Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Hueber.

Seznam obrázků a tabulek

- Obrázek 1 LEARNING APPS: Spojení slova a zvuku (mAOK, 2023, den 2)
- Obrázek 2 Funkce reprezentující: FRÁZE (Holá, 2016, s. 9)
- Obrázek 3 Funkce reprezentující: BAREVNÉ KÓDOVÁNÍ (Holá, 2016, s. 17)
- Obrázek 4 Funkce reprezentující: ROD A OSOBA (Boccou Kestřánková a kol., 2017, s. 17)
- Obrázek 5 Funkce reprezentující: INTONACE (Švarcová – Wenzel, 2020, s. 8)
- Obrázek 6 DOKTOR maskulinum animatum (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 7 POČÍTAČ maskulinum inanimatum (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 8 DOKTORKA femininum (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 9 OKNO neutrum (mAOK, 2023, den 2)
- Obrázek 10 A Vy? (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 11 A ty? (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 12 A-E-A-OU / NA SHLEDANOU (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 13 Funkce regulační: ZVÝRAZNĚNÍ V TEXTU (Cvejnová, 2019, s. 242)
- Obrázek 14 Funkce regulační: IKONY (Švarcová – Wenzel, 2020, s. 4)
- Obrázek 15 Funkce interpretující: ABSTRAKTNÍ SLOVNÍ ZÁSoba (Holá, 2016, s. 112)
- Obrázek 16 Funkce interpretující: SLOVESNÉ PŘEDPONY (Cvejnová, 2019, s. 223)
- Obrázek 17 Funkce interpretující: PREPOZICE v/ve, na, u (Holá, 2016, s. 53)
- Obrázek 18 Funkce interpretující: PREPOZICE z/ze, od
(Boccou Kestřánková a kol., 2017, s. 182)
- Obrázek 19 Funkce interpretující: VID (Holá, 2016, s. 104)
- Obrázek 20 Funkce instruktivní: PŘÍČESTÍ MINULÉ
(Boccou Kestřánková a kol., 2017, s. 329)
- Obrázek 21 Funkce instruktivní: SLOVOSLED (Švarcová – Wenzel, 2020, s. 65)
- Obrázek 22 Ikony – tvar rtů: „To je taška.“ – „Já mám tašku.“ / „To je židle.“ – „Já mám židli.“ (mAOK, 2023, den 3)
- Obrázek 23 Funkce informativní: VOKATIV (Švarcová – Wenzel, 2020, s. 52)
- Obrázek 24 Funkce informativní: GRAMATIKA (Cvejnová, 2019, s. 33)
- Obrázek 25 Funkce verifikační: PŘÍŘAZENÍ (Švarcová – Wenzel, 2020, s. 63)
- Obrázek 26 Funkce fixační: GRAMATICKÁ TABULKA (Holá, 2016, s. 110)

- Obrázek 27 DIALOG: Ty jsi učitel? – Ne, já nejsem učitel, jsem student. / Kde studuješ? – Studuju ve škole. / Pracuješ? – Ne, nepracuju. / Máš zelený batoh? – Ano, mám zelený batoh. (mAOK, 2023, den 4)
- Obrázek 28 Vizuální prostředky analogické: RODOVÁ PŘÍSLUŠNOST (Švarcová – Wenzel, 2020, s. 49)
- Obrázek 29 Vizuální prostředky kombinované: FOTOGRAFIE A KRESBA (Holá, 2016, s. 11)
- Obrázek 30 PLÁN pro lektory (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 31 Podklad pro pamětné testování (mAOK, 2023, den 1)
- Obrázek 32 Názor studentů na pozitivní vliv mAOK na paměť
- Obrázek 33 Názor studentů na vliv mAOK na vztahy ve třídě

Tabulka 1 Průměrná počáteční znalost LJ

Tabulka 2 Srovnání průměrného zlepšení SL a NSL v jednotlivých dnech a srovnání počtu nově naučených LJ

Tabulka 3 Srovnání výsledné znalosti testovaných LJ u SL a NSL na konci jednotlivých dní

Tabulka 4 Míra zlepšení NSL aplikovaná na skupinu SL

Seznam příloh

- Příloha 1 Informovaný souhlas účastníků výzkumu – studenti
- Příloha 2 Informovaný souhlas účastníků výzkumu – lektori
- Příloha 3 Testovací dokument pro pamětné testování