

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ANGLISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**PROBLEMATIKA PREZENTACE NOVÉHO LEXIKA V
SOUČASNÝCH UČEBNICÍCH ANGLICKÉHO JAZYKA PRO
ČESKÉ STŘEDNÍ ŠKOLY**

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

Autor práce: Mgr. Andrea Kroniková

Studijní obor: uAJL – uFJ

Ročník: 3.

České Budějovice 2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že svou diplomovou práci na téma *Problematika prezentace nového lexika v současných učebnicích anglického jazyka pro české střední školy* jsem vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Aleny Proškové, Ph.D. a pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 9. května 2018

.....

Andrea Kroniková

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Aleně Proškové, Ph.D. za její cenné rady, podněty a vedení průběhu mé diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala svému manželovi a své rodině za podporu během studia.

Anotace

Tématem diplomové práce je *Problematika prezentace nového lexika v současných učebnicích anglického jazyka pro české střední školy*. Cílem teoretické části je využitím odborné literatury popsat možnosti prezentace slovní zásoby při výuce anglického jazyka. Výuku slovní zásoby zvažujeme v rámci současného komunikativního přístupu, dle kterého jsou koncipované současné učebnice anglického jazyka. Dále v teoretické části shrnujeme očekávané výstupy pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – vzdělávací obor Cizí jazyk a uvádíme tematické okruhy slovní zásoby dle SERR při výuce anglického jazyka pro střední školy.

Výstupem práce je analýza současných učebnic anglického jazyka určených pro střední školy. Cílem praktické části je poskytnout souhrnný počet výskytů prezentací nového lexika v daných učebnicích a uvést způsoby prezentací nového lexika, které se v učebnicích vyskytují. Pro případné nedostatky v učebnicích při prezentacích nového lexika navrhneme sadu vlastních aktivit.

Abstract

The topic of the diploma thesis is *The Issue of Presenting New Lexis in Contemporary English Language Textbooks for Czech Secondary Schools*. The aim of the theoretical part is to describe the ways we can present new lexis to students in English language classes. This part of the thesis also deals with teaching lexis in accordance with Communicative Approach that is considered to be a basis for modern textbooks in English language classes. Further on, it will supply a range of topics of the lexis defined by Common European Framework of Reference. The theoretical part is also devoted to expected amount of vocabulary when teaching English as a foreign language that are reflected in the Framework Educational Programme.

The practical part is based on an analysis of contemporary textbooks in English language classes whose objective is to provide a total number of occurrences showing the new lexis. This part also provides an overview of the ways how the new lexis is presented in textbooks. The last chapter focuses on possible activities that could compensate eventual imperfections concerning the presentation of the new lexis in contemporary textbooks.

Obsah

Úvod	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	3
1. Lexikum	4
1. 1. Definice lexika	4
1. 2. Role lexika ve výuce anglického jazyka	6
2. Prezentace nového lexika	7
2. 1. Podoby lexika	7
2. 2. Možnosti prezentace výslovnostní formy nového lexika	9
2. 3. Možnosti prezentace psané formy nového lexika	11
2. 4. Možnosti prezentace významové formy nového lexika	11
2. 4. 1. Ilustrace	11
2. 4. 2. Definice	12
2. 4. 3. Kontext	12
2. 4. 4. Předvádění	13
2. 4. 5. Překlad do mateřského jazyka	13
2. 4. 6. Významové vztahy lexika	14
3. Rozličné problémy při prezentaci nového lexika	15
3. 1. Výběr slovní zásoby	15
3. 2. Aktivní a pasivní znalost slovní zásoby	17
3. 3. Komplexnost lexikálního systému anglického jazyka	19
3. 4. Psychologické aspekty osvojování si lexika	21
4. Komunikativní přístup	23
4. 1. Slovní zásoba u komunikativního přístupu	25
5. Tematické okruhy slovní zásoby dle Společného evropského referenčního rámce při výuce anglického jazyka pro SŠ	27

6. Očekávané výstupy pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace - vzdělávací obor Cizí jazyk (anglický jazyk) dle RVP středních škol.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST	33
7. Metodické uchopení analýzy prezentace nového lexika v učebnicích.....	34
7. 1. Maturita Solutions	36
7. 1. 1. Výsledky analýzy výslovnostní podoby	37
7. 1. 2. Výsledky analýzy psané podoby.....	39
7. 1. 3. Výsledky analýzy významové podoby	40
7. 2. Headway	42
7. 2. 1. Výsledky analýzy výslovnostní podoby	42
7. 2. 2. Výsledky analýzy psané podoby.....	45
7. 2. 3. Výsledky analýzy významové podoby	46
7. 3. Success.....	49
7. 3. 1. Výsledky analýzy výslovnostní podoby	49
7. 3. 2. Výsledky analýzy psané podoby.....	51
7. 3. 3. Výsledky analýzy významové podoby	52
8. Shrnutí výsledků analýzy	55
9. Návrh aktivit pro prezentaci základních podob u nového lexika.....	59
Závěr	62
Summary.....	65
Seznam použité literatury	68
Seznam použitých obrázků	71
Seznam použitých grafů	72
Seznam použitých tabulek.....	73
Seznam příloh.....	74

Úvod

Anglický jazyk se stal předním cizím jazykem vyučovaným na českých školách. Když si žáci na prvním stupni základních škol mají vybrat hlavní cizí jazyk, většina žáků a rodičů se rozhodují pro jazyk anglický. Oblíbenost tohoto jazyka a potřeba jej ovládat nejen pro snadnější dorozumění ve světě má za následek, že je výuce anglického jazyka věnována čím dál větší pozornost. Na trhu je nepřehledné množství slovníků, gramatik, učebnic či aplikací zaměřených na osvojení si anglického jazyka. Ve školském prostředí si nemůžeme nevšimnout nepřehledného množství jazykových učebnic, které jsou pravidelně obměňovány a publikovány v novějších a aktuálnějších edicích. V moderních učebnicích je kladen čím dál větší důraz na autentičnost dokumentů, na jejich aktuálnost, poutavost nejen tématikou, ale rovněž zařazením různorodých aktivit či cvičení. U většiny učebnic však stále můžeme zaznamenat důraz především na prezentaci gramatických jevů a rozvoje dovednosti čtení s porozuměním, dovednosti poslechu, psaní či mluvení. Nové lexikum je sice v učebnicích také přítomno, a to většinou v podobě tematických celků u lekcí a dále v rámci souvislých textů či doplňujících cvičení, nicméně při detailním zaměření se na samotnou prezentaci nového lexika možná zjistíme, že všechny jeho složky potřebné ke komplexnímu osvojení nového lexika často nebývají v učebnicích prezentovány rovnocenně a komplexně.

Téma *Problematika prezentace nového lexika v současných učebnicích anglického jazyka pro české střední školy* jsem si vybrala především proto, abych se pokusila prokázat, že nové lexikum bývá v současných učebnicích nedostatečně představeno, a že způsoby prezentací nového lexika v učebnicích bývají až příliš jednotvárné. V této práci bych chtěla poukázat na správnou prezentaci nového lexika a na prezentaci všech podob nového lexika.

Pro přehlednost je práce rozdělena na dvě hlavní části, tedy na část teoretickou a na část praktickou. Na začátku teoretické části se zabýváme definicemi lexika a rolí lexika při výuce anglického jazyka. V práci dále poukazujeme na možná úskalí při prezentaci nového lexika, kterých bychom si při uvádění nového lexika měli být vědomi. Představením různých způsobů prezentace nového lexika se snažíme poukázat na velký výběr možností způsobů prezentace lexika. V neposlední řadě se soustředíme na prezentaci lexika dle komunikativního přístupu, který je převládajícím metodickým

základem současných jazykových učebnic. Dvě závěrečné kapitoly jsou věnovány slovní zásobě z pohledu kurikulárních dokumentů.

Praktická část je založena na analýze současných učebnic anglického jazyka určených pro střední školy. Cílem analýzy je poskytnout souhrnné výsledky výskytů prezentací všech složek nového lexika v daných učebnicích a poskytnout také typologii způsobů, pomocí kterých je nové lexikum v učebnicích představeno. Na základě výsledků analýzy poté případně poskytneme návrh aktivit, které by eventuální nedostatky v učebnicích při prezentacích nového lexika nahradily.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Lexikum

Lexikum je termín velmi komplexní, na který může být nahlíženo několika způsoby. Cílem úvodní kapitoly je poukázat na různá pojetí tohoto termínu. Zvláštní pozornost je v této kapitole věnována také samotné roli lexika při výuce anglického jazyka.

1. 1. Definice lexika

V díle *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1994) je slovní zásoba definována následovně:

"The vocabulary of a language is the total number of words in it. "

Slovní zásoba je tak souhrnně považována za všechna a jakákoli slova obsažená v konkrétním jazyce.

Výkladový slovník anglického jazyka *Oxford studijní slovník* (Phillips, 2010) lexikum obdobně definuje jako všechna slova obsažená v jazyce, ale rovněž i jako všechna slova, která uživatelé jazyka znají a používají, nebo která jsou použita v knihách, časopisech a dalších zdrojích.

Definicí lexika se zabývá také Urová (1996), která ve svém díle *A Course in Language Teaching* nahlíží na slovní zásobu z pohledu didaktického. Lexikum definuje jako slova nebo slovní zásobu, které se vyučují v cizím jazyce.

"Vocabulary can be defined, roughly, as the words we teach in the foreign language."

Nicméně Urová (1996) svou definici dále rozvádí. Slovní zásoba je z jejího pohledu komplexní, neboť nemusí vždy představovat jen jednoslovné výrazy, ale může se jednat i o slova složená jako například ve slovech *post office* nebo *mother-in-law*. Do lexika zahrnuje mimo jiné i idiomatická slovní spojení, jako například *call it a day*, u kterých jejich význam nelze odvodit z významů jednotlivých slov. Protože je anglický jazyk bohatý na tyto výrazy, Urová (1996) doporučuje novou slovní zásobu nazývat *výrazy*, též *vocabulary items*, spíše než jednotlivými *slovy*.

K dalšímu pojetí termínu lexikum přispívá i Scrivener (2011), který na rozdíl od předchozích autorů poukazuje na rozdíl mezi termíny *vocabulary* a *lexis*, ačkoli jak sám uvádí, tyto termíny jsou v praxi často zaměňovány. Podobně jako Urová (1996) se Scrivener (2011) věnuje definování lexika právě tím, že poukazuje na bohatost anglického jazyka u slovní zásoby a jazykových výrazů, a to následujícím způsobem. Pod

výraz *vocabulary* by podle Scrivenera (2011) spadala slova jednoduchá, jako například *dog, green, wash*, a poté ustálená slovní spojení jako například *stock market, compact disc, sky blue*. Naopak pojetí výrazu *lexis* je podle Scrivenera mnohem komplexnější. Lexis podle něj zahrnuje následující:

- rovněž slova jednoduchá
- takzvané kolokace, neboli slovní spojení, která se spolu často vyskytují (*blonde hair, traffic jam*)
- takzvané *chunks* a *multiword items*, tedy delší slovní spojení, která se také spolu často vyskytují (*someone you can talk to, on-the-spot decisions, I'd rather not say*)

Termín lexikum jsme zvažovali i podle kurikulárních dokumentů. Dle Společného evropského referenčního rámce (strana 112, 113) lexikální systém anglického jazyka obsahuje jak lexikální jednotky, tak i gramatická slova. Mezi lexikální jednotky řadíme ustálené výrazy jako například ustálená větná spojení (*How do you do?*), idiomy (*He kicked the bucket.*), přirovnání (*as white as a sheet*), ustálené větné rámce (*Please may I have...*), ostatní ustálené spojení jako jsou frázová slovesa (*put up with*) nebo složené předložky (*in front of*), ustálené kolokace (*make mistake*) a dále také jednoslovná pojmenování (*apple*). Nicméně jednoslovná pojmenování navíc mohou nosit několik odlišných významů, zmiňme například polysemii (*tank*).

Mezi slova gramatická poté řadíme členy (*a, the*), kvantifikátory (*some, all*), zájmena ukazovací (*this, those*), osobní (*I, they*), přivlastňovací (*my, her*), tázací a vztažná (*who, how*), předložky (*in, by*), pomocná slovesa (*have, do*), spojky (*and, although*), částice (*to*).

Výše zmíněnou obsáhlostí termínu lexika se rovněž zabývá a shrnuje ji Barbara Strang ve svém díle *Modern English Structure* (1968: 215), a to následujícím způsobem:

"While grammar is the domain of systems, lexis is the domain of vast lists of formal items about which rather little generalization can be made. "

1. 2. Role lexika ve výuce anglického jazyka

Slovní zásoba je součástí každého jazyka společně s gramatikou a jeho výslovnostní podobou. Role slovní zásoby je však při výuce cizího jazyka často podceňována v porovnání například s explicitní výukou gramatických pravidel, na kterou je při výuce anglického jazyka vyučujícími často kladen největší důraz. Pokud však srovnáme roli lexika s rolí gramatiky, zjistíme, že lexikum zaujímá zásadnější místo. Pro představu si uveďme příklad studenta na začátečnické úrovni, který je schopen se v cizím jazyce vyjádřit pouze pomocí izolovaných slov.

"Yesterday. Go disco. And friends. Dancing." (Scrivener 2011)

Z příkladu je zřejmé, že student je schopen se dorozumět, respektive předat a vyjádřit potřebné sdělení, a to bez jakékoli gramatické znalosti, neboť se mu v příkladu podařilo vyjádřit se pouze pomocí lexika, v tomto případě izolovaných slov. Bylo by samozřejmě chybné tvrdit, že gramatika nemá v jazyce svou zásadní a nezastupitelnou roli, gramatika ji samozřejmě má. Nicméně pomocí uvedeného příkladu můžeme tvrdit, že slovní zásoba při výuce cizího jazyka zaujímá své významné místo a zcela určitě si při výuce zaslouží minimálně takové pozornosti, jako se jí při výuce cizího jazyka dostává u gramatiky. (Scrivener 2011)

Slovní zásoba je v cizím jazyce nezbytná nejen pro vyjádření myšlenky či předání sdělení, jak jsme mohli vidět v předchozím příkladu, ale je klíčová rovněž k porozumění slyšenému a psanému textu. Lewis (1993) uvádí, že osvojení si slovní zásoby je při výuce cizího jazyka nezbytné a jazykové dovednosti jako je poslech, mluvení, čtení s porozuměním, psaní nebo překlad jsou bez slovní zásoby nemožné.

Také je třeba zdůraznit, že lexikum má zásadní význam i při komunikaci. Marianne Celce-Murcia (1991) tvrdí, že čím bohatší je slovní zásoba daného studenta v cizím jazyce, tím snadněji se student při komunikaci dorozumí. V opačném případě dochází při komunikaci k nedorozumění či k takzvaným výpadkům, při kterých student přeruší promluvu, neboť si v danou chvíli nemůže vzpomenout na vhodný výraz či konkrétní podobu slova v cizím jazyce vůbec nezná. Tato neznalost výrazu mu znemožní pokračovat v komunikaci. Nedostatečná nebo neadekvátní slovní zásoba tak může mít za následek potíže při komunikaci v cizím jazyce.

2. Prezentace nového lexika

Představení nové slovní zásoby nemusí být jednoduché, jak se může na první pohled zdát. Prezentace nového lexika může zahrnovat mnoho úskalí a pokud chceme u žáků při výuce dosáhnout úplného osvojení nové slovní zásoby, neměli bychom zapomenout na všechny podoby lexika a také na nekonečné možnosti jeho prezentace. Proto se v této kapitole na základě nastudované literatury pokusíme nastínit souhrnný pohled na všechny formy lexika, které by při prezentaci nového lexika měly být v ideálním případě uvedeny. Rovněž se pokusíme poukázat na to, co by při prezentaci nového lexika nemělo být opomenuto. Ilustrační příklady v následujících podkapitolách jsou uvedeny na základě osobních zkušeností z výukových hodin.

2. 1. Podoby lexika

Při prezentaci nového lexika žáky nejčastěji zajímá jeho význam. **Významová** složka lexika tak pro žáky představuje stěžejní roli při osvojování si cizích jazyků. Bez porozumění významu by žáci jen těžko lexiku porozuměli a osvojili si ho. Vyskytují se však i takoví žáci, kteří vyžadují rozumět všem jednotlivým slovům například u aktivit jako je čtení s porozuměním nebo poslech, ačkoli to není vždy podstatné. Význam jednotlivých slov je při jejich prezentaci v převážné většině uveden, a to i z toho důvodu, že na významovou podobu lexika klade velký důraz i velká část učitelů.

Nicméně vedle složky významové by pozornost žáků i učitelů měl upoutat i **výslovnostní** charakter nového lexika. Správná výslovnost by měla být prezentována hned na samotném začátku jeho prezentace. Důvodů je hned několik. Zmiňme především správné osvojení výslovnosti. Pokud bychom nejprve prezentovali významovou nebo psanou podobu slova na úkor podoby výslovnostní, riskujeme, že studenti budou aplikovat svá vlastní výslovnostní pravidla, pravidla svého mateřského jazyka nebo se studenti pokusí výslovnost odhadnout na základě vizuální podobnosti slov. Pro ilustraci si uveďme slova *bear x tear x pear* nebo *bush x rush*. Anglická výslovnost slov je nepředvídatelná, a když při prezentaci nového lexika začneme výslovnostní podobou, předejdeme tak mylným pokusům o výslovnost nebo jeho špatnému zapamatování.

Dále je třeba zmínit, že výslovnostní podoba slova je zásadní pro mluvený projev žáka či pro jeho poslechovou a komunikativní dovednost. Pokud bychom u prezentace nového lexika opomenuli jeho výslovnost a zaměřili se pouze na jeho psanou či významovou podobu, riskujeme, že žák sice bude schopen v budoucnu slovo rozpoznat

nebo mu rozumět, ale opět pouze v psaném projevu. Uvedme si pro představu situaci, při které žáci čtou souvislý text a neznají v něm anglické slovo *choir*. V případě, že žákům představíme pouze významovou formu bez formy výslovnostní, žáci danému lexiku budou schopni v budoucnu porozumět opět pouze v psaném projevu, tedy při čtení nebo při vlastní psané produkci. Pokud by však slovo *choir* /kwaɪ.ə(r)/ žáci slyšeli v projevu mluveném, slovo by nebyli schopni rozpoznat a porozumět mu. V případě samostatného projevu by rodilý mluvčí žákovi nerozuměl, u některých slov by špatná výslovnost dokonce mohla mít za následek záměnu lexika, uvedme příklady *bear* X *beer*.

Rozvíjet pouze výslovnostní podobu lexika by bylo rovněž chybné, neboť bychom rozvíjeli jen mluvenou či slyšenou podobu slova. Další zásadní formu lexika totiž zaujímá podoba **psaná**. Psaná podoba slova je zásadní pro správný pravopis u žáků. Pokud při prezentaci nového lexika vynecháme jeho psanou podobu, v psaném projevu u žáků riskujeme pravopisné chyby, které mohou vést k neporozumění daného slova v textu nebo k neporozumění textu jako celku. Uvedme si znovu pro představu situaci, při které je ve výuce kladen důraz pouze na výslovnostní formu lexika. Problém nastane ve chvíli, kdy žák bude chtít nebo bude potřebovat napsat vlastní souvislý text, nicméně nebude vědět, jak slyšenou podobu slova, která mu je dobře známa, korektně zapsat. Může tak dojít k situaci, kdy žák napíše například *ikspiriens* namísto správného *experience*. Rovněž může nastat situace, kdy žák špatnou psanou podobou slova může nevědomě zaměnit s jinými slovy, jako u příkladů *rash* x *rush* nebo *advice* x *advise*.

Výše zmíněné podoby lexika jsou zásadní, nicméně ne vyčerpávající. Frost (2004)¹ mezi další složky slovní zásoby, které bychom žákům při jeho prezentaci měli představit, zařazuje tvar slova. Žáci by tak měli vědět, k jakému slovnímu druhu slovo náleží, aby ho byli schopni patřičně používat ve větách. Jako příklad uvedme slovo *present*, které může ve větě být podstatným jménem, přídavným jménem či slovesem.

Frost (2004) dále zmiňuje nepravidelné slovní tvary lexika či jeho případné gramatické zvláštnosti, na které by při představení nového lexika také mělo být poukázáno. Pro představu si uvedme nepravidelné tvary plurálů podstatných jmen (*man/men*) nebo počítatelné a nepočítatelné výrazy (*information*).

¹ <http://www.teachingenglish.org.uk/article/presenting-vocabulary>

Opomenout bychom při prezentaci nového lexika rovněž neměli možné konotace daného slova, kdy na základě kontextu může mít daný výraz pozitivní či negativní význam. Jako příklad Frost (2004) uvádí *bachelor*, jehož význam je ve většině případů neutrální či pozitivní, zatímco *spinster* představuje spíše negativní význam.

Mimo jiné Frost (2004) poukazuje na představení použitelnosti nového lexika v určité situaci, tedy zda dané slovo řadíme do jazyka formálního, neutrálního či neformálního. Pro ilustraci uvádí ke srovnání výrazy *spectacles / glasses / specs*.

Mezi posledními třemi podobami lexika Frost (2004) uvádí, že bychom u prezentace nového lexika měli uvést možné kolokace daného slova, dále vztahy s ostatními slovy, jako například synonyma či antonyma, a nakonec i samotné tvoření slova, abychom poukázali na jeho možné tvary a jeho změny ve významu.

Tato kapitola nám poskytla souhrnný přehled podob lexika, které bychom při prezentaci nového lexika při výuce anglického jazyka měli žákům uvést. Poskytnout všechny tyto podoby lexika při každé nové prezentaci je pouze ideální představa. Uvádět u každého nového lexika všechny jeho podoby by bylo natolik časově náročné, že by výuka lexika byla na úkor ostatních jazykových dovedností. Vhodným řešením proto při prezentaci nového lexika může být uvedení nového lexika v kontextu. Pokud je totiž nové slovo uvedeno v kontextu, je z něj ve většině případů zřejmé hned několik podob lexika zároveň, zmiňme například formu významovou, formu slova, konotace daného slova, jeho použitelnost v určité situaci, jeho kolokace, dle zdroje kontextu i formu psanou či výslovnostní. Nicméně ani uvedení lexika do kontextu není definitivním řešením. Pro uvedení nového lexika se proto považuje jako stěžejní minimálně prezentace výslovnostní, významové a psané podoby nového lexika. V následujících podkapitolách se proto věnujeme možnostem, jak tyto tři základní podoby lexika můžeme žákům představit.

2. 2. Možnosti prezentace výslovnostní formy nového lexika

Výslovnostní charakter slov v anglickém jazyce odkrývá tři části, na které je třeba se zaměřit. Při jeho prezentaci totiž musíme uvážit správnou artikulaci jeho hlásek, tedy i samotného slova, přízvuk nového slova, takzvaný *stress*, a rovněž jeho fonetickou transkripci.

Nabízí se několik možností, jak výslovnostní podobu slova prezentovat. Uslyší studenti nové lexikum z autentické nahrávky, od učitele angličtiny jako cizího jazyka nebo od rodilého mluvčího? Nebo nové lexikum necháme poprvé vyslovit dokonce studenty samotné například na základě podobnosti grafické formy slova s jiným?

Uvážit musíme i přízvuk nového lexika. Poukážeme a zapíšeme přízvuk slova na tabuli? Nebo žákům přízvuk slova neposkytneme v psané podobě a necháme žáky opakovat výslovnost několikrát za sebou tak, aby si správnou výslovnost vštěpili pouze poslechem? Nebo zahrneme kombinaci obojího?

A jak budeme přistupovat k fonetickému přepisu nového lexika? Poskytneme žákům fonetickou transkripci slova nebo jim ji neposkytneme s tím, že se zaměříme pouze na dril výslovnosti, při kterém danou výslovnost žáci procvičují několikrát během hodiny, aby si výslovnost správně zapamatovali? Nebo žákům poskytneme fonetickou transkripci, neboť se domníváme, že žáci správnou výslovnost slova mohou zapomenout a my chceme, aby si ji měli, jak připomenout? V takovém případě jim poskytneme standardní fonetickou transkripci nebo její zjednodušenou verzi? Nebo žákům fonetickou transkripci studentům neposkytneme my, ale necháme žáky, aby si výslovnostní podobu slova zaznamenali podle svého?

V neposlední řadě zmiňme možnosti uvedení správné artikulace hlásek u nového lexika. Poskytneme žákům teoretické poznatky správné výslovnosti hlásek cizího jazyka nebo jim tuto možnost upřeme a necháme žáky jen opakovat, co slyší? A jakými způsoby jim je případně poskytnout? Budeme to my, učitelé, kdo jim vysvětlí, jak danou hlásku či slovo správně artikulovat nebo jim pustíme nahrávku či video s rodilým mluvčím? Zahrneme do prezentace výslovnosti nového lexika praktický nácvik? Pokud ano, pomocí jakého prostředku? Necháme žáky opakovat to, co slyší všechny najednou, nebo vyvoláme jen některé ze žáků? Budeme výslovnost žáků opravovat nebo ne? Nebo žákům poskytneme aplikace či nástroje nových technologií, při kterých si studenti sami zkusí výslovnost hlásek či slov namluvit a program samotný jim jejich výslovnost vyhodnotí?

Rozličné otázky nám poskytly některé z možností prezentace výslovnosti nového lexika. Správná prezentace výslovnosti lexika je téma velmi kontroverzní a učitelé, ale i odborné knihy, se svými přístupy na toto téma rozcházejí. Jen těžko bychom se v odborných knihách dohledali jediného správného postupu.

2. 3. Možnosti prezentace psané formy nového lexika

Zásadní otázkou u psané formy nového lexika je, v jaké fázi prezentace ji poskytnout. Pokud nejdříve poskytneme psanou formu před formou výslovností, riskujeme vštěpení špatné výslovnosti, neboť může dojít k negativnímu ovlivnění výslovnosti psanou formou slova. Nicméně představení psané podoby cizího slova co nejdříve umožní studentům snadněji odhadnout jeho význam, neboť odvozování významu z psané formy bývá považováno za jednodušší způsob než z formy slyšené, výslovnostní. Pro představu si uveďme příklad slova *handbag*, kdy bez psané podoby a bez jasného kontextu žáci mohou slyšet *hambag*. Z fonetického hlediska tento jev nazýváme asimilací hlásek, tedy hláskovou změnu, ke které dochází kvůli zjednodušení výslovnosti. Pouze slyšená podoba tak může být v anglickém jazyce matoucí a může mít za následek špatné osvojení nebo úplné nepochopení. Vhodné je v těchto situacích žákům poskytnout psanou podobu nového lexika pomocí přepisu z nahrávky poslechu nebo žákům dané lexikum můžeme vypsát na tabuli.

Samotná prezentace psané formy pak může mít mnoho podob. Žáci mohou psanou podobu nového lexika vidět v souvislých textech jako jsou například novinové články, články v učebnicích, v úryvkách z knih, či slova mohou být vypsána izolovaně jako například u slovníků, v nadpisech, v nápisech, vypsáním lexika na tabuli aj.

2. 4. Možnosti prezentace významové formy nového lexika

Zvláštní pozornost si zaslouží prezentace významu nového lexika. V odborných knihách s didaktickým zaměřením se můžeme setkat s rozličnými typy prezentací významu nového lexika. Já jsem pro toto rozdělení čerpala ze zdroje *Penny Ur – A Course in Language Teaching Practice of Theory (1996)*.

2. 4. 1. Ilustrace

Význam nového lexika můžeme představit pomocí ilustrací. Využití názorných pomůcek při prezentaci nového lexika může mít mnoho podob. Zmíňme například obrázkové karty, a to vlastnoručně vyrobené nebo verze publikované, dále kresby na tabuli, fotografie, ilustrace promítané pomocí dataprojektoru nebo pomocí dotykové tabule, vývěsky na zdech. Mezi názorné pomůcky můžeme rovněž zahrnout obrázky z časopisů, kalendářů, z učebnic, knih aj.

Prezentace nového lexika pomocí ilustrací má své podstatné využití při tématech zaměřených na rozšíření slovní zásoby, jako jsou například zaměstnání, jídlo a pití, oblečení, sport, doprava, popis vzhledu, zájmy, cestování a mnoho jiných. Vhodně vybrané názorné pomůcky pomáhají studentům si propojit význam slov s jejich vizuální podobou bez nutnosti překladu, vysvětlení či dalšího přiblížení významu. Jednoznačnost významu slov u správně vybraných ilustrací umožňují se při prezentaci současně zaměřit na výslovnostní či psanou podobu slov.

Zvláštní význam pak má prezentace pomocí ilustrací u žáků s vizuálně-prostorovou inteligencí, která tento typ prezentace nového lexika téměř vyžaduje pro správné zapamatování daných slov. Takovéto sety obrázků nemusí být využity jen na samotnou prezentaci nového lexika, ale své využití mohou mít i při jeho procvičování pomocí rozličných aktivit.

2. 4. 2. Definice

Samozřejmě i využití ilustrací má svá omezení, neboť by bylo téměř nemožné, nebo přinejmenším nejednoznačné, prezentovat pomocí názorných pomůcek slova jako jsou *intuice*, *stát se* nebo *spolehlivý*. Jednou z možností, jak prezentovat abstraktní ale i jiná slova je pomocí definic, tedy vyjádřit význam slova pomocí slov jiných. Definice významu slov nám mohou poskytnout výkladové slovníky, vlastní definice slov mohou vytvářet učitelé nebo dokonce i samotní studenti.

Hlavním nedostatkem definic je, že mohou zabírat více času než například jiné typy prezentací. Dále je v porovnání s překladem těžko kontrolovatelné, zda definici významu slov porozuměli všichni studenti. Nicméně, na straně druhé, při využití definic jsou studenti nuceni si definice vyslechnout, tedy procvičují receptivní dovednosti čtení a poslechu s porozuměním, aniž by si to uvědomovali. Rovněž je třeba zmínit obohacení o slovní zásobu a obratnost ve slovní zásobě, které používání definic nabízí. Definice slov jsou totiž postavené na reformulacích, tedy vyjádření významu slova pomocí slov jiných, slov podobných nebo blízkých, což u studentů může rozvíjet slovní zásobu i její obratnost. Je však třeba dodat, že úroveň, tedy i obtížnost slovní zásoby a definic, by měla odpovídat jazykové úrovni studentů, aby měla žádoucí efekt.

2. 4. 3. Kontext

Další možností prezentace nového lexika může být uvedení lexika do situačního kontextu. Novou slovní zásobu můžeme uvést pomocí ukázkové věty nebo v širším

kontextu, tedy například uvedením vlastního příběhu či zkušenosti, úryvkem z knihy, článkem z učebnice aj.

Kontext žákům pomáhá odvozovat význam slov a často jim i pomáhá si nová slova lépe a správně zapamatovat. V porovnání s překladem žáci musí vynaložit úsilí, aby na správný význam nového slova přišli. Při prezentaci nového lexika pomocí kontextu je tak na žácích, aby si sami význam slova odvodili. Další výhodou prezentace kontextem je, že žákům ukazuje například typické kolokace nového lexika, jeho syntaktickou pozici ve větě či jeho gramatickou funkci, například zda se jedná o nepravidelné či modální sloveso nebo nepočítatelné podstatné jméno. Na základě těchto výhod můžeme tvrdit, že prezentace nového lexika v rámci kontextu je jedno ze základních postupů prezentace slovní zásoby.

2. 4. 4. Předvádění

Nové lexikum může být prezentováno také pomocí gest, mimiky, hraní či předvádění. Tento typ prezentace je velice často využíván při výuce začátečníků, u heterogenních tříd nebo u výukových metod, které se vyhýbají přímému překladu slov, jako například u metody přímé.

Výhod tohoto typu prezentace je nespočet. Zmiňme především pozornost, kterou předvádění slova učitelem nebo i samotnými žáky může upoutat. V porovnání například s definicí slov ze slovníků, které žáky mohou nudit, prezentovat význam nových slov předváděním, napodobováním, gesty může být pro žáky zábavné a poutavé. Zvláštní využití pak může mít při prezentování určitého okruhu lexika, jako jsou například zvířata, profese, popis vzhledu, tvary, pocity aj. Jeho využití je široké a záleží na představitosti a ochotě učitelů, jak k tomuto typu prezentace přistupují.

2. 4. 5. Překlad do mateřského jazyka

Hlavní výhodou překladu je, že je to jedna z nejrychlejších a nejjasnějších způsobů prezentace. Překlad může ve výuce šetřit čas, a to například v případech, kdy při výuce náhodně či nečekaně narazíme na neznámou slovní zásobu. Překlad má však své uplatnění pouze tehdy, pokud se význam slova v původním jazyce plně shoduje s ekvivalentem v jazyce mateřském. Dále je třeba vzít v úvahu, že se některé ekvivalenty daných slov v mateřském jazyce nemusí vyskytovat.

Nicméně prezentovat význam neznámých slov překladem je natolik rychlé a pro žáky snadné, že k porozumění daného slova nemusí vynaložit žádné úsilí. To může vést

k tomu, že si žáci danou slovní zásobu nezapamatují. Navíc časté či pravidelné překlady do mateřského jazyka mohou žáky přimět překládat všechna neznámá slova, se kterými se setkají. To může způsobit, že žák má tendence si v mysli vše doslovně překládat, což jeho obratnost v cizím jazyce zpomaluje. Překládání všech neznámých slov může také u žáků blokovat řešení problémových situací, kdy například v poslechovém cvičení nebo u čtení s porozuměním student nerozumí jednomu slovu. Nemožnost okamžitého překladu mu brání v celkovém porozumění slyšenému nebo psanému textu. V neposlední řadě je třeba zdůraznit bohatost lexika anglického jazyka, ve kterém jedno slovo může vyjadřovat hned několik významů i zastupovat více slovních druhů zároveň. Doslovný překlad bez kontextu pak může být matoucí.

2. 4. 6. Významové vztahy lexika

Význam slov rovněž můžeme prezentovat pomocí slov podobného významu, tedy synonym, slov opačného významu, tedy antonym, nebo jiných sémantických technik jako jsou například hyponyma či hyperonyma. Uvedení významu nového lexika pomocí jeho významových vztahů je rychlé, jasné a výstižné. U bohatosti anglického jazyka má jistě své využití. Uvedme si pro představu přídavné jméno *splendid*, jehož význam můžeme objasnit pomocí synonym *beautiful, gorgeous, lovely, excellent, marvelous*. Jak příklad sám naznačuje, využití synonym či antonym rovněž obohacuje slovní zásobu u žáků.

Za nedostatek u tohoto typu prezentace můžeme považovat absenci situačního kontextu, neboť ne všechna slova podobného významu jsou použita za stejné situace. Menší nuance ve významu, na které neupozorníme, mohou vést ke špatnému používání daných slov. Zmíňme pro představu přídavná jména *handsome* a *pretty*, u kterých by bylo chybné je považovat za absolutní synonyma. Pokud bychom žákům poskytli pouze synonymum *pretty* ke slovu *handsome* bez zmínky o jejich odlišnosti ve významu, žáci by je mohli chybně považovat za zcela zaměnitelné.

3. Rozličné problémy při prezentaci nového lexika

Vedle již zmíněného úskalí, že je časově velmi náročné u každého nového lexika představit všechny jeho podoby, se při prezentaci nového lexika v anglickém jazyce můžeme setkat i s dalšími rozličnými problémy. Hned při samotném plánování prezentace nového lexika bychom si měli stanovit, co chceme vlastně prezentovat. Co tedy považujeme za nové lexikum? Jak nové lexikum vybrat a co je při výběru nového lexika směrodatné?

Další problém může působit množství nového lexika. Kolik nového lexika by mělo být správně prezentováno za jednu výukovou jednotku, za lekci v učebnici či za celý školní rok? Jak si množství nového lexika efektivně rozvrhnout?

Náročná je poté i příprava samotné prezentace. Jak novou slovní zásobu správně uvést? A co nás při prezentaci nového lexika v lexikálním systému anglického jazyka může zaskočit?

V neposlední řadě je třeba uvážit motivaci žáků se nové lexikum učit. Jak žáky přimět, aby se o novou slovní zásobu zajímali? A proč si žáci mají novou slovní zásobu vlastně osvojit? Má výběr a prezentace nového lexika nějaký cíl?

Nejen na tyto otázky se pokusím najít odpovědi v následujících podkapitolách.

3. 1. Výběr slovní zásoby

Hlavním zdrojem slovní zásoby jsou pro učitele současné učebnice anglického jazyka. Tyto učebnice jsou schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a jsou vypracovány tak, aby byly v souladu s obsahem Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR) i v souladu s dalšími kurikulárními dokumenty. Výběr slovní zásoby a její tematické okruhy jsou tak v učebnici již dané a ve většině případů rozvržené jak tematicky, tak dle jazykových úrovní. Vyučujícím i žákům je tak pro každou lekci předkládán seznam nového neznámého lexika, který by si žáci měli osvojit. Učitelé jsou z tohoto pohledu od výběru nové slovní zásoby osvobozeni.

Nicméně vedle osnov současných učebnic největší odpovědnost za výuku nesou stále vyučující, proto se v praxi stává, že vyučující výběr slovní zásoby pozměňují. Zmíňme například situaci, kdy vyučující potřebuje rozšířit okruh slovní zásoby konkrétního tématu, neboť některé tematické okruhy v učebnicích se vymykají potřebám

žáků, a naopak ty tematické okruhy, které žáky zajímají, se v předepsaných tematických okruzích například nevyskytují. V některých případech jsou dokonce některé okruhy či témata natolik obsáhlá, že je na rozhodnutí vyučujících, zda některé lexikum eliminují. V takovém případě je rolí učitele zohlednit kolektivní a individuální zájem a vyučující tak v těchto konkrétních případech, ale i v mnoha dalších, čelí problému selekce vhodné slovní zásoby. Výběr nové slovní zásoby by však neměl být nahodilý. Pro efektivnost bychom se při výběru nové slovní zásoby měli řídit následujícími kritérii. (Hiebert, Kamil, 2005)

Při výběru nového lexika bychom měli zvážit četnost jeho výskytu. Bylo by zbytečné žáky učit takovou slovní zásobu, se kterou v budoucnu jen těžko setkají nebo kterou v budoucnu znovu stěží použijí. Vedle jeho četnosti bychom měli řádně zvážit i počet nových slov, které chceme žákům uvést, a to nejen v souvislosti s tématem, se kterým pracujeme, ale rovněž za výukovou hodinu. Příliš nového lexika může být pro žáky natolik náročné, že to na ně může mít špatný až demotivující efekt. Proto množství prezentované nové slovní zásoby by mělo odpovídat dosavadním schopnostem a znalostem žáků, jejich věku, zájmům a potřebám. Když do výuky zahrneme takovou slovní zásobu, která odpovídá jejich zájmům i potřebám, můžeme tím žáky v jazyce motivovat. S motivací se dále pojí i další kritérium při výběru nového lexika, kterým je využití dané slovní zásoby pro budoucí potřeby žáků.

Pro správné uvedení a následné osvojení nového lexika je klíčové uvážit i jazykovou úroveň žáků. Bylo by chybné se žáky jazykové úrovně B1 probírat slovní zásobu na jazykové úrovni C1 dle SERR. Učivo by bylo pro žáky nejen příliš náročné k naučení, ale obtížnost a pomalý progres by je od výuky mohl odradit. Svou zásadní roli tak má i jeho náročnost. Nakonec bychom měli brát v úvahu i kulturní odlišnosti různých národů, tedy i rozdíly v jiných jazycích. Například při výuce anglického jazyka bude praktické znát výraz *brunch*. Ačkoli pro některé česky mluvící žáky se tento výraz zdá zbytečný, neboť ekvivalent tohoto slova se v českém jazyce nevyskytuje, v anglickém jazyce je hodně používaný.

K výše zmíněným kritériím při výběru nového lexika je třeba dodat, že každá výuková situace a skupina žáků je jedinečná, a je tedy obtížné stanovit univerzální kritéria selekce pro všechny možné situace.

3. 2. Aktivní a pasivní znalost slovní zásoby

Při prezentaci nového lexika může nastat situace, kdy někteří ze žáků dodají, že dané slovo již znají. Žáci pod pojmem „znají“ s velkou pravděpodobností míní, že si vybavují význam daného slova. Můžeme se však spokojit pouze se znalostí významu slova? Je ve skutečnosti žák schopen dané slovo správně používat, a to v různých kontextech? A má vyučující před prezentací nového lexika předem dané, zda žáci mají novou slovní zásobu ovládat pasivně či aktivně a dle toho její prezentaci přizpůsobují? (Scrivener: 205)

Jak aktivní, tak pasivní znalost lexika má ve výuce své uplatnění. Pasivní znalost slovní zásoby je zcela přirozená. I rodilí mluvčí anglického jazyka používají podstatně méně slov, než kolik jich ve skutečnosti znají pasivně. Z pohledu vyučujícího je však třeba zvážit, zda se u nového konkrétního lexika zaměřit na znalost aktivní či pasivní a podle toho přizpůsobit jeho prezentaci. Tím, zda vyžadovat aktivní či pasivní znalost u konkrétního lexika, se zabývá Taylor (1990: 1-3), a sice že navrhuje zvážit následující kritéria daného lexika, která jsou mimochodem obdobná jako u obecného výběru nového lexika.

Jestli se u daného lexika zaměřit na jeho aktivní či pasivní znalost bychom měli zvážit dle četnosti jeho výskytu. Některé lexikum je používáno mnohem častěji než jiné, porovnejme pro představu často používané *'indeed'* a *'by the way'* s méně používaným *'latter'*, které se nejčastěji pouze vyskytuje v psané podobě sdělovacích prostředků. Rovněž bychom měli uvážit, v jakém prostředí se daná slovní zásoba vyskytuje, zda ve formálním či neformálním stylu, zda se jedná o slangový výraz, zda indikuje humorný nebo ironický význam či zda se jedná o neutrální výraz i v různých kontextech. Na vědomí bychom také měli brát dialekty anglického jazyka. Typickým příkladem může být rozdíl mezi americkou a britskou angličtinou, například výrazy *elevator* x *lift*. Bylo by zbytečné od žáků vyžadovat aktivní znalost amerických výrazů, jestliže je cílem naším výuky angličtina britská.

Rovněž by bylo zbytečné žáky nutit aktivně ovládat několik výrazů podobného významu. V anglickém jazyce existuje mnoho slov podobných významů, které se však liší v různých kontextech. Porovnejme pro představu přídavná jména *thin* x *slim* x *skinny*, ve kterých *thin* má význam neutrální, *slim* spíše pozitivní, zatímco význam přídavného

jména *skinny* je spíše negativní. Je tak na zvážení, zda mají žáci ovládat všechny tyto výrazy, a mnoho dalších podobných výrazů, aktivně.

Pro pasivní znalost lexika je užitečné žáky naučit ovládat tvarosloví anglického jazyka. Uvedme například tvary *communication/communicate*, *possible/impossible* a mnoho jiných. Aktivní znalost dalších slovních druhů jedné významové jednotky tak nemusí být potřeba.

Promyslet bychom také měli, zda po žácích budeme chtít ovládat všechny možné další významy jednoho konkrétního lexika. Uvedme si pro ilustraci význam slova *quiet* v následujících větách:

Be quiet and listen. X Peter is a quiet young man. X In the quiet of the night, not a word was heard.

Na rozdíl od pasivní slovní zásoby, k dosažení aktivní znalosti lexika je samozřejmě třeba vynaložit mnohem více úsilí. Problematikou prezentace nového lexika se zabývá i Scrivener (2011). Scrivener (2011) pro představu uvádí příklad anglického slova *table*. Toto slovo se žáci učí již na začátečnické úrovni a předpokládáme, že na pokročilé úrovni dané slovo bezpodmínečně znají. Nicméně slovo *table*, pod jehož významem si většina studentů představí kus nábytku, odkrývá i mnoho jiných významů. Scrivener (2011) ilustruje, že slovo *table* může znamenat i následující:

"...the food spread on it to make a meal, the guests you meet at the meal, to table a motion, a table of data, a games surface, football league lists, part of a musical instrument etc. " (Scrivener: 205)

Scrivener (2011) však ještě dodává, že dané slovo *table* se vyskytuje i v idiomatických vazbách. Jako příklad uvádí následující:

"Do you have a free table?, a round-table discussion, to set the table, to be under the table (=drunk), etc. " (Scrivener: 205)

Scrivener (2011) chce tímto příkladem poukázat na to, že by bylo chybné se ve výuce zaměřit pouze na nekonečné prezentace nových okruhů slovní zásoby, kterou bychom chtěli snad za každou cenu rozšiřovat, a navíc od žáků vyžadovat u každého z jeho významů jeho aktivní znalost. Nové lexikum bychom měli třídit dle toho, zda od žáků vyžadujeme jeho aktivní či pasivní znalost. Scrivener (2011) dále upozorňuje, že naše pozornost by měla být zaměřena na aktivizování pouze té slovní zásoby, kterou si

žáci myslí, že „znají“, tedy u které ovládají význam, a tu dostatečně procvičit tak, aby ji byli sami schopni správně používat při vlastní produkci.

3. 3. Komplexnost lexikálního systému anglického jazyka

Při prezentaci nového lexika může žáky překvapit komplexnost lexikálního systému anglického jazyka. V této podkapitole poukážeme na složitosti a nepravidelnosti, kterým musí žáci při prezentaci nového lexika čelit. Uvědomění si komplexnosti lexikálního systému anglického jazyka může vyučujícím pomoci uvést novou slovní zásobu srozumitelněji a efektivněji.

Hned první problém může žákům působit rozpoznávání slov, ať už v podobě psané či slyšené (Halliday, Yallop, 2007). Žákům může dělat potíže odhadnout, kde dané slovo končí a kde začíná. Zvažme například následující podobu slov *lunch-time*, *lunchtime* nebo *lunch time*, jedná se o jedno slovo nebo o slova dvě? A kolik je vlastně slov ve výrazech *isn't*, *pick-me-up* nebo *CD*?

Rozpoznávání nové či již naučené slovní zásoby může též komplikovat nepravidelná výslovnost slov. Anglická slova se nejen že jinak vyslovují a jinak zapisují jako například u slov *shrewd* nebo *awesome*, ale celý lexikální systém a jeho výslovnost jsou složité už kvůli svému původu. Přejímání slov z jiných jazyků tak mají za následek nepravidelnou a těžko předvídatelnou výslovnost. Je tak poměrně běžné, že se žáci potýkají s výslovnostními obtížemi mimo jiné u slov jako jsou například *duvet*, *queue* nebo *ballet*.

Problémy může působit i mnohoznačnost slov v anglickém jazyce, neboť jedno slovo identického pravopisu i výslovnosti může vyjadřovat i několik zcela odlišných významů, takzvaná homonyma. Zmiňme pro ilustraci zjednodušený příklad slova *like*, které může vyjadřovat sloveso *mít rád*, stejně jako mimo jiné předložku *podobně* (Halliday, Yallop, 2007). Obdobně matoucí mohou být pro žáky v anglickém jazyce homofona jako například u slov *horse* X *hoarse*.

Dále se v systému anglického jazyka žáci musejí potýkat s různými morfologickými tvary slov jako například u *take*, *takes*, *took*, *taking*, *taken* nebo *big*, *bigger*, *biggest* (Halliday, Yallop, 2007). Jedno slovo tak může mít několik forem a zároveň i několik funkcí. Tvarosloví má v lexikálním systému anglického jazyka rovněž nezastupitelnou roli. Při správném osvojení tvarosloví v anglickém jazyce tak žáci

pasivně ovládají mnohem širší okruh slovní zásoby. Ovládnutí základních pravidel tvarosloví tak obohacuje širší slovní zásoby u žáků. Uveďme si pro představu osvojení si negativních prefixů jako u slova *trust* a *distrust* nebo tvoření jiných slovních druhů pomocí sufixů jako u příkladu *quick* a *quickly*, *free* a *freedom* apod.

Lexikální systém anglického jazyka je také složitý v tom, že ne všechna slova v něm obsažená jsou si stejně rovna. V anglickém jazyce rozlišujeme slova na dvě hlavní skupiny, a sice na slova významová, takzvané *content words*, jako například *snow* a *mountain*, a slova gramatická, takzvané *function words*. Jako příklady gramatických slov uveďme výrazy *are*, *that*, *a*, *to*, *or*, *the* (Halliday, Yallop, 2007). Funkce gramatických slov je především syntaktická. Žáci si tak musejí osvojit správné používání gramatických slov, která jim dělají často velké problémy, zmiňme především používání členů nebo determinantů jako takových. Anglické věty by bez těchto slov byly nesrozumitelné, což českým žákům dělá zpočátku velké potíže.

Nezapomeňme rovněž na obsáhlost lexika anglického jazyka. Jak uvádí Wilton (2001) ve svém díle *How Many Words Are There In The English Language?*, nejobjemnější slovník anglického jazyka obsahuje 290 000 vstupů s 616 500 různých forem daných slov. Rovněž dílo *The Story of English*² uvádí, že anglický jazyk je jazykem nejbohatším na slovní zásobu. Rozsáhlý slovník *Oxford English Dictionary* obsahuje 500 000 výrazů. V lexikálním systému anglického jazyka totiž najdeme nejen slova jednoduchá a složená, a jejich různé variace, ale také výrazy jako jsou kolokace, idiomatické výrazy nebo frázová slovesa. Je třeba dodat, že lexikální systém anglického jazyka rovněž obohacují dialekty a odlišná slovní zásoba různých oblastí či zemí.

V neposlední řadě je při výuce lexika třeba mít na vědomí přítomnost takzvaných *false friends*, neboli slov ve dvou jazycích, jejichž podoba je téměř identická, nicméně význam je zcela odlišný. Žáci si mohou mylně myslet, že nové lexikum znají. Typickým příkladem *false friends* u anglického a českého jazyka může být anglické *gymnasium* s českým *gymnázium*, podobně jako anglické *actual* s českým *aktuální*.

² Robert McCrum, William Cran, & Robert MacNeil. *The Story of English*. New York: Penguin, 1992: 1

3. 4. Psychologické aspekty osvojování si lexika

Při prezentaci nového lexika bychom měli rovněž uvážit různé styly učení žáků. Některým žákům může vyhovovat odlišný styl učení než žákům jiným, některým pak vyhovuje jejich kombinace. Bylo by tak chybné výuku, a tedy i prezentaci nového lexika, zaměřit pouze na jeden či dva vybrané styly učení. Způsoby prezentace nového lexika by měly být pravidelně obměňovány tak, aby se vyhovělo všem studentům různých stylů učení a také aby byla výuka, tedy i prezentace nového lexika, poutavější. Sedm odlišných způsobů učení uvádí Gardner (2006).

První z učebních stylů je styl učení jazykový (verbální). Jak název sám naznačuje, žáci při tomto postupu uvažují ve slovech. Charakteristické je pro tyto žáky snadné zapamatování si jmen, dat a různých podrobností. Za preferované aktivity řadíme čtení, psaní, diskuze nebo slovní hry. Žákům tohoto stylu učení tak vyhovují skupinové práce, debaty, psaní dopisů, povídek či básní, vymyšlení fantastických historek, vyprávění vtipů, vyhledávání informací z novin či encyklopedií, rovněž oceňují práci s knihami či nahrávkami. Pokud žáci naopak upřednostňují objevování věcí a přemýšlení o nich, pak hovoříme o učebním stylu logicko-matematickém. Vhodným typem prezentace nového lexika u tohoto stylu učení je učení odvozováním, kladením otázek či pomocí logických her. Tito žáci rádi vymýšlejí různé experimenty, hrají strategické hry, řeší logické hádanky a problémy.

Dalším učebním stylem je styl zrakový (prostorový), jehož hlavní charakteristikou je uvažování v představách a zobrazeních. Pro tyto žáky je vhodné do prezentace zapojit například videa, filmy, obrázky, návrhy, náčrty, umělecké aktivity, kreslení, tvorbu map nebo mimo jiné navigování, neboť tyto žáci mají při přemýšlení jasnou zrakovou představu. Jinak je tomu u stylu psycho-motorického (kinestetického), při kterém žáci vyžadují pohyb nebo fyzický kontakt s vyučovými předměty. Těmto žákům při výuce pomáhá napodobování, hraní rolí, drama či jakákoli pohybová aktivita jako například plavání, turistika, manuální činnost, obtojně rovněž napodobují gesta a chování jiných lidí. Pokud tyto žáci nejsou v pohybu, mohou při výuce působit neklidně, vrtět se či podupávat.

Pro učební styl hudební je charakteristický rytmus a melodie. Vhodné je tedy zapojení písní či říkanek, které mohou být doprovázeny fyzickou aktivitou jako je

například dupání či tleskání. Od věci není ani hraní na hudební nástroj, klást důraz na intonaci, přízvuk anglického jazyka, rytmus či žáky například zapojit přímo zpěvem.

Posledními dvěma učitelskými styly jsou styly interpersonální a intrapersonální. Interpersonální učební styl vyžaduje interakci s ostatními lidmi. Tito žáci mají smysl pro empatii, dokáží se tak vžít do pocitů a nálad druhých, umí si všimnout jejich chování a pochopit ho. Vhodné pro tyto žáky tak mohou být práce ve skupinách, společenské a skupinové hry, diskuze, organizace například mimoškolních aktivit či pomoc druhým. U učebního stylu intrapersonálního, neboli meta-kognitivního, jsou žáci uzavřeni spíše do svého nitra. Tato skupina žáků se nejlépe naučí při vlastní tvorbě, jako například při práci na vlastních projektech, prezentacích, a to nejlépe dle vlastního výběru. Mají smysl pro nezávislost, známi jsou také pro svou silnou vůli, vyhrazené názory a své vlastní postoje.

4. Komunikativní přístup³

V této diplomové práci bychom se měli soustředit na prezentaci nového lexika v současných učebnicích anglického jazyka pro české střední školy. Většina současných učebnic vychází právě z komunikativního přístupu. Komunikativní přístup tak má v současné výuce anglického jazyka důležitou roli a dostává se mu obliby právě pro efektivnost těchto nových principů.

Prvním principem komunikativní metody, který je potřeba zmínit hned na začátku, je jeho obecný přístup k výuce cizího jazyka jako takového, v našem případě tedy jazyka anglického. Na rozdíl od metod tradičních, v komunikativní metodě je cizí jazyk považován za nástroj komunikace. Cizí jazyk je tak chápán jako prostředek pro sociální interakci (Germain, 1993). V tomto přístupu tedy nejde o bezhlavé memorování gramatických pravidel či jazykových struktur. Nestačí pouze znát pravidla daného cizího jazyka, neboť znalost pravidel daného cizího jazyka, jeho gramatických struktur a slovní zásoby je sice nezbytnou podmínkou ke zvládnutí cizího jazyka, avšak nedostatečnou podmínkou pro správnou komunikaci v cizím jazyce. Dle komunikativního přístupu je tak zapotřebí umět pravidla jazyka řádně používat v kontextu, k čemuž dle této koncepce přispívá situační kontext a komunikační cíl. Situačním kontextem myslíme to, že žák má umět používat lingvistické formy v daných situacích. Žák při komunikaci tak i rozlišuje například odlišná sociální postavení, odlišný věk mluvčích apod. a dle toho komunikaci přizpůsobuje. Komunikačním cílem pak myslíme schopnost rozlišení funkcí sdělení. Chce se žák svého kamaráda na něco zeptat? Chce ho o něčem přesvědčit? Chce ho o něco požádat nebo mu snad něco nařídit? Chce kamaráda někam pozvat? Nebo chce vyjádřit souhlas či nesouhlas? Atd.

Předností komunikativní metody je také to, že žákům umožňuje nové jazykové struktury či jazykové výrazy objevovat. Je převážně na žácích, aby sami nový prezentovaný jev daného jazyka objevili, propojili si jej s jejich dosavadními znalostmi a následně jej řádně používali v kontextu či v různých situacích. Jedná se o způsob, při kterém se žák přímo podílí na svém učení. Učení je tedy v tomto ohledu aktivní proces u každého žáka (Germain, 1993). Žákům tak například nový gramatický jev není pasivně předkládán, ale žáci naopak musí být při výuce aktivní. Aktivita žáků přispívá nejen k lepšímu upevnění nového učiva, ale jejich aktivní zapojení a následné pochopení a

³ RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4

správné používání souvisí i s motivací u žáků. Pochopení a zvládnutí látky a jeho správné použití samotnými žáky má většinou za následek, že žáky cizí jazyk baví a věnují se mu i ve svém volném čase. Pochopení a zvládnutí látky může žáky také motivovat k dosažení lepších studijních výsledků či hlubších znalostí cizího jazyka.

Jednou z dalších předností komunikativního přístupu je, že klade důraz na maximální použití daného jazyka žáky. V porovnání s jinými výukovými metodami tato metoda upřednostňuje pochopení dané látky a její dostatečné procvičení pomocí komunikačních aktivit. Cílem je, aby žák cizí jazyk co nejvíce aktivně používal, a to právě při komunikačních aktivitách. Tyto aktivity jsou založené na simulacích situací z reálného života, pomocí kterých žáci aplikují jazykové znalosti v kontextu. Komunikační aktivity často podporují vyjadřování postojů, názorů u žáků, popis jejich zážitků a zkušeností. Z tohoto pohledu poté není překvapivé, že žáci většinou pracují společně ve dvojicích, ve trojicích či v jinak početných skupinách (Richards, Rodgers, 2014).

Další charakteristikou komunikačního přístupu je rovněž to, že centrem celé výuky není již učitel, ale žák, a to především tím, že vždy bere v úvahu jazykové potřeby žáků. Žáci tak nejsou přehlceni nadbytečnými informacemi, které by je snad mohly nudit či demotivovat. Žákům je předkládáno to, co budou potřebovat. Vedle toho jsou ale žáci také vedeni k odpovědnosti za své znalosti. Žáci jsou si tak vědomi, že za výsledky svých znalostí a dovedností v cizím jazyce jsou odpovědny především oni sami. (Richards, Rodgers, 2014)

Při komunikativní metodě se rovněž mění role učitele. Učitel je při výuce méně direktivní a méně autoritářský než u tradičních metod. Při komunikativní metodě učitel ve výuce zastupuje několik odlišných funkcí. Různorodé role učitele se v odlišných zdrojích liší, Germain (1993) například uvádí funkce informátora, poradce i konzultanta zároveň. Role informátora je patrná například u výkladu nové látky nebo vysvětlování nové aktivity. Roli poradce poté učitel zaujímá při skupinových pracích či pracích ve dvojicích, kdy se učitel po třídě jen pohybuje, třídu kontroluje a jen když je potřeba, tak žákům pomáhá. Roli konzultanta učitel uplatňuje v situacích, kdy například žáci, kteří pracují na projektu, potřebují dodatečné informace k vypracování obsahu projektu. Učitel tak ve třídě musí zaujímat různé role a rovněž musí podporovat rozvoj studijních návyků žáků. V neposlední řadě se u této metody od učitelů očekává, že žákům při výuce vytvoří bohaté a různorodé lingvistické prostředí. Při výuce by tak měl být využíván především jazyk cílový, ačkoli použití jazyka mateřského je v této metodě tolerováno.

Komunikativní přístup má také za cíl rozvíjet všechny jazykové dovednosti společně, neboť jsou považovány za nedílnou součást jazyka a komunikace. Ačkoli se může stát, že v některých učebnicích je více kladen důraz jen na jednu jazykovou dovednost, rozvoj všech jazykových dovedností je v tomto přístupu vždy vyžadován (Germain, 1993).

4. 1. Slovní zásoba u komunikativního přístupu

Pokud se u komunikativního přístupu chceme zaměřit pouze na výuku slovní zásoby, a tedy i její prezentaci, musíme vycházet z obecných principů této metody.

Z pohledu komunikativního přístupu při prezentaci nového lexika je zásadní jeho uvádění v kontextu. Kontext žákům pomáhá například odvozovat významy slov nebo rozpoznávat jeho syntaktickou funkci. Bez uvedení do kontextu by nové lexikum nemuselo být žáky správně pochopeno, což by mohlo vést mimo jiné k jeho špatnému osvojení.

Kontextu se má ve výuce docílit nejen pomocí snahy učitele vytvořit cizojazyčné prostředí, ale rovněž pomocí správného výběru didaktického materiálu. Didaktické materiály by měly být především autentické. Jako příklady autentických materiálů uveďme noviny, kalendáře, jídelní lístky, reklamy apod. Dle komunikativního přístupu předpokládáme, že vyučovat na základě autentických dokumentů je možné při jakékoli jazykové úrovni žáků, tedy jak u začátečníků, tak u pokročilých. Nicméně výběr autentických dokumentů by měl odpovídat potřebám a zájmům žáků. (Germain, 1993)

Vedle uvedení nového lexika do kontextu a použití autentických materiálů bychom měli nové lexikum prezentovat postupně dle jeho obtížnosti. Dle zásad komunikativního přístupu bychom měli postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu. Výběr jednoduchého a složitějšího lexika, a tedy i pořadí jeho prezentace, je spíše intuitivní. Výběr lexika by měla určovat frekvence jeho výskytu, tedy že nejdříve jsou vyučována ta slova a výrazy, která jsou při reálné komunikaci nejběžnější.

Dále je třeba připomenout, že tento přístup si nedává za cíl pouhé memorování slovní zásoby, ale jeho propojení se čtyřmi jazykovými dovednostmi. Například konverzace zahrnuje zároveň i poslechovou dovednost obdobně jako psaní u žáků vyžaduje dovednost čtení. Proto bychom se při prezentaci nového lexika neměli upoutat pouze na jednu jazykovou dovednost, ale naopak se jí pokusit co nejvíce propojovat s dalšími jazykovými dovednostmi.

Komunikativní přístup rovněž definuje Germain (1993), který zmiňuje konkrétní postup při prezentaci nové látky. Při uvedení nového učiva bychom měli dodržovat pět následujících fází:

- prezentace
- procvičení
- komunikace
- evaluace
- konsolidace

Pro tuto práci je zásadní fáze hned první, tedy prezentace nového učiva, v našem případě lexika. Germain (1993) nejdříve definuje, co prezentace ve výuce vlastně je a zmiňuje její hlavní náplň. Prezentace z tohoto pohledu začíná ve chvíli, kdy učitel vchází do třídy a končí chvílí, ve které žáci začnou novou látku procvičovat. Učitel během této prvotní fáze výuky již používá nové výrazy či novou slovní zásobu, se kterou budou žáci následně pracovat. Učitel by se během prezentace měl rovněž ujistit, že žáci obsahu nové látky a náplni této výuky rozumí. Proto je v této fázi výuky možné používat i mateřský jazyk. Z pohledu žáka je prezentace vnímána jako takzvaný aktivní poslech, neboť žáci musí plně vnímat to, co jim učitel předkládá.

Pro tento přístup je při výuce lexika rovněž typické, že k již zmíněné slovní zásobě se snaží vracet. Jedná se o takzvanou expanzi lexika, kdy se žáci s daným lexikem setkají několikrát, a to nejen pro jeho snadnější zapamatování, ale i pro prezentaci dalších významových struktur lexika. Se vzrůstajícím počtem slov je slovní zásoba také odlišována na znalost slovní zásoby aktivní a pasivní.

Slovní zásoba je dle komunikativního přístupu prezentována podle tematických celků, aby její osvojování bylo pro žáky co nejjednodušší.

5. Tematické okruhy slovní zásoby dle Společného evropského referenčního rámce při výuce anglického jazyka pro SŠ

Před praktickou částí této práce je rovněž důležité představit typické tematické okruhy slovní zásoby vycházející ze Společného evropského referenčního rámce⁴, a to konkrétně při výuce anglického jazyka na středních školách. Cílem této kapitoly je tedy podat informace o slovní zásobě a tematických okruzích slovní zásoby zmíněných v tomto dokumentu.

V dokumentu Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR) jsou detailně uvedeny společné referenční úrovně ovládnání jazyka, a sice úrovně A1 a A2, B1, B2, C1 a C2. Identicky jsou jazykové úrovně děleny i u Rámcového vzdělávacího programu. U Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia výstupní úrovní hlavního cizího jazyka odpovídá jazyková úroveň B2. U Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání je cílenou výstupní úrovní jazyková úroveň B1. Výstupní úrovně hlavního cizího jazyka u středních škol a u gymnázií je z tohoto pohledu nejednotná. Nicméně jelikož jazyková úroveň anglického jazyka u státní maturity hlavního cizího jazyka odpovídá úrovni B1, naši pozornost u tematických okruhů v tomto kurikulárním dokumentu, ale i v celé této práci, zaměříme právě na jazykovou úroveň B1.

Jazyková úroveň B1 je ve Společném evropském referenčním rámci rovněž zvaná Threshold neboli „Práh“. *„Žák této jazykové úrovně je považován za samostatného uživatele, který rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“* (SERR, kapitola třetí, strana 24)

Zásadní jsou v tomto dokumentu lidské kompetence a jazykové dovednosti. K jazykovým dovednostem patří čtení, poslech, psaní a mluvení. Lidské kompetence v SERR představují jádro všech znalostí a schopností. V dokumentu se poukazuje na kompetence obecné a kompetence komunikativní jazykové. Pro nás jsou v této práci

⁴ <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

stěžejní kompetence komunikativní jazykové, mezi které řadíme kompetence lingvistické, sociolingvistické a kompetence pragmatické.

*„Komunikativní jazyková kompetence se dá chápat jako propojení několika komponent: **lingvistické, sociolingvistické a pragmatické**. Jsou pojímány tak, že každá z těchto komponent sestává ze znalostí, dovedností a praktických znalostí. **Lingvistické kompetence** zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém, a to nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho využití...“ (SERR, kapitola druhá, strana 13)*

Zmínka o lexikálních znalostech a dovednostech se nachází v kompetenci lingvistické, a sice konkrétně v podkapitole 5.2.1.1. Lexikální kompetence. SERR zde definuje rozsah slovní zásoby u daných jazykových úrovní a schopnost ovládnutí slovní zásoby.

ROZSAH SLOVNÍ ZÁSoby

B1 Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vyjadřoval(a), do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.

(SERR, kapitola 5.2.1.1., strana 114)

OVLÁDÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby

B1 Prokazuje dobré ovládnutí základní slovní zásoby, ale přesto se objevují závažné chyby, když má vyjadřovat složitější myšlenky nebo má hovořit o neznámých tématech a situacích.

(SERR, kapitola 5.2.1.1., strana 114)

Je třeba zmínit dodatek, ve kterém SERR uživatele Rámce upozorňuje na možnost uvážit, a kde je to vhodné uvést, které lexikální jednotky bude student potřebovat rozpoznat nebo používat a také jak jsou lexikální jednotky vybírány a uspořádány.

Stěžejní tematické okruhy slovní zásoby jsou v dokumentu představeny ve čtvrté kapitole. Z následujících témat je patrné, že při jazykové úrovni B1 většina témat souvisí s běžným životem.

- | | | |
|------------------------|--------------------------|------------------|
| 1. osobní údaje; | 6. mezilidské vztahy; | 11. služby; |
| 2. dům a domov, okolí; | 7. péče o tělo a zdraví; | 12. různá místa; |
| 3. každodenní život; | 8. vzdělání; | 13. jazyk; |
| 4. volný čas, zábava; | 9. nakupování; | 14. počasí. |
| 5. cestování; | 10. jídlo a nápoje; | |

(Společný evropský referenční rámec pro jazyky, strana 54)

Podrobný přehled podtémat a slovních výrazů pro každé téma úrovně B1 je podrobně uveden v díle Threshold (1990), ze kterého SERR pro jazyky vychází. Výpis podtémat a slovních výrazů je pro svou obsáhlost v této práci umístěn v příloze. Je třeba dodat, že daný přehled témat, podtémat a slovních výrazů není nekonečný a jak je uvedeno ve Společném evropském referenčním rámci, vždy záleží na kontextu, konkrétních podmínkách a na konkrétní situaci. Jedná se o kategorii témat a slovních výrazů, na které se více soustředí pozornost, neznamená to však, že tento přehled je zcela vyčerpávající. Možné odchylky v obsahu Společného evropského referenčního rámce potvrzuje i konkrétní informace, kde dokument uživatele Rámce vyzývá, aby uvážili:

- která témata ve vybraných oblastech bude student potřebovat ovládat;
- která podtémata bude vzhledem ke každému tématu potřebovat ovládat;
- které specifické pojmy vztahující se k různým lokalitám, institucím/organizacím, osobám, předmětům, událostem a úkonům bude potřebovat ovládat, aby se vyrovnal s každým tématem a podtématem.

(Společný evropský referenční rámec, strana 55)

6. Očekávané výstupy pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace - vzdělávací obor Cizí jazyk (anglický jazyk) dle RVP středních škol

Výchozím zdrojem této kapitoly je Rámcový vzdělávací program pro gymnázia⁵ (dále jen RVP G) a jejím cílem je shrnout očekávané výstupy pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace vzdělávacího oboru Cizí jazyk, konkrétně jazyka anglického. Pozornost je v této kapitole zaměřena na znalosti slovní zásoby, které by žáci středních škol měli dle RVP G ovládat.

Stejně jako Společný evropský referenční rámec, vzdělávací oblast v RVP G Jazyk a jazyková komunikace u oboru cizí jazyk definuje jazykové úrovně, které by žáci měli splnit. Žák by měl navazovat na úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností odpovídajících úrovni A2 dle SEER pro jazyky získaných z předchozího vzdělávání a měl by směřovat k dosažení úrovně B2. Nicméně v případě, že žák nemá možnost navázat ve škole na úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností získaných v předchozím vzdělávání odpovídající úrovni A1 nebo A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, vzdělává se v cizím jazyce dle nabídky školy. Vzdělávání v tomto jazyce je určeno pro absolutní začátečníky a směřuje k dosažení úrovně, kterou určuje škola dle svých možností a kterou vymezí ve svém Školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. V tomto případě ovšem musí být zachována podmínka, kdy si žák volí dva jazyky z libovolného vzdělávacího oboru tak, aby alespoň z jednoho jazyka získal jazykové znalosti a komunikační dovednosti odpovídající minimálně úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. (RVP G, strana 13)

Výstupní jazykovou úrovní cizího jazyka by dle RVP G tedy měla být úroveň B2. Nicméně dle přesné formulace z RVP G by žáci k dosažení jazykové úrovně B2 měli pouze **směřovat**, nikoli ji zcela ovládat.

*Vzdělávání v oboru **Cizí jazyk** navazuje na úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností odpovídajících úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce*

⁵ <http://www.nuv.cz/file/159>

pro jazyky, které žák získal v předchozím vzdělávání, a **směřuje k dosažení úrovně B2** podle tohoto rámce. (RVP G, s.13)

V RVP G v podkapitole 5.1.2. Cizí jazyk najdeme informaci o vzdělávacím obsahu, který je rozdělen na dovednosti receptivní řečové, dovednosti produktivní řečové a dovednosti interaktivní řečové. U každé z těchto dovedností jsou uvedeny očekávané výstupy. Nicméně konkrétní požadavky kladené na žáky z hlediska znalosti slovní zásoby se zde nevyskytují. Očekávané výstupy jsou zde formulovány obecně a nedefinují přesný okruh slovní zásoby, které by žáci měli ovládat.

- *Žák odvodí význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu, znalosti tvorby slov a internacionalismů. (RVP G, strana 16)*
- *Žák volně a srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý autentický text se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu. (RVP G, strana 17)*
- *Žák používá bohatou všeobecnou slovní zásobu k rozvíjení argumentace, aniž by redukoval to, co chce sdělit. (RVP G, strana 17)*

Nepříliš konkrétní souhrn lexikálních znalostí je rovněž uveden u Jazykových prostředků a funkcí (RVP G, strana 17). Z lexikologie by žáci měli ovládat ustálené kolokace, ustálená větná spojení, přísloví, jednoduché idiomy, frázová slovesa, ustálení větné rámce, odborné výrazy a fráze na známá témata.

V RVP G v podkapitole 5.1.2. Cizí jazyk se však následně nachází konkrétní souhrn tematických okruhů a komunikačních situací.

- **oblast veřejná** – *veřejné instituce, veřejná oznámení, úřady, úřední dopisy, hlavní politické strany a orgány, veřejná jednání, veřejné služby, pasy, oprávnění, vystoupení, soutěže*
- **oblast pracovní** – *státní správa, firmy, průmysl, zemědělství, méně časté profese, nástroje a zařízení, pracovní události, pracovní smlouva, obchodní dopis, reklamní materiály, návody, popis práce, bezpečnost práce*
- **oblast vzdělávací** – *primární, sekundární a terciární školství v ČR a v zemích studovaného jazyka, naučné společnosti a kluby, profesní instituce, povolání a tituly*

vzdělávacích institucí, studentské shromáždění, vybavení učeben, práce v učebnách, debaty a diskuse, anotace, výtahy

- **oblast osobní** – *cizí domov, krajina, společenské vztahy, blízcí lidé, spolupracovníci, umělecké předměty, domácí potřeby, vybavení pro sport a zábavu, zdraví, nehody, životní styl, netradiční dovolená, netradiční koníčky, recepty, romány, časopisy*

- **oblast osobnostní** – *identita, způsob vnímání sebe sama, světonázor*

- **oblast společenská** – *příroda, životní prostředí, ekologie, globální problémy, věda a technika, pokrok. (RVP G, strana 18)*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7. Metodické uchopení analýzy prezentace nového lexika v učebnicích

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na analýzu způsobů prezentací nového lexika v současných učebnicích anglického jazyka pro střední školy.

Současných učebnic anglického jazyka určených pro střední školy existuje mnoho. Při výběru učebnic pro analýzu této práce bylo stěžejní, aby tyto učebnice byly v souladu s požadavky MŠMT pro výuku anglického jazyka na středních školách. Pro výuku anglického jazyka je na webových stránkách MŠMT pod štítem *Schvalovací doložky učebnic* uvedeno celkem 18 učebnic⁶ anglického jazyka pro střední vzdělávání. V rámci rozsahu této diplomové práce jsem pro analýzu vybrala tři učebnice, a sice učebnice *Maturita Solutions*, *Headway*, *Success*. Při výběru těchto tří učebnic pro analýzu bylo hlavním kritériem opětovné schválení dané učebnice anglického jazyka MŠMT. Roli při výběru těchto učebnic hrála rovněž jejich dostupnost a aktuálnost. Jedná se tedy o tituly, které jsou v současnosti na středních školách běžně používány. Dále pro kontrastivní analýzu bylo třeba při výběru těchto učebnic brát zřetel na bilanci jazykové úrovně, z tohoto důvodu u těchto tří učebnic byla analyzována pouze úroveň *Intermediate*. Úroveň *Intermediate* dle SERR odpovídá úrovni na rozhraní B1 a B2, často označována také jako B1+.

Praktická část je rozdělena do tří podkapitol, přičemž každá z nich je věnována vždy pouze jedné konkrétní učebnici. U každé z učebnic nejdříve představujeme její hlavní koncepci. Následně se v analýze učebnic zaměřujeme na to, jakým způsobem je v nich představeno nové lexikum. Analyzujeme tedy každou lekci zvlášť a v každé lekci se soustředíme na to, jak je v ní nové lexikum představeno. U každé z prezentací nového lexika nejdříve analyzujeme, zda jsou u nového lexika představeny tři jeho základní podoby, a sice podoba psaná, výslovnostní a významová. Následně se u každé z těchto podob detailně zaměřujeme na způsob, jakým je každá podoba nového lexika představena. Důsledně jsou přitom posuzována také cvičení, která předcházela i následovala po prezentaci nového lexika, neboť některá z těchto cvičení představují přípravnou fázi pro prezentaci nového lexika či její následné doplnění.

⁶ Dostupné na následujícím odkazu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>, <http://www.msmt.cz/file/40590/>

U psané podoby nového lexika jsme odlišovali, zda je prezentována jen v rámci souvislého textu, zda je nové lexikum v souvislém textu zvýrazněno, zda je nové lexikum izolovaně vypsané na základě výchozího textu v lekci či zda je psaná podoba nového lexika prezentována jen izolovaně mimo kontext. U podoby výslovnostní jsme odlišovali, zda je výslovnost nového lexika prezentována v rámci souvislé poslechové nahrávky, v rámci fonetického cvičení či zda je nové lexikum prezentováno v průběhu fixační fáze. U prezentace významu nového lexika jsme se soustředili na to, zda je význam objasňován pomocí ilustrací, definic, kontextu, překladu do mateřského jazyka, zda je význam nového lexika představen pomocí předvádění nebo například na základě významových vztahů již známého lexika nebo z kontextu. Pro případ, že by se v učebnici vyskytly další a jiné možnosti prezentace významu nového lexika či dalších podob lexika, jsme při analýze vyhradili kolonku s názvem „jiné“ možnosti prezentace. Výsledky analýzy u každé učebnice odděleně budou prezentovány pomocí výsečových grafů.

Od výsledků očekáváme, že se při prezentaci nového lexika mohou vyskytnout případy, kdy budou v konkrétní učebnici upřednostňovány pouze vybrané způsoby prezentace lexika a jiné zde mohou zcela chybět, nebo být zastoupeny pouze v malé míře. V takovém případě navrhne v závěru praktické části práce postupy, jak tyto nedostatky během práce s konkrétními učebnicemi kompenzovat.

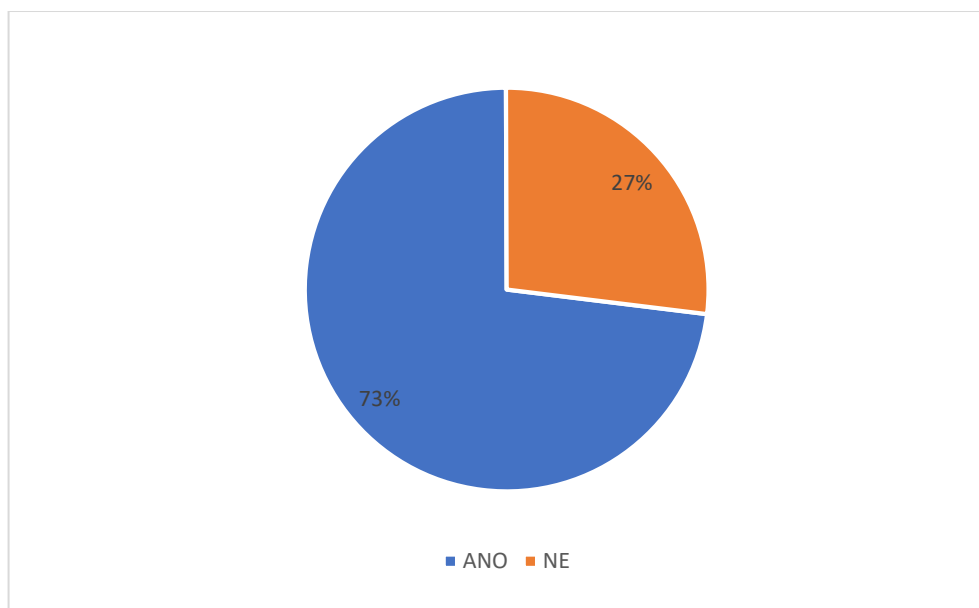
7. 1. Maturita Solutions

K první analýze byla použita učebnice anglického jazyka pro střední školy Maturita Solutions 2nd Edition, úrovně Intermediate. Tato učebnice obsahuje celkem deset lekcí. Lekce jsou rozvrženy dle tematických celků. Každá lekce je rozčleněna na několik podsekcí, konkrétně na podsekcce A, B, C, D, E, F, G, přičemž každá podsekcce je věnována většinou jen jedné jazykové dovednosti. Sekce A je vždy zaměřena na rozvoj slovní zásoby a poslechu. Sekce B a sekce D jsou pokaždé věnovány gramatice. Sekce C kultuře. Sekce E je věnována dovednosti čtení s porozuměním. Sekce F pouze mluvenému projevu a poslední sekcí každé lekce je sekce G, která je zaměřena na dovednost psaní.

Pro tuto analýzu je zásadní sekce A, neboť se soustředí právě na uvedení nové slovní zásoby u každé nové lekce. Slovní zásoba uvedená v sekci A je u každé kapitoly vždy v souladu s hlavním tématem celé kapitoly. Nicméně při detailní analýze celé učebnice bylo zjištěno, že nová slovní zásoba bývá prezentována i v jiných sekcích než jen v sekcích A. Důraz na novou slovní zásobu a její prezentaci je tak kladen i při sekcích zaměřených na další jazykové dovednosti, a to převážně u sekcí C, E, G, F. V těchto případech jsou cvičení zaměřená na novou slovní zásobu pro zdůraznění zvýrazněna fialovou barvou s nápisem *Vocabulary*. Pro objektivnost analýzy jsem svou pozornost na prezentaci nového lexika zaměřila nejen na sekci A, ale rovněž i na průběžné prezentace nového lexika také u ostatních sekcí.

7. 1. 1. Výsledky analýzy výslovnostní podoby

Graf 1 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika



Zdroj: vlastní zpracování

Prezentace výslovnosti nového lexika byla v učebnici Maturita Solutions celkem přítomna u 73 % výskytů. Nicméně je třeba dodat, že výslovnostní podoba nového lexika byla v některých případech představena až v následujících, byť navazujících cvičeních. Výslovnost nového lexika tak nebyla vždy součástí prvotní prezentace nového lexika, ale byla doplněna až posléze. Představit výslovnostní podobu nového lexika až v navazujících aktivitách či cvičeních by nebylo tak rozporuplné, kdyby hned při prvotním seznámení se s novým lexikem žáci nebyli vyzváni novou slovní zásobu sami aktivně používat, a to v mluvené podobě. Žáci tak nové lexikum vidí poprvé, a aniž by jim výslovnostní podoba byla představena, mají ji již aktivně používat v mluvené podobě, ačkoli je prezentace výslovnostní podoby přítomna až u následujících cvičení. Pro ilustraci této problematiky uveďme následující příklad.

Obrázek 1

1 **VOCABULARY** Look at the photos. How do you think these people are feeling? Use the adjectives below. Why do you think they are feeling like that?

Feelings afraid amused ashamed confused
delighted depressed disappointed embarrassed
fed up guilty homesick irritated jealous nervous
pleased proud relieved satisfied shocked upset

I think the boy in photo 1 looks ... Maybe he ...

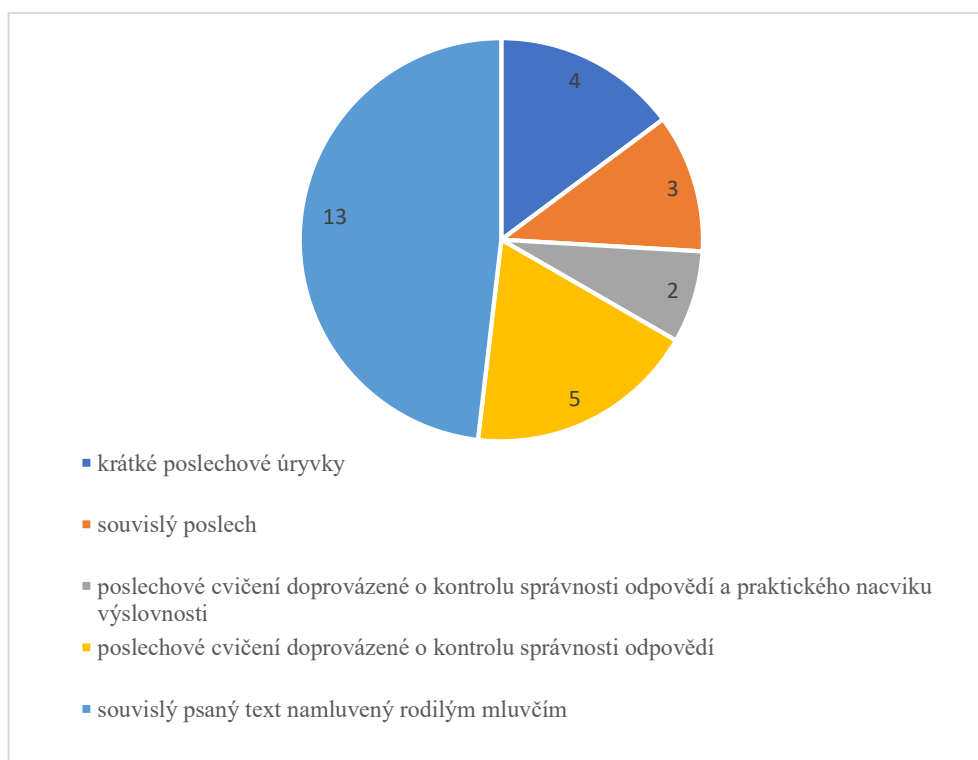
2 **1.12** Listen to eight short extracts. How is each person feeling? Choose the correct adjective.

1 afraid / depressed	5 homesick / relieved
2 amused / irritated	6 disappointed / embarrassed
3 delighted / jealous	7 confused / upset
4 fed up / nervous	8 guilty / shocked

Zdroj: Maturita Solutions 2nd Edition, Intermediate, str. 14, cv. 1, 2

V těchto situacích žáci čelí nejen neznalosti významové podoby slov, ale také jsou nuceni vyslovovat a aktivně používat lexikum, jejíž výslovnost neznají. Pozornost při analýze byla rovněž zaměřena na typologii prezentací výslovnostní podoby nového lexika.

Graf 2 - Typy prezentací výslovnostní podoby



Zdroj: vlastní zpracování

Při analýze možných typů prezentací výslovnostní podoby jsme došli k závěru, že nejčastěji byla výslovnostní podoba nového lexika prezentována na základě psaného textu, který byl namluvený rodilým mluvčím. Tato situace nastala celkem u třinácti výskytů. Dále byla v učebnici výslovnost představena na základě cvičení, při kterém si žáci během poslechu měli zkontrolovat správnost svých odpovědí. Tento typ cvičení se vyskytl u pěti případů. Celkem u čtyř výskytů byla výslovnost nového lexika uvedena pomocí krátkých úryvků namluvených rodilými mluvčími. Ve třech výskytech byla výslovnost nového lexika představena ze souvislého poslechu, konkrétně z rádiového vysílání. A při analýze se celkově vyskytly pouze dva typy fonetického cvičení, při kterém byli žáci vyzváni poslouchat výslovnostní podobu nového lexika a následně ji opakovat.

7. 1. 2. Výsledky analýzy psané podoby

Psaná podoba nového lexika byla představena u všech případů. Prezentace psané podoby v učebnici Maturita Solutions tak představuje 100 %. Nicméně je třeba zmínit dva výskyty, ve kterých byla prezentace psané podoby nového lexika částečná. Konkrétně se jednalo o prezentaci složených slov. Tato slova byla ve cvičeních sice vypsána, nicméně bylo na žácích si pomocí slovníků zjistit, zda se daná složená slova píší odděleně či spojeně, a to zda s pomlčkou či nikoli.

Obrázek 2

2 VOCABULARY Complete the compound nouns using the words below. Check in a dictionary to see if they are written as one word or two.

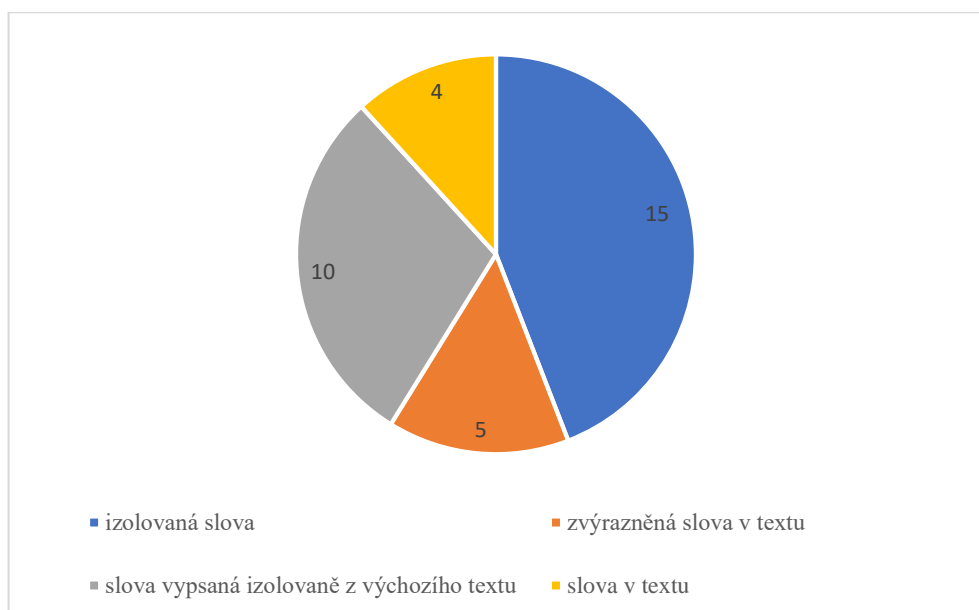
alarm base can light lip news tape tooth

1 _____ clock	5 _____ stick
2 _____ opener	6 _____ ball
3 _____ measure	7 _____ switch
4 _____ brush	8 _____ reel

Zdroj: Maturita Solutions 2nd Edition, Intermediate, str. 46, cv. 2

Následná analýza typologie prezentací psané podoby lexika odhalila následující výsledky.

Graf 3 - Typy prezentací psané podoby



Zdroj: vlastní zpracování

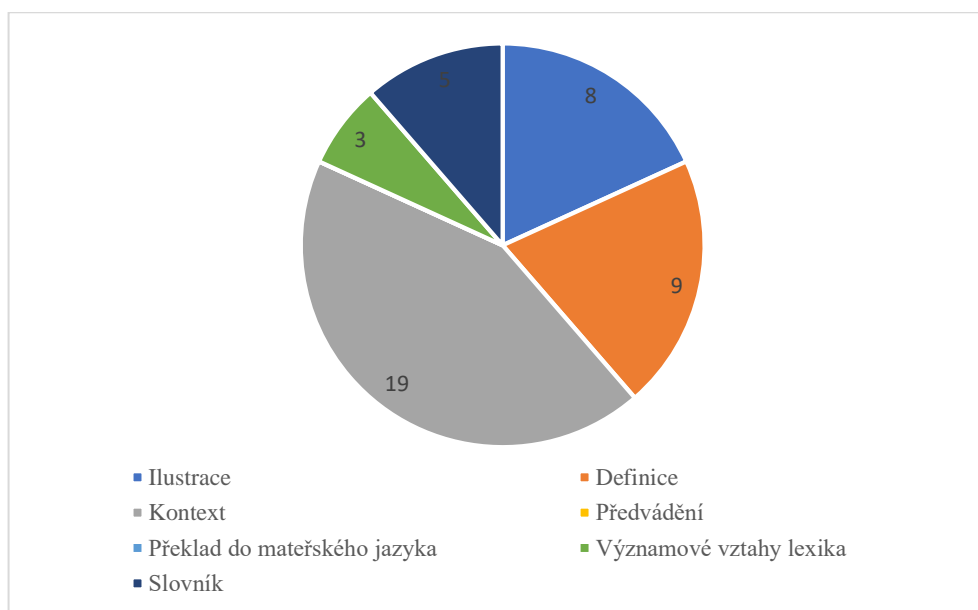
Psaná podoba nového lexika byla nejčastěji prezentována pomocí izolovaně vypsaných slov. Bylo tomu tak celkem u patnácti výskytů. U deseti případů byla psaná podoba nového lexika představena na základě izolovaně vypsaných slov, které však byly vyjmuty z výchozího textu. Pouze u pěti výskytů bylo nové lexikum zvýrazněno v textu a pouze u čtyř výskytů byla psaná podoba nového lexika představena jen v rámci textu bez jakéhokoli zdůraznění nového lexika či jeho izolovanému vypsání.

7. 1. 3. Výsledky analýzy významové podoby

Významová podoba nového lexika byla představena u všech výskytů. Výskyt prezentace významu u nového lexika tak představuje 100 %. Nicméně je třeba dodat, že se vyskytly i případy, kdy význam nového lexika byl zřejmý jen částečně, ale i případy, kdy byl význam vyjádřen i více způsoby najednou.

V některých případech, u kterých bychom mohli tvrdit, že prezentace významu chyběla, byl uveden odkaz na konec učebnice na takzvaný *Vocabulary Builder*. *Vocabulary Builder* v této učebnici slouží jako dodatek k lekcím pro úplnou prezentaci či procvičení nové slovní zásoby. Žáci tak mají možnost si novou slovní zásobu lépe osvojit. Tato sekce je přítomna u každé lekce a zahrnuje sadu cvičení pro osvojení nového lexika.

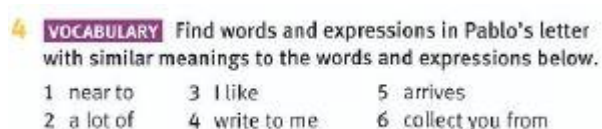
Graf 4 - Typy prezentací významové podoby



Zdroj: vlastní zpracování

Pro prezentaci významu byl v učebnici nejčastěji použit kontext. Prezentace nové slovní zásoby v kontextu se celkem vyskytl u devatenácti výskytů. Dále u devíti výskytů byl význam nového lexika prezentován pomocí definic a v osmi jiných výskytech bylo na význam nového lexika poukázáno pomocí ilustrace. V učebnici Maturita Solutions bylo celkem pětkrát při prezentaci významu nového lexika odkázáno na slovník, aby si v něm žáci význam vyhledali sami. Dále se při analýze prezentace významu třikrát vyskytl typ prezentace, při kterém bylo využito významových vztahů lexika. Konkrétně se jednalo o prezentaci významu nového lexika pomocí synonym, antonym a hyponym. Pro ilustraci si uveďme následující příklad.

Obrázek 3



Zdroj: Maturita Solutions 2nd Edition, Intermediate, str. 11, cv. 4

V učebnici se nevyskytovaly typy prezentací, při kterých by bylo využito předvádění významu či přímočaré přeložení do mateřského jazyka. V učebnici se sice pětkrát vyskytl typ prezentace, kdy žáci měli význam nového lexika vyhledat ve slovníku, nicméně z použití slovníku nutně nevyplývá, že žáci mají pracovat s překladovými slovníky.

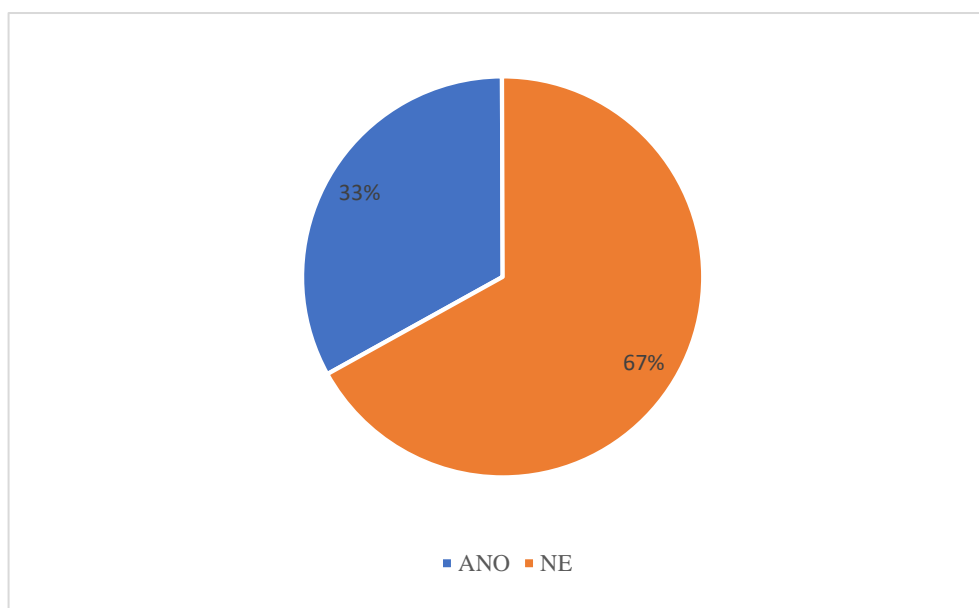
7. 2. Headway

Učebnice New Headway úrovně Intermediate je tematicky rozdělena do dvanácti lekcí. Každá lekce obsahuje podsekce, které se zaměřují na rozvoj jednotlivých jazykových dovedností. Začátek každé lekce je vždy zaměřen na několik nových gramatických jevů, konkrétně jsou jim věnovány čtyři úvodní strany každé kapitoly. Dále jsou součástí každé lekce podsekce se čtením s porozuměním, s mluvením, s poslechem, se psaním a se slovní zásobou. Na konci každé lekce se nachází takzvané *Postscript*. Tato podsekce se zaměřuje na rozvoj znalosti každodenních výrazů a rozvoj situačních a funkčních dovedností.

Pro analýzu této práce jsou stěžejní podsekce s názvem *Vocabulary*, neboť jejich hlavní náplní je prezentace nového lexika. Nicméně na rozdíl od předchozí učebnice Maturita Solutions, slovní zásoba v ní obsažená není v souladu s hlavním tématem celé lekce. Dále jsme se při analýze zaměřili i na to, jakým způsobem je v učebnici prezentováno nové lexikum i u dalších podsekcí, zmiňme například mimo jiné podsekce čtení s porozuměním či podsekce s poslechem.

7. 2. 1. Výsledky analýzy výslovnostní podoby

Graf 5 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika



Zdroj: vlastní zpracování

Prezentace výslovnostní podoby nového lexika se v učebnici New Headway vyskytla pouze u 33 % výskytů. Prezentaci výslovnosti je zde věnováno velmi málo pozornosti. Ačkoli se v učebnici nejednou vyskytují fonetická cvičení, konkrétně vždy v podsekcí *Vocabulary and pronunciation*, prezentace výslovnostní podoby je v učebnici New Headway potlačována především na úkor prezentací gramatických jevů či prezentací dalších podob lexika.

V mnoha případech jako je tomu u následujícího příkladu jsou žáci vyzváni používat lexikum, jehož výslovnost neznají či s jeho správnou výslovností váhají. Prezentaci výslovnosti v těchto případech není věnována žádná pozornost.

Obrázek 4

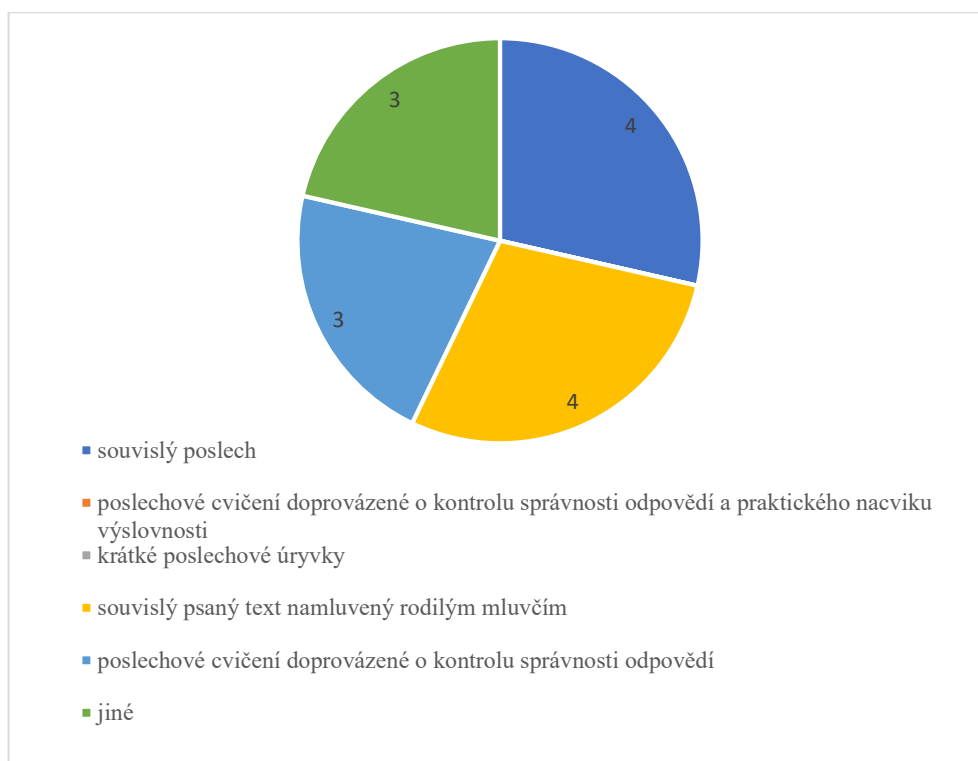
1 Look at the nouns below and write them in the correct column.

composer	poem	author	painter		
oil painting	instrument	band	palette	sketch	
tune	chapter	orchestra	bugle	biography	
brush	detective story	banjo	portrait	fiction	
play	drawing	novel	pianist	pop group	
ART		MUSIC		LITERATURE	

Zdroj: New Headway, Intermediate, str. 29, cv. 1

Na druhé straně je třeba dodat, že u 33 % výskytů, u kterých je výslovnostní podoba nového lexika prezentována, byla výslovnost představena vždy při prvotním seznámení se s novým lexikem. Výslovnostní podoba tak nebyla představena až posléze po prvotním seznámení se s novým lexikem jako tomu bylo u předchozí učebnice Maturita Solutions. Z tohoto hlediska byla prezentace výslovnostní podoby v pořádku. Nicméně celkový výskyt dosahující jen 33 % je neuspokojivý. Dále jsme se v analýze zaměřili na to, jakými způsoby byla výslovnostní podoba nového lexika v učebnici prezentována.

Graf 6 - Typy prezentací výslovnostní podoby

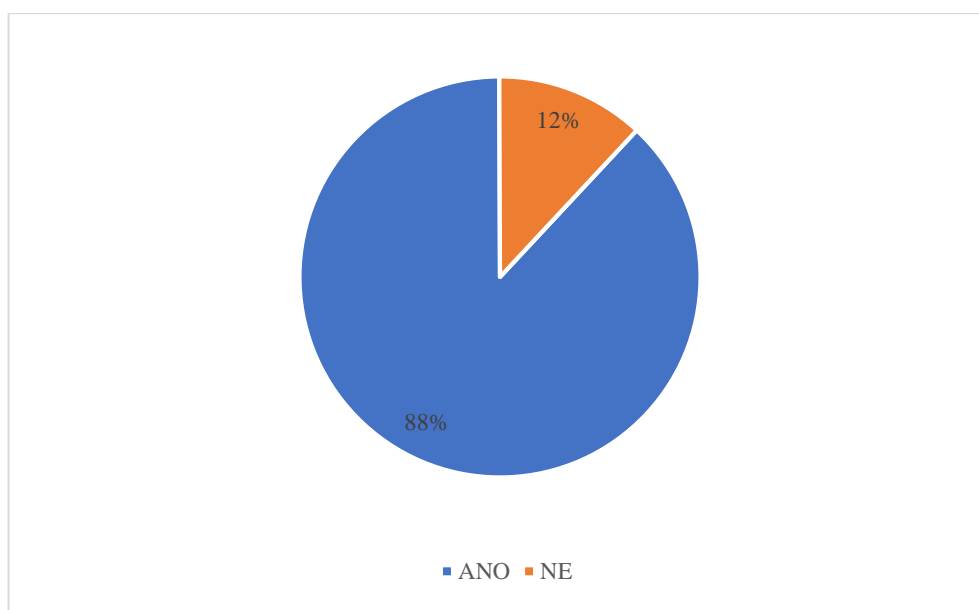


Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkových 33 % výskytů analýza prezentací výslovnostní podoby nového lexika odhalila čtyři výskyty, kdy byla výslovnost nového lexika prezentována na základě psaného textu, který byl namluvený rodilým mluvčím. Dále analýza odhalila další čtyři výskyty, u kterých bylo nové lexikum představeno na základě souvislého poslechu, konkrétně rádiového vysílání. Ve třech případech byla výslovnost nového lexika uvedena na základě poslechového cvičení, při kterém si žáci měli zkontrolovat správnost svých odpovědí. V učebnici New Headway se vyskytly i tři případy, ve kterých byla prezentace výslovnostní podoby nového lexika představena jinou než předem očekávanou formou, a sice že výslovnostní podoba zde byla představena pouze na základě fonetické transkripce. Je třeba doplnit, že na rozdíl od předchozí učebnice, se v učebnici New Headway setkáváme s fonetickou transkripcí nového lexika.

7. 2. 2. Výsledky analýzy psané podoby

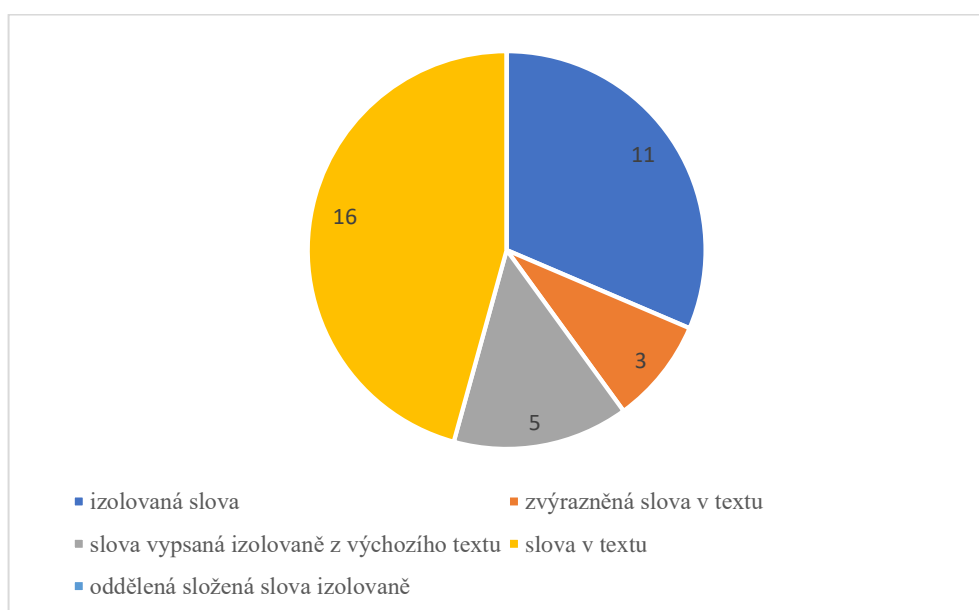
Graf 7 - Výskyt prezentace psané podoby u nového lexika



Zdroj: Vlastní zpracování

Psaná podoba nového lexika se v učebnici New Headway vyskytovala celkem u 88 % výskytů. Ve zbylých případech byla prezentace psané podoby neúplná nebo zcela chyběla. Následná analýza typologie prezentací psané podoby lexika dospěla k následujícím závěrům.

Graf 8 - Typy prezentací psané podoby

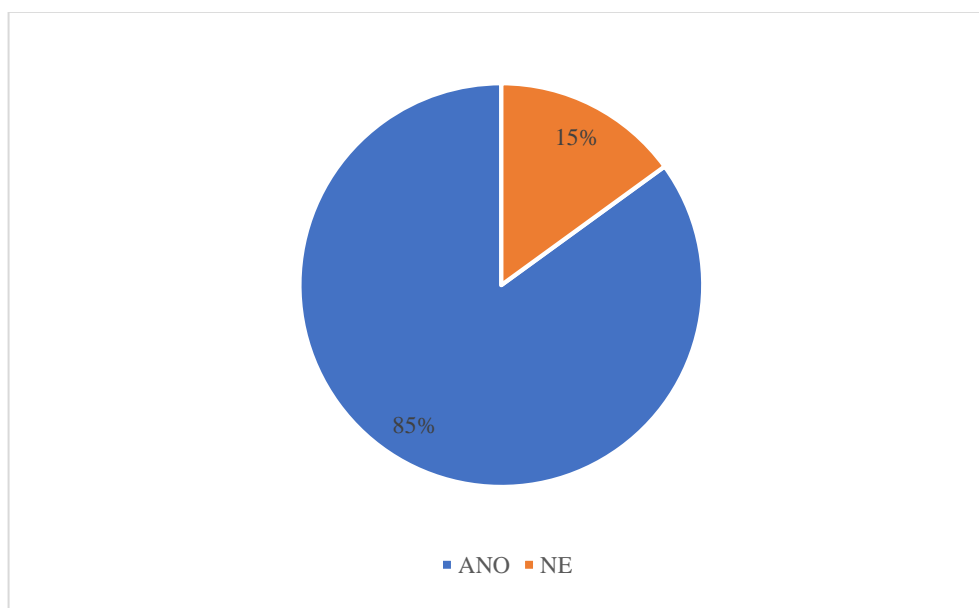


Zdroj: Vlastní zpracování

Prezentace psané podoby nového lexika je v učebnici New Headway nejčastěji prezentována v rámci souvislých textů. Celkem se tak při analýze vyskytovala u šestnácti případech. V jedenácti výskytech je psaná podoba nového lexika prezentována izolovaně, tedy nové lexikum je vypsáno jednotlivě, mimo jakýkoli souvislý text či jakýkoli kontext. Celkem v pěti výskytech bylo nové lexikum vypsáno zvlášť, a to z výchozího textu. A poslední tři výskyty odpovídají prezentaci, při které je psaná podoba nového lexika zvýrazněna v textu. Slova jsou v těchto případech podtržená či tučně zvýrazněná. Při analýze nenastal žádný výskyt, při kterém by byla izolovaně vypsána slova složená.

7. 2. 3. Výsledky analýzy významové podoby

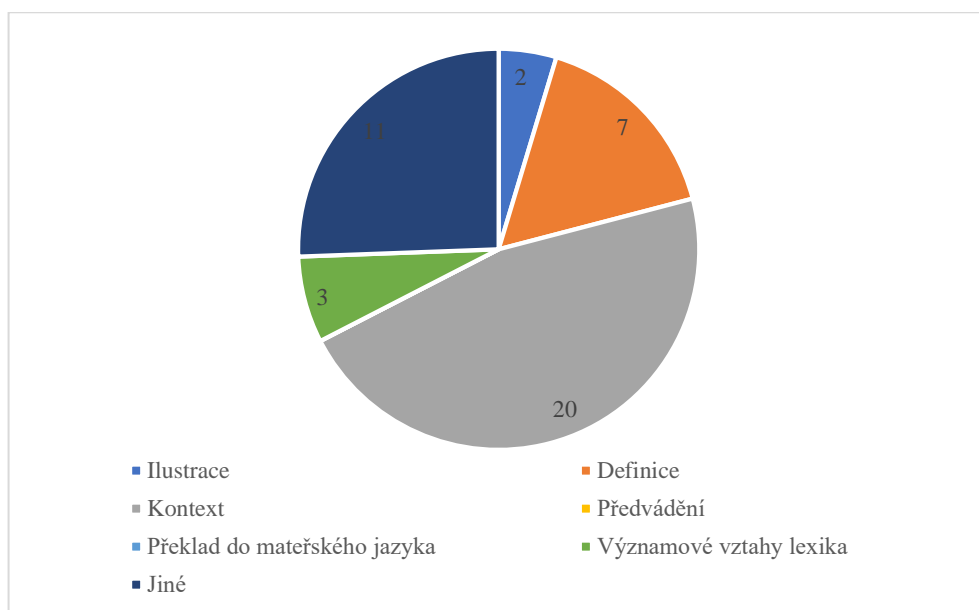
Graf 9 - Výskyt prezentace významu u nového lexika



Zdroj: Vlastní zpracování

Prezentace významu u nového lexika se vyskytovala celkem u 85 % výskytů. Nicméně je třeba dodat, že u těchto 85 % výskytů je význam nového lexika většinou prezentován jen částečně, a to pomocí kontextu či jsou žáci odkázáni na vyhledání významu ve slovnících. Techniky prezentací významu v této učebnici nejsou bohaté a prezentace významu nového lexika by si jistě zasloužila alespoň takovou pozornost, jakou v této učebnici má prezentace gramatických struktur.

Graf 10 - Typy prezentací významové podoby



Zdroj: Vlastní zpracování

Jak již bylo zmíněno, nejčastěji byl v učebnici New Headway význam nového lexika prezentován pouze v rámci kontextu. Prezentace významu kontextem se u nového lexika vyskytla celkem u dvaceti výskytů. Z těchto dvaceti výskytů se naskytly čtyři prezentace kontextem, při kterých byla prezentace významu doplněna i použitím slovníků. Celkem jedenáct dalších výskytů svou typologií spadalo do sekce *jiné*. Ve všech jedenácti výskytech byl význam nového lexika uveden tím způsobem, že žáci byli odkázáni si význam nového lexika vyhledat sami ve svých slovnících. Bylo překvapivé, že tento způsob prezentace významu se vyskytoval právě i u podsekcí *vocabulary*, tedy u podsekcí zaměřených jen na novou slovní zásobu a práci s ní.

Obrázek 5

- 3 Which adjectives in the box do you think go with the nationalities below?
Use your dictionary to check new words.

hard-working	easy-going	punctual	friendly
reserved	emotional	lazy	outgoing
hospitable	sociable	formal	casual
enthusiastic	quiet	tolerant	talkative
sophisticated	well-dressed	fun-loving	respectful
humorous	serious	nationalistic	romantic

American	Japanese	German
French	Italian	British

Zdroj: New Headway, Intermediate, str. 39, cv. 3

V dalších sedmi výskytech byl význam nového lexika uveden pomocí definic. V učebnici New Headway se rovněž vyskytovaly typy prezentací významu, při nichž bylo použito významových vztahů nového lexika. Celkem tak nastalo pouze u třech případů. Z těchto celkových třech výskytů se dvakrát jednalo o použití synonym a v jednom případě bylo na význam nového lexika poukázáno pomocí hyponym. Posledním typem prezentace, který byl v učebnici New Headway použit, bylo uvedení významu nového lexika pomocí ilustrací. Celkem se tak vyskytlo pouze u dvou případů.

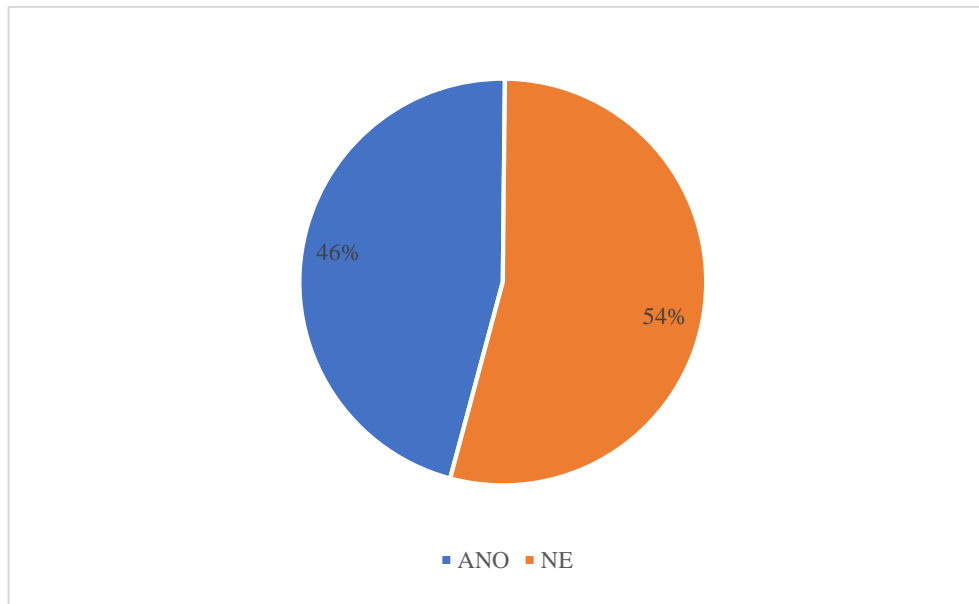
7. 3. Success

Učebnice Success úrovně Intermediate je tematicky rozdělena do čtrnácti lekcí. Každá lekce zahrnuje podsekce se zaměřením na rozvoj dovednosti či jazykové prostředky jako jsou gramatika, slovní zásoba, čtení s porozuměním, poslech, mluvení a psaní. Slovní zásoba je vždy v souladu s tématem každé lekce. Od předchozích učebnic se učebnice Success odlišuje tím, že po každých dvou lekcích je vždy vyhraněna dvoustrana s opakováním předchozího učiva. Podsekce s opakováním je pojmenována *Think Back Revision*. Opakování vždy zahrnuje aktivity na procvičení probrané slovní zásoby a gramatiky, a to pomocí poslechu a mluvení. Dále se v opakování vždy vyskytují i cvičení na zlepšení výslovnosti. Podsekce opakování do analýzy nebyla zahrnuta.

U čtení s porozuměním či u jiných dovednostních cvičení je zaměření na prezentaci nového lexika zdůrazněno oranžovým nápisem *Vocabulary*.

7. 3. 1. Výsledky analýzy výslovnostní podoby

Graf 11 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika



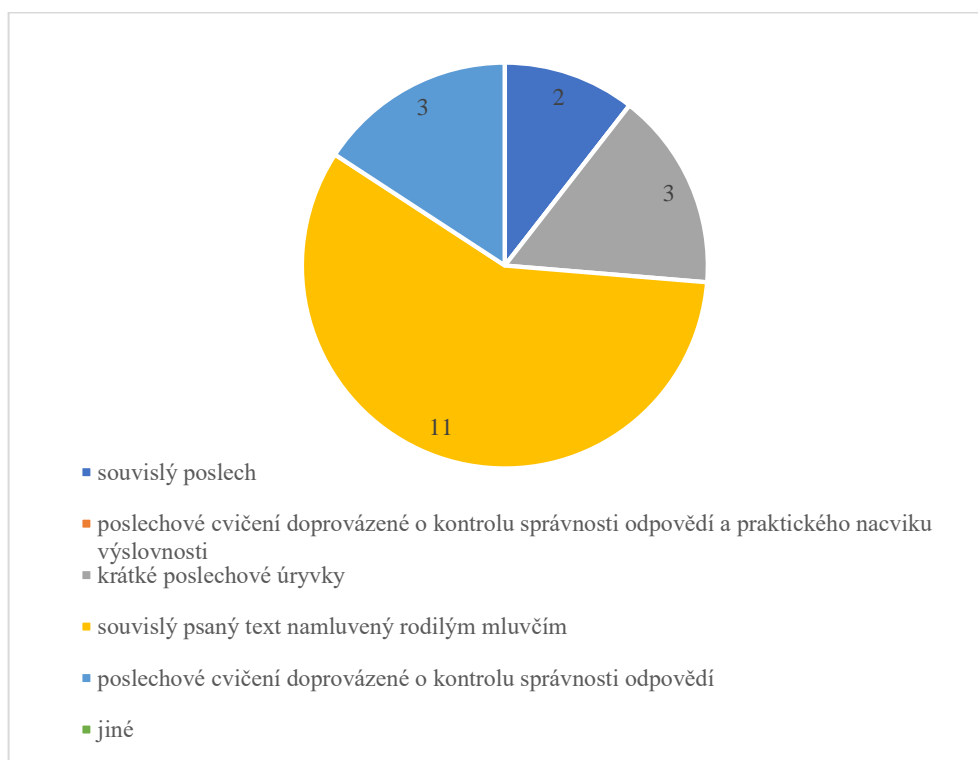
Zdroj: Vlastní zpracování

Prezentace výslovnostní podoby u nového lexika se vyskytovala u 46 % výskytů. Prezentaci výslovnostní podoby u nového lexika je tak v učebnici Success věnováno málo pozornosti. Nové lexikum je ve většině výskytech poskytnuto monotónně bez doprovodu

autentických nahrávek či fonetických cvičení. Fonetická cvičení se v učebnici sice vyskytují, ale vždy až na konci každé sudé lekce v podsekcí Think Back, tedy v podsekcí zaměřené na opakování. Tato fonetická cvičení nemohou být považována za úvodní představení nového lexika, proto nebyla zahrnuta do analýzy této práce.

Analýza typů prezentace výslovnostní podoby u nového lexika odhalila následující výsledky.

Graf 12 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika



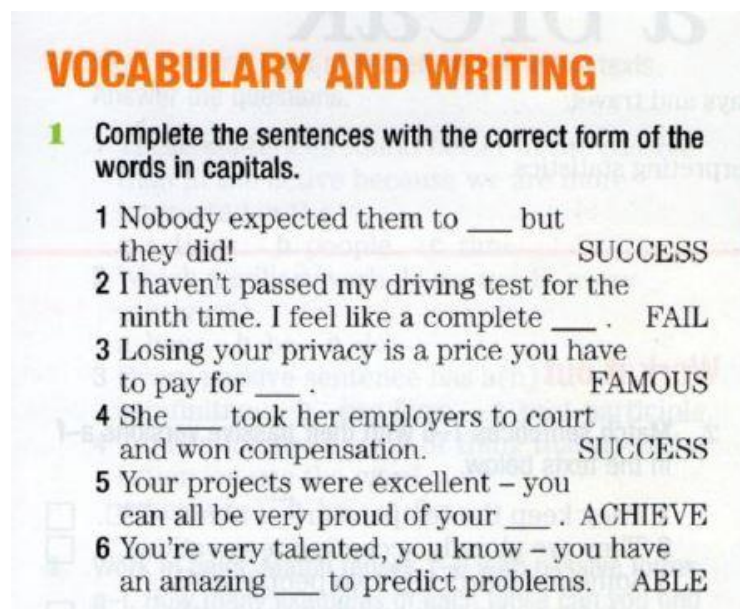
Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkových 46 % výskytů prezentace výslovnostní podoby bylo nové lexikum nejčastěji představeno na základě psaného textu namluveného rodilým mluvčím. Celkem tomu bylo u jedenácti výskytů. U třech výskytů bylo nové lexikum a jeho výslovnostní podoba uvedeno pomocí krátkých úryvků namluvených rodilými mluvčími a jiné tři výskyty poukázaly na výslovnostní podobu nového lexika pomocí kontrolního poslechu, během kterého si měli žáci zkontrolovat správnost svých odpovědí. Při analýze učebnice Success se rovněž vyskytly dva případy, ve kterých byla výslovnost nového lexika uvedena pomocí souvislého poslechu, konkrétně rádiového vysílání. V učebnici se při analýze nevyskytovaly případy, ve kterých by bylo nové lexikum představeno za doprovodu jiné techniky.

7. 3. 2. Výsledky analýzy psané podoby

Prezentace psané podoby se vyskytla u všech výskytů. Při analýze nastal pouze jeden případ, ve kterém byla grafická podoba nového lexika představena jen částečně. Pro konkrétní představu tohoto případu uveďme následující ilustraci.

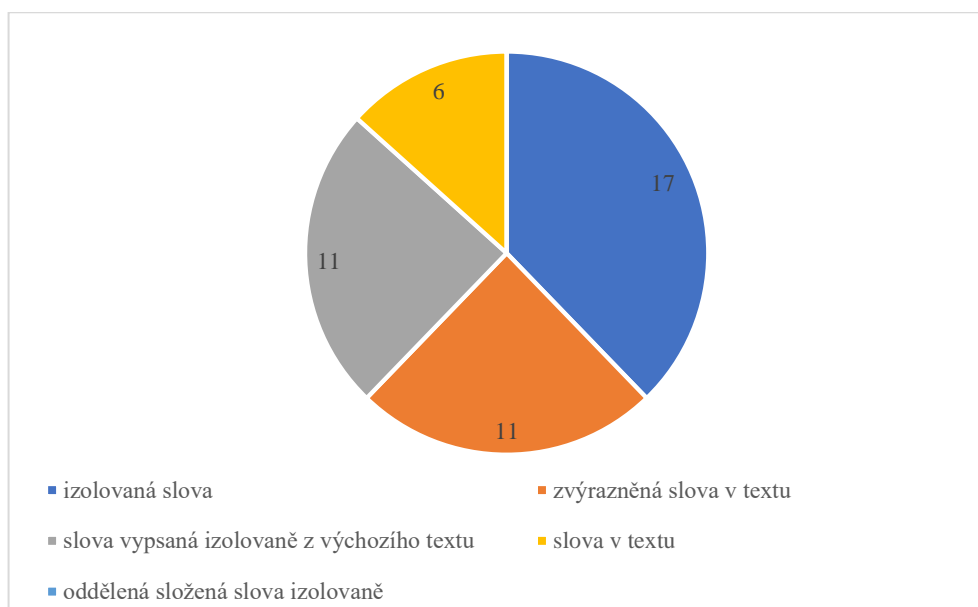
Obrázek 6



Zdroj: Success, Intermediate, str. 67, cv. 1

Jak vidíme na obrázku, prezentace psané podoby nového lexika má být žákům představena pomocí cvičení, ve kterém mají žáci vytvořit a napsat správný tvar lexika dle kontextu. Je tedy na žácích, aby uvedená slova převedli do adekvátního slovního druhu. Nicméně prezentace psané podoby se zde vyskytuje pouze v podobě jiného slovního druhu, což nemůžeme považovat za dostatečnou prezentaci psané podoby nového lexika, uvážíme-li, že kořeny původního *success* a očekávaného *succeed* se v psané podobě značně liší. Právě kvůli odlišnostem lexika v jejich psané podobě považují prezentaci psané podoby lexika tohoto cvičení za neúplnou. Pro přesnost je třeba dodat, že tomuto cvičení nepředchází žádné jiné cvičení nebo úvod lexika a následující cvičení na danou slovní zásobu nenavazuje.

Graf 13 - Typy prezentací psané podoby



Zdroj: Vlastní zpracování

Psaná podoba byla v učebnici Success nejčastěji představena pomocí izolovaných slov. Lexikum tak bylo představeno jednotlivě, bez uvedení do kontextu. Nové lexikum bylo celkem uvedeno izolovaně mimo kontext u sedmnácti výskytů. Poté jedenáct výskytů odpovídá prezentaci, při které jsou slova vypsána sice také izolovaně, ale vychází z předchozího textu. Při dalších jedenácti výskytech bylo nové lexikum zvýrazněno přímo ve výchozím textu, většinou podtržením či barevným zvýrazněním. Pouze v šesti výskytech bylo nové lexikum představeno v rámci souvislého textu, bez jakéhokoli upozornění na nové lexikum či jeho opětovné vypsání.

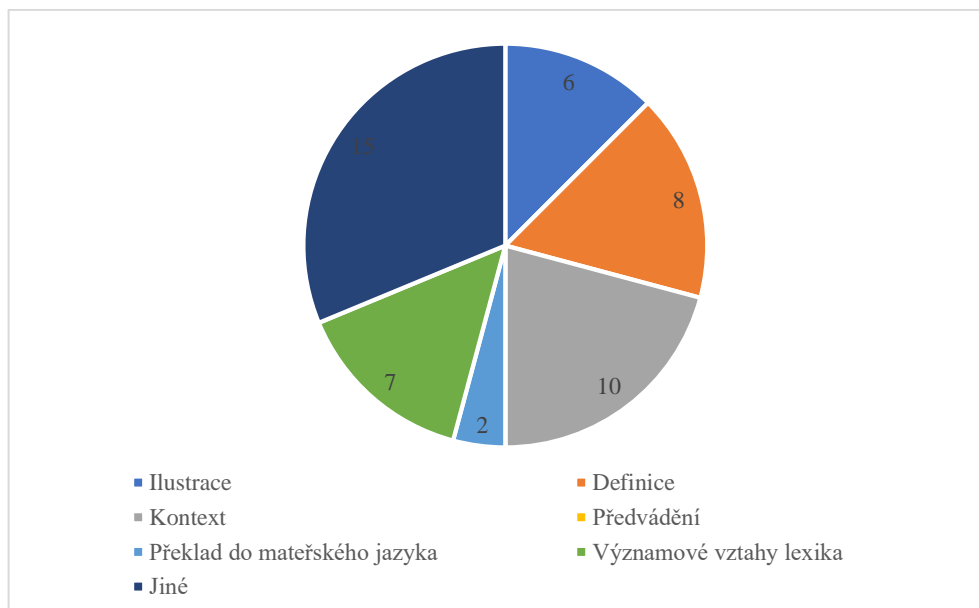
K výsledkům analýzy psané podoby je třeba dodat, že prezentace psané podoby se v této učebnici lišila od předchozích učebnic, a sice tím, že psaná podoba nového lexika byla u třetiny výskytů prezentována dvakrát. Nejčastěji se jednalo o kombinaci zvýrazněných slov v textu a slov vypsáných izolovaně z výchozího textu. Psaná podoba nového lexika tedy byla nejdříve zřetelně zvýrazněna v textu při prvotním seznámení se s novým lexikem a následně v navazujících cvičeních bylo lexikum znovu izolovaně vypsáno. Prezentace psané podoby je z tohoto hlediska detailní.

7. 3. 3. Výsledky analýzy významové podoby

Prezentace významu byla u nového lexika přítomna u všech výskytů. Prezentace významu u nového lexika se tedy dle výsledků analýzy zdá být úplná, nicméně i přesto,

že se prezentace významu vyskytla u všech výskytů, uvedení významu bylo v této učebnici představováno opakovaně stejnými způsoby, nejčastěji s odkazem na vyhledání si významu ve slovnících.

Graf 14 - Typy prezentací významové podoby



Zdroj: Vlastní zpracování

Prezentace významu odkazem na použití slovníku byla v učebnici nejčtenější. Celkem se tato prezentace týkala patnácti výskytů. Prezentace významu slovníkem je v grafu součástí kategorie *jiné*.

Druhým nejčastějším způsobem prezentace významu bylo v učebnici Success uvedení významu nového lexika kontextem. Prezentace kontextem se týkala celkem deseti výskytů. Nicméně u těchto výskytů se nevyskytovalo žádné další doplňující uvedení významu nového lexika. Význam nového lexika tedy žákům nebyl blíže upřesněn.

V osmi výskytech byl význam nového lexika uveden pomocí definic. V šesti dalších výskytech bylo při prezentaci významu nového lexika využito ilustrací. A dále celkem v sedmi případech bylo při prezentaci významu využito významových vztahů nového lexika. V této kategorii se vyskytly tři výskyty, ve kterých byl význam nového lexika objasněn pomocí synonym. V dalších čtyřech výskytech z této kategorie byl význam nového lexika představen pomocí nadřazených a podřazených slov, které k sobě

měli žáci přiřazovat. Poslední výskyt z této kategorie se týkal prezentace významu pomocí tvoření slov, jak známe z příkladu z obrázku č. 6.

Při analýze učebnice Success bylo překvapením, že se zde vyskytly i dva výskyty, ve kterých byla prezentace významu nového lexika objasněna pomocí překladu do mateřského jazyka. V těchto případech byl překlad do mateřského jazyka vždy doplňující prezentací významu, výchozí prezentaci významu představoval v jednom výskytu kontext, v druhém výskytu ilustrace. Překlad do mateřského jazyka se v těchto případech tedy jeví jako doplňující prezentace významu nového lexika, nikoli jediná výchozí.

Obrázek 7

- 4 Find these words and phrases in the letters. How would you say them in your language?

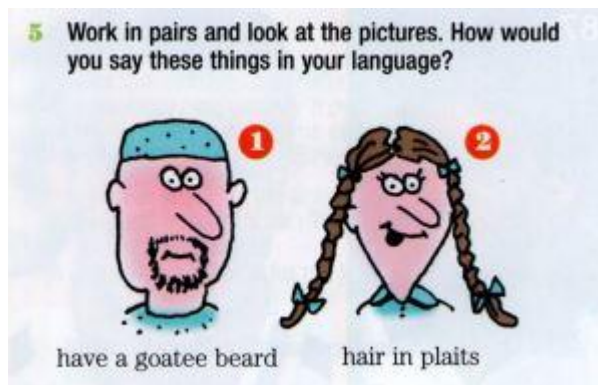
Letter A: advertising TV commercial
(advertising) slogan ad-break

Letter B: ad/advert advertising agency

Letter C: spam billboard junk mail
leaflet poster

Zdroj: Success, Intermediate, str. 124, cv. 4

Obrázek 8



Zdroj: Success, Intermediate, str. 102, cv. 5

8. Shrnutí výsledků analýzy

Výsledky analýzy tří učebnic anglického jazyka určené pro střední školy odhalily, že jen malá část z celkového počtu výskytů zahrnovala prezentaci všech podob lexika. Celkovou četnost prezentace nového lexika, u které se vyskytovala prezentace podoby psané, výslovnostní i významové u nového lexika, máme k dispozici v následující komparativní tabulce.

Tabulka 1

	Četnost výskytu úplné prezentace nového lexika
Maturita Solutions	41 %
Headway	23 %
Success	46 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Výsledky analýzy dokazují, že celkový výskyt úplné prezentace je v učebnicích nízký. Nejčetnějšího výskytu úplné prezentace nového lexika dosahuje učebnice Success s četností 46 %. Nejnížší počet výskytů úplné prezentace nového lexika obsahuje učebnice Headway s pouhými 23 % celkových výskytů. Prezentaci nového lexika je v učebnicích věnována nedostatečná pozornost. U většiny výskytů je nové lexikum představeno jen částečně, neboť jsou u něj prezentovány jen některé z podob nového lexika, nikoli kombinace všech jeho podob.

Pokud se zaměříme na výsledky analýzy z prezentací jednotlivých podob u nového lexika, dojdeme k závěru, že z celkového počtu výskytů u prezentací nového lexika je nejméně pozornosti v učebnicích věnováno prezentaci podoby výslovnostní.

Tabulka 2

	Četnost výskytu prezentace <u>výslovnostní</u> podoby u nového lexika
Maturita Solutions	73 %
Headway	33 %
Success	46 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejlépe s počtem výskytů dopadla učebnice Maturita Solutions s celkovým 73 % výskytů. Nejnižší počet výskytů prezentace výslovnostní podoby obsahuje učebnice Headway s celkovými 33 % výskytů. Výsledky analýzy ukazují, že prezentace výslovnostní podoby u nového lexika je v učebnicích Headway a Success nedostatečná. Nové lexikum tak není představeno s jeho správnou výslovností, což může mít za následek špatné osvojení výslovnosti nového lexika, které může vést například k nedorozumění při komunikaci, poslechu či při samostatném projevu.

Prezentace výslovnostní podoby se nejčastěji vyskytovala u textů, které byly namluvené rodilými mluvčími. Překvapivě se při analýze vyskytlo velmi málo případů, ve kterých by výslovnost nového lexika byla představena v rámci souvislého poslechového textu. Ještě méně prezentací se vyskytovalo v rámci fonetického procvičení správné výslovnosti u nového lexika. Z tohoto pohledu jsou překvapivé výsledky analýzy u učebnice Headway, neboť u této učebnice jako jediné se u podsekcí *Vocabulary* vyskytovala fonetická cvičení. Avšak i přesto výskytem prezentací výslovnostní podoby u nového lexika dosáhla nejnižší četnosti.

Rovněž prezentace významové podoby u nového lexika je v učebnicích neuspokojivá.

Tabulka 3

	Četnost výskytu prezentace <u>významové</u> podoby u nového lexika
Maturita Solutions	100 %
Headway	85 %
Success	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Procentuální výsledky analýzy jsou sice mnohem vyšší než u prezentace podoby výslovnostní, nicméně k výsledkům analýzy prezentace významové podoby je třeba dodat, že většina výskytů odkazovala na zjištění významu nového lexika pouze pomocí slovníků nebo bylo nové lexikum pouze uvedeno v kontextu. Význam nového lexika nebyl jiným dalším způsobem dále přiblížen. Procentuální výsledek je z tohoto pohledu zavádějící, neboť prezentace významu nového lexika jsou představeny opakovaně

stejným způsobem a u většiny výskytů představeno jen z části, tedy nedostatečně. Pokud bychom procentuálně shrnuli výskyt jen jiných způsobů uvedení významu u nového lexika, vyjma slovníků a kontextu, dospěli bychom k následujícím výsledkům: Maturita Solutions 45 %, Headway 23 %, Success

53 %.

Tabulka 4

	Četnost výskytu prezentace <u>významové</u> podoby u nového lexika	Četnost výskytu jiných způsobů prezentace <u>významové</u> podoby než slovníků či kontextu
Maturita Solutions	100 %	45%
Headway	85 %	23%
Success	100 %	53%

Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední podoba, na kterou se analýza soustředila, byla prezentace podoby psané. Prezentace psané podoby nového lexika se v učebnicích vyskytovala nejčastěji, téměř u všech výskytů.

Tabulka 5

	Četnost výskytu prezentace <u>psané</u> podoby u nového lexika
Maturita Solutions	100%
Headway	88%
Success	98%

Zdroj: Vlastní zpracování

Ve zbývajících výskytech byla prezentace psané podoby u nového lexika neúplná. Psaná podoba nového lexika byla jen částečně představena u cvičení, která byla zaměřena na tvoření slov, takzvané *word formation*. Za neúplnou prezentaci psané podoby byly považovány rovněž takové prezentace, které obsahovaly jen téma slovní zásoby, ale pro zjištění nové slovní zásoby odkazovaly pouze na použití slovníků, a to pro všechny jeho

podoby. Příkladem takovéto prezentace je cvičení pouze se zadáním "*Use your dictionary to look up any new words.*" Odkaz na použití slovníku zde není pouze doplňující pro lexikum, kterým bychom téma chtěli doplnit, nýbrž na použití slovníku se zde odkazuje pro veškeré lexikum zahrnující dané téma.

Psaná podoba nového lexika byla nejčastěji představována v rámci souvislého textu či nové lexikum bylo vypsáno izolovaně.

9. Návrh aktivit pro prezentaci základních podob u nového lexika

Na základě výsledků analýzy se v této kapitole zaměříme na možnosti prezentací těch podob lexika, které z výsledků analýzy současných tří učebnic anglického jazyka pro střední školy vyšly jako nevyhovující.

S velmi nízkou četností se v učebnicích vyskytovaly prezentace podoby výslovnostní. Kompenzačním řešením pro uvedení výslovnosti u nového lexika by mohlo být doplnění nového lexika vždy o nahrávku, ve které by bylo dané lexikum namluvené rodilým mluvčím. Příkladem v tomto směru může být učebnice *Maturita Solutions*, která jako jediná z analyzovaných učebnic obsahovala 94 % výskytů s prezentací výslovnostní podoby nového lexika. Nové lexikum se zde vždy vyskytovalo v kontextu v rámci souvislého textu, který byl vždy doplněn o nahrávku namluvenou rodilým mluvčím. Prvotní uvedení nového lexika bylo žákům vždy poskytnuto s jeho výslovnostní podobou, což by bylo vhodným kompenzačním řešením i u ostatních učebnic.

V případech, kdy je však nové lexikum uvedeno izolovaně, tedy mimo souvislý kontext, je možným řešením uvést výslovnost nového lexika pomocí fonetických cvičení, kterých se v analyzovaných učebnicích vyskytovalo jen velmi málo.

V učebnicích jsme z fonetických cvičení postrádali aktivitu, která by byla zaměřená na propojování slyšené podoby s psanou. Vhodným řešením by mohla být následující aktivita.

Aktivita č. 1

Žáci před sebou mají seznam nového lexika, které je izolovaně vypsáno. Žáci tedy vidí pouze psanou podobu nového lexika. Následně se žákům pustí nahrávka, ve které jsou daná slova namluvena rodilým mluvčím. Slova jsou však namluvena v jiném pořadí, než ve kterém jsou vypsána. Úkolem žáků je, aby správně očíslovali slova v psané podobě s pořadím, jak jdou po sobě v nahrávce. Tato aktivita se může pozměnit například tím, že místo nahrávky slova vyslovuje přímo vyučující. Tato aktivita je vhodná pro uvedení lexika s nepravidelnou výslovností.

Další možností prezentace výslovnostní podoby u nového lexika je cvičení opakováním.

Aktivita č. 2

Žákům je představena výslovnost izolovaných slov pomocí nahrávky, například nahrávky slov v online slovnících Oxford Learner's Dictionary, či ji uslyší od vyučujícího a žáci mají výslovnost daných slov opakovat nahlas. Vyučující může vyzvat jen některé ze žáků, aby slovo ještě jednou vyslovili. Tato aktivita je vhodná pro lexikum, které obsahuje hlásky, které českým žákům často dělají potíže. Zmíňme například th jako ve slovech three, teeth, through apod.

Práce s výslovnostní podobou u nového lexika rovněž odkrývá možnost pracovat s fonetickou transkripcí. V těchto případech je však třeba zajistit, aby fonetický přepis byl žákům dostatečně znám a fonetické znaky jim nebránili si výslovnost nového lexika osvojit.

Aktivita č. 3

Následující aktivita s fonetickým přepisem je vhodná pro práci ve dvojicích. Žáci mají před sebou slova pouze v podobě fonetické transkripce. Je na žácích, aby pomocí fonetické transkripce slova přepsali do podoby psané. Při následné kontrole správnosti svých odpovědí žáci slova nahlas vyslovují, čímž kontrolujeme osvojení správné výslovnosti, a dále své odpovědi píšou pro ostatní žáky na tabuli, čímž kontrolujeme správnou podobu psané formy.

Dále z analýzy vyšla jako nevyhovující prezentace podoby významové. Pro úplnou prezentaci významu u nového lexika by bylo vhodné, aby se prezentace významu nezakládala pouze na jedné z možností prezentace, ale na jejich kombinaci. Kombinacemi myslíme, že například nové lexikum bude vždy poskytnuto v kontextu, což by představovalo první a podpůrnou prezentaci významu nového lexika, který však bude vždy doplněn o další doplňující prezentaci daného lexika, která význam nového lexika ještě více přiblíží. Možností, jak význam nového lexika více přiblížit, je nespočet. Jako příklad doplňující prezentace zmíňme práci se synonymy, s antonymy a s dalšími významovými vztahy lexika, práci s definicemi nového lexika, s poskytnutím významu

nového lexika ilustracemi, u vybraného lexika zmiňme možnost prezentace předváděním. U vybraných témat můžeme význam nového lexika představit pomocí kreslení či malování. Význam nového lexika můžeme dále přiblížit i pomocí výkladových slovníků či pomocí překladu do mateřského jazyka.

Kombinací prezentací významu u nového lexika zajistíme úplné porozumění ze strany žáků. Pokud bychom se u prezentace významu u nového lexika spoléhali pouze na prezentaci kontextem, riskujeme, že se žáci pokusí význam nového lexika pouze odhadnout, nicméně význam lexika nemusí pochopit správně. Uveďme si pro představu příklad skupiny slov, které řadíme mezi takzvané *false friends*. Pokud bychom poskytli pouze v kontextu slovo *actual*, riskujeme jeho špatné pochopení a následné špatné osvojení.

"They signed the agreement in the spring, but the actual sale wasn't made until that summer."

*"You deposit money in a bank account but the actual money is not held there."*⁷

Ačkoli si toto nové lexikum představíme v kontextu, nutně to neznamená, že si žáci pouze z kontextu dokáží odvodit jeho správný význam.

U prezentace nového lexika je důležité, aby prezentace nebyly monotónní, neboť by žáky mohly nudit. Obměňováním prezentací zajistíme, že prezentace budou pro žáky poutavé, zábavné a leckdy i motivující, neboť jak jsme zmiňovali v teoretické části, je třeba aktivity obměňovat z důvodu rozdílných učebních stylů jednotlivých žáků. Na nové lexikum a jeho prezentaci je důležité nahlížet ze všech aspektů, nicméně by bylo velmi časově náročné u každého nového lexika uvádět všechny jeho podoby. Z tohoto důvodu jsme se v práci zaměřili jen na tři nejzásadnější podoby lexika, které by však v současných učebnicích anglického jazyka při prezentaci nového lexika neměli být opomíjené.

⁷ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/actual>

Závěr

Cílem této práce bylo se zaměřit na způsoby prezentace nového lexika v současných učebnicích anglického jazyka určené pro české střední školy. Práce byla pro přehlednost rozdělena na dvě hlavní části, a sice na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část se na základě odborné literatury nejdříve věnuje postavení lexika a roli lexika při výuce anglického jazyka. Dále teoretická část poskytuje rozličné definice, jak na lexikum anglického jazyka může být nahlíženo. V teoretické části rovněž poukážeme na různé podoby lexika a různé možnosti jejich prezentace. Dále poukážeme na rozličné problémy, které před prezentací nového lexika musíme zvážit, a které při jeho prezentaci mohou nastat. Samostatná kapitola je věnována komunikativnímu přístupu, na kterém je většina současných učebnic anglického jazyka založena. Závěrečné kapitoly se soustředí na kurikulární dokumenty. U SEERR se zaměřujeme na to, jaké tematické okruhy slovní zásoby se vyskytují při výuce anglického jazyka na středních školách. Následně u RVP pro SŠ se zabýváme očekávanými výstupy u vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Praktická část měla několik cílů. Prvním úkolem praktické části bylo zanalyzovat učebnice anglického jazyka určené pro střední školy, abychom zjistili, zda jsou prezentace nového lexika v nich obsažené úplně. Dalším cílem praktické části bylo zjistit, jaké typy prezentací jsou pro uvedení nového lexika v učebnicích použity. Záměr praktické části končí návrhem aktivit, které by kompenzovaly případné nedostatky u prezentací lexika v učebnicích.

Pro analýzu praktické části byly použity celkem tři učebnice anglického jazyka určené pro střední školy, a sice učebnice Maturita Solutions, Headway a Success, všechny úrovně Intermediate. Při analýze učebnic jsme u prezentací nového lexika vždy zohledňovali předcházející i následující cvičení, neboť tato cvičení mohla předznamenávat či doplňovat prezentaci daného lexika. Proto jsme při analýze detailně prostudovali vždy celou učebnici, všechny aktivity i cvičení v ní obsažené. U každé z prezentací jsme zjišťovali, zda je přítomno představení podoby výslovnostní, psané a významové. V dalším kroku jsme zvažovali, jakým způsobem je každý výskyt prezentace nového lexika představen. Pro tyto případy jsme si vytvořili typologii prezentací, které jsme očekávali, že se v učebnicích budou vyskytovat. Pro případy jiných neočekávaných způsobů prezentací jsme si vyhradili kolonku *jiné*. Výsledky analýzy jsme představovali

pomocí výsečových grafů. U neurčitých výskytů jsme vždy pro představu podávali konkrétní příklady výskytů.

Výsledky analýzy potvrdily náš předpoklad, že se v učebnicích budou vyskytovat jen vybrané způsoby prezentace lexika a jiné zde budou zcela chybět, či se vyskytovat jen v nízkém počtu výskytů. Výsledky analýzy odhalily, že jen malý počet výskytů zahrnoval úplnou prezentaci nového lexika. Konkrétně učebnice Maturita Solutions zahrnovala 41 % výskytů úplné prezentace, učebnice Headway pouze 23 % výskytů a učebnice Success 46 % výskytů. Výsledky analýzy konkrétních učebnic se od sebe sice lišily, nicméně i učebnice Success s nejvyšším počtem výskytů 46 % úplné prezentace lexika se jeví jako nedostatečná.

Z analýzy konkrétních podob lexika jsme zjistili, že nejméně je při prezentaci nového lexika představována podoba výslovnostní. Podoba významová je v učebnicích představována sice častěji než podoba výslovnostní, nicméně způsoby prezentace významů nového lexika se stále opakují. Nejlépe představena je v učebnicích u nového lexika představena podoba psaná.

Analýza způsobů prezentací v současných učebnicích anglického jazyka odhalila, že nové lexikum bývá představováno opakovaně stále stejnými způsoby. Poukažme především na způsoby prezentace významové podoby nového lexika, neboť význam nového lexika je opakovaně představován pomocí kontextu, použití slovníků a definic. V menším počtu výskytů jsme mezi dalšími používanými způsoby prezentace zaznamenali použití ilustrací a významových vztahů lexika, v některých případech i odkaz na přímý překlad do mateřského jazyka. Při prezentaci významu nového lexika jsme v učebnicích postrádali představení nového lexika pomocí her, pomocí předvádění či gest, videí nebo například prezentaci významu nového lexika samotnými žáky na základě vlastní tvorby, jako například projektů apod.

Analýza způsobů prezentace u psané podoby potvrdila všechny předem očekávané způsoby prezentace. Psaná podoba nového lexika je tedy v učebnicích prezentována pomocí izolovaných slov, pomocí zvýrazněných slov v textu, pomocí slov vypsaných izolovaně z výchozího textu, pomocí slov v souvislém textu a vyskytly se i případy, ve kterých byla odděleně představena psaná podoba složených slov.

Podoba výslovnostní byla u nového lexika představována nejčastěji pomocí souvislého psaného textu, který byl namluven rodilým mluvčím. Dále byla tato podoba

lexika představována pomocí krátkých poslechových úryvků, souvislého poslechu, či pomocí osvojovacích aktivit, při kterých si žáci kontrolovali správnost svých odpovědí, a v několika případech bylo na žácích výslovnost daného lexika opakovat nahlas. Při této analýze jsme v učebnicích postrádali uvedení výslovnostní podoby pomocí jiných aktivit. Dále se v učebnicích velmi málo pracuje s fonetickým přepisem.

Výsledky analýzy této práce tak poukázaly na nedostatky u prezentací nového lexika v současných učebnicích anglického jazyka určené pro střední školy. Je však třeba dodat, že množství analyzovaných učebnic bylo v rámci rozsahu této práce zúžené natolik, že bychom výsledky této práce mohli stěží považovat za definitivní. Nicméně tato práce může posloužit jako podklad pro další a podrobnější studii této problematiky. Tato práce a výsledky její analýzy mohou být rovněž přínosné pro učitele anglického jazyka, kteří dle těchto učebnic vyučují. Poukázání na slabiny v učebnicích při prezentacích nového lexika může učitelům pomoci se ve svých hodinách zaměřit na správnou a úplnou prezentaci nového lexika. Navržené aktivity obsažené v této práci pro ně mohou být inspirující.

Summary

The topic of this diploma thesis is *The Issue of Presenting New Lexis in Contemporary English Language Textbooks for Czech Secondary Schools*. The main goal of this thesis was to focus on the ways how a new lexis is presented and how the new lexis should be presented in contemporary English language textbooks. The thesis consists of two main parts – theoretical and practical.

The beginning of the theoretical part deals with various definitions and usage of the lexis in English language classes. The theoretical part also depicts different forms of the lexis and provides various ways of its presentations. Furthermore, this part points out diverse problems that might happen and which we should consider before presenting a new lexis to students. Special attention is also paid to a communicative approach as the communicative approach represents one of the most applied methods in contemporary English textbooks. Furthermore, it provides a range of topics that are defined by Common European Framework of Reference. Theoretical part is also devoted to expected outputs when teaching English as a foreign language that are reflected in the Framework Educational Programme.

The practical part was based on an analysis of contemporary English language textbooks for Czech secondary schools. The first aim of the analysis was to identify presentations of the new lexis in the textbooks and to find out if the new lexis is provided properly. The second aim of the practical part was to find out what ways of presentations are used in textbooks to introduce the new lexis. The last aim of this part was to provide activities or solutions to eventual imperfections in presentations of the new lexis used in the textbooks.

The analysis was realized thanks to following three textbooks, which are Maturita Solutions, Headway and Success. All textbooks were of the same Intermediate level. When analysing presentations of the new lexis in textbooks, it was always considered to precede and follow activities or exercises as they could be part of the presentation itself. Before the analysis, the textbook was studied in detail to consider its organization and its attitude towards teaching lexis and other parts of the language. When identifying presentations of the new lexis, the thesis was to find out if the presentations included all forms of the new lexis, thus if the presentation of the new lexis included the presentation

of its pronunciation, of its meaning and of its written form. Subsequently, in each presentation of the new lexis, we considered the ways how the new lexis was introduced.

The results of the analysis revealed that the new lexis was presented in textbooks repeatedly in the same ways. From this point of view, presentations of the new lexis seemed to be monotonous. In addition to that, the results of the analysis also proved that little attention is paid to presentations of all three forms of the new lexis in textbooks. Specifically, very low number of occurrences included presentations of the new lexis with its all three forms. The first textbook Maturita Solutions included 41 % of occurrences of the correct presentations of the new lexis, the second textbook Headway included only 23 % of such occurrences and the third textbook Success included 46 % of such occurrences. Obviously, the results of textbooks differed but even though the textbook Success had the highest number of occurrences of the correct presentations, the total percentage of 46 is unsatisfactory.

The results of the analysis also provided information about presentations of particular forms of the new lexis. The results showed that the less attention in presentation of the new lexis is dedicated to its pronunciation. The pronunciation of the new lexis is the least presented in textbook Headway with only 33 % of total occurrences. Textbook Success reached 46 % of total occurrences and the best number of occurrences attained were from textbook Maturita Solutions with 73 % occurrences. The pronunciation of the new lexis was usually introduced thanks to coherent texts that were recorded by native speakers. However in the presentations of the pronunciation of the new lexis, the use of phonetic transcription were missing.

Presentations of the meaning appeared in 100 % of the occurrences in Maturita Solutions, in 85 % of the occurrences in Headway and in 100 % of occurrences in Success. But it is necessary to add that the presentations of the new lexis were unsatisfactory as the ways of the presentations were too repetitive and monotonous. The meaning of the new lexis was repetitively presented thanks to context, dictionaries or definitions. Very low number of occurrences included illustrations, use of synonyms or antonyms and other expected ways. We also missed presentations of the lexis thanks to games, projects or videos that could enliven monotonous and repetitive ways of presentations.

In textbooks, the main emphasis was put particularly on the presentations of the written form of the new lexis as the presentation of the written form was present in

Maturita Solutions in 100 % of occurrences, in Headway in 88 % of occurrences and in Success in 98 % of occurrences. The written form of the new lexis was usually presented thanks to separate words or thanks to highlighted words in coherent texts.

To conclude, the results of the thesis revealed some imperfections in the presentations of the new lexis in contemporary English language textbooks for Czech secondary schools. But it is necessary to add that the number of analysed textbooks was too low to consider the results as representative. However, the results can serve as a basis for further research. Furthermore, the thesis and its results can serve to teachers of English language who, for example, use the analysed textbooks in their classes. The theoretical part can help them to focus on the correct presentation of the new lexis. Then, the mention of the imperfections in textbooks might warn them and encourage them to prepare compensatory activities to provide students correct presentations. Activities mentioned in this work can be a kind of inspiration for them.

Seznam použité literatury

Allen, J. *Words, Words, Words: Teaching Vocabulary in Grades 4–12*. York, ME: Stenhouse 1999.

Allen, V. F. 1983: *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: O. U. P.

Barbara Strang, *Modern English Structure*, Hodder; 2nd edition, 1968.

Chall, J. S., & Conard, S. S. (1991). *Should textbooks challenge students?* New York: Teachers College.

Collins Cobuild English language dictionary: Helping Learners with Real English: Full Text. London: Harper Collins Publishers, 1994. ISBN 0-00-370023-2.

Cowles, H. (1976). *Textbook, materials evaluation: A comprehensive checksheet*. *Foreign Language Annals*, 9 (4), 300-303.

Daoud, A. & Celce-Murcia, M. (1979). *Selecting and evaluating a textbook*. In M. Celce-Murcia and L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 302-307). Cambridge, MA: Newbury House Publishers.

Falla, Tim a Paul A. Davies. *Maturita Solutions: intermediate student's book*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2012. Oxford English. ISBN 9780194551830.

Gairns, Ruth a Stuart Redman. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 0521317096.

Gardner, H. *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books, 2006.

Germain, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans de l'histoire*. CLE, International, 1993, Paris, France. Kapitola 14, str. 201 -218

Halliday, M.A.K., Yallop, Collin. *Lexicology: A Short Introduction*. Bloomsbury Academic, 2007. ISBN-13: 978-0826494788, 117 pages.

Hiebert, E. H., Kamil, E. L. *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, London.

J. A. van Ek , J. L. M. Trim. *Threshold 1990*. Cambridge University Press, 1991.

Jack C. Richards. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press; 1st revised edition (June 1, 2006).

Lewis. M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language teaching Publications.

Marianne Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House 1991. (p.298)

MCKINLAY, Stuart. *Success: intermediate*. Harlow: Pearson Education, 2007. ISBN 9780582855557.

Nagy, W. *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association 1988.

Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Oxford English Dictionary. Second Edition, 1999. ISBN: 9780192687883.

PHILLIPS, Janet. *Oxford studijní slovník: výkladový slovník angličtiny s českým překladem*. Oxford: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-430655-3.

Rámcový vzdělávací program. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Richard Frost. (2004). Presenting vocabulary. from <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/presenting-vocabulary>

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.

Robert McCrum, William Cran, & Robert MacNeil. *The Story of English*. New York: Penguin, 1992: 1

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, c2011. Macmillan Books for Teachers. ISBN 978-0-230-72984-1.

SOARS, Liz a John SOARS. *New Headway: intermediate: student's book*. 3th ed. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 9780194768641.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Dostupný z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Stahl, S. A. (2003) *How words are learned incrementally over multiple exposures*. American Educator, Spring 2003.

Taylor, L. 1990: *Teaching and Learning Vocabulary*. Hertfordshire: Prentice Hall.

UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. Cambridge teacher training and development. ISBN 0-521-56798-X.

Wilton, David. *How Many Words Are There In The English Language?* Wilton's Word & Phrase Origins. 7 February 2001.

Seznam použitých obrázků

Obrázek 1.....	38
Obrázek 2.....	39
Obrázek 3.....	41
Obrázek 4.....	43
Obrázek 5.....	48
Obrázek 6.....	51
Obrázek 7.....	54
Obrázek 8.....	54

Seznam použitých grafů

Graf 1 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika	37
Graf 2 - Typy prezentací výslovnostní podoby.....	38
Graf 3 - Typy prezentací psané podoby	40
Graf 4 - Typy prezentací významové podoby.....	41
Graf 5 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika	42
Graf 6 - Typy prezentací výslovnostní podoby.....	44
Graf 7 - Výskyt prezentace psané podoby u nového lexika.....	45
Graf 8 - Typy prezentací psané podoby	45
Graf 9 - Výskyt prezentace významu u nového lexika	46
Graf 10 - Typy prezentací významové podoby.....	47
Graf 11 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika	49
Graf 12 - Výskyt prezentace výslovnostní podoby u nového lexika	50
Graf 13 - Typy prezentací psané podoby	52
Graf 14 - Typy prezentací významové podoby.....	53

Seznam použitých tabulek

Tabulka 1	55
Tabulka 2	55
Tabulka 3	56
Tabulka 4	57
Tabulka 5	57

Seznam příloh

Příloha č. 1

60

7 SPECIFIC NOTIONS

any, which suit their own purposes. In order to provide some guidance as to those notions, which, in our view, might be primarily considered we add, in a number of cases, a list of them preceded by 'e.g.' It should be understood, however, that the notions in such lists are merely offered by way of suggestion and have not got the status of definitely recommended ones. If a word may be used in different meanings, the meaning intended usually follows from its inclusion under a particular sub-theme (e.g. **tip** under 'eating and drinking out') or it is clarified by means of contextualisation (e.g. **letter**: What's the last letter of your name?). These illustrative sentences have no other role than clarification of the meaning of the word involved; they are not meant as recommended phrases for inclusion in course materials.

Specific notions for *Threshold Level* including recommended exponents

1 Personal identification

The learners can say who they are, spell their name, state their address, give their telephone number, say when and where they were born, state their age, sex, say whether they are married or not, state their nationality, say where they are from, what they do for a living, describe their family, state their religion, if any, state their likes and dislikes, say what other people are like; elicit/understand similar information from others.

1.1	name name first name/Christian name/forename surname/family name initials ● Mr ... Mrs ... Miss ... Ms ... (writing) to write/to spell 'How do you -write/spell your ,name? names of letters of the alphabet to call We -call him ,Bill.	to be/to be called He's (-called) ,Bill. to sign ● signature ● letter 'What's the -last -letter of your ,name? 1.2 address to live 'Where do you ,live? address 'What's your ad,dress? names of roads etc. e.g. park, road, square, street number I -live at 'number fif,teen. country I -live in the ,country.
-----	---	--

- town/city**
village
names of countries e.g. Britain, Germany, Russia, Spain, Switzerland, the United States
names of cities e.g. Athens, Basle, Brussels, Cologne, Copenhagen, Florence, Lisbon, The Hague, Vienna
- 1.3 telephone number**
(See also Specific Notions 11.2.)
telephone
'Have you got a telephone?
to call/to phone/to ring up
telephone number
0 (pronounced [əʊ] in telephone numbers)
- 1.4 date and place of birth**
to be born
I was 'born in London on ...
date
place
birthday
names of the months
the required numerals
- 1.5 age**
See General Notions 5.1.10.
- 1.6 sex**
sex ●
man
woman
boy
girl
male ●
female ●
gentleman (as on lavatory doors) ●
ladies (as on lavatory doors) ●
- 1.7 marital status**
(not/un-)married
single ●
divorced
separated ●
widowed ●
widow
widower
- 1.8 nationality**
nationality ●
names of nationalities e.g. American, Cypriot, Dutch, French, German, Swiss
foreign
foreigner
- 1.9 origin**
to be from ...
I'm from London.
'Where are you from?
to come from ... ●
- 1.10 occupation**
job/occupation/profession
to do
What do you do (for a living)?
names of occupations
e.g. baker, businessman, businesswoman, butcher, civil servant, doctor/physician, greengrocer, grocer, labourer, nurse, clerk, salesman, saleswoman, secretary, shop-assistant, soldier, teacher, tradesman, typist; farm worker, office worker
names of places of work
e.g. factory, farm, hospital, office, school, shop
names of occupational activities

- e.g. to buy, to teach, to sell, to work (as in: I work in an office.)
- worker/employee**
- boss/employer**
- manager**
- firm/company**
- to work**
'Where do you work?
- 1.11 family**
- family**
'Have you brought your family?
'Have you any family?
- parents/father and mother**
- child**
- baby**
- husband**
- wife**
- names of relatives**
e.g. aunt, brother, cousin, daughter, father, grandchild, grandfather, grandmother, mother, sister, uncle
- 1.12 religion**
- religion** ●
- names of religions e.g.**
Christianity (Christian, Orthodox, Catholic, Protestant), Islam (Muslim), Judaism (Jew), atheism (atheist)
- god**
- God**
- to believe in ...**
- church**
- cathedral** ●
- temple** ●
- mosque** ●
- service** ●
- There are three services on Sundays.
- 1.13 likes and dislikes**
See Language Functions 2.32–34, objects of likes and dislikes to be derived from other themes.
- 1.14 character, disposition**
- What sort of ...?**
'What sort of man/woman/etc./is he/she?
- kind**
He is a very kind person.
- nice**
- good**
- bad**
- (un)pleasant**
- quiet** ●
- active** ●
- lazy** ●
- (un-)intelligent**
- (un-)generous** ●
- 1.15 physical appearance**
- tall**
- short**
- fat**
- thin**
- slim**
- pretty**
- beautiful**
- plain**
- ugly**
- dark (-haired)**
- fair (-haired)**
- bald**

.....

2 House and home, environment

The learners can describe a house or flat and the rooms in it, refer to furniture and bedclothes, cost, services and amenities, describe regions and natural environment; obtain/understand similar descriptions and references from others; exchange views on these matters.

2.1 types of accommodation

house

flat

apartment ●

building

I 'have a ,flat | in a 'big ,building.

(un-)furnished

to buy

to rent

2.2 accommodation, rooms

room

We have 'two ,rooms | on the 'ground ,floor.

We have 'plenty of ,room -here.

names of rooms

e.g. bathroom, bedroom, cellar, kitchen, lavatory/toilet/w.c., living-room

floor

The 'bedrooms | are on the 'first ,floor.

basement ●

stairs

downstairs

The 'kitchen is -down ,stairs.

'Let's go down ,stairs.

upstairs

The 'bathroom is up ,stairs.

'Let's go up ,stairs.

lift

window

door

wall

cupboard ●

garden

2.3 furniture, bedclothes

furniture

names of pieces of furniture

e.g. bed, chair, curtain, desk, lamp, table

blanket

pillow

sheet

quilt

2.4 cost

(See also General Notions 5.2.1.)

price

to be

The ,room is '£55 per ,week.

rent

to let

'Rooms to -let.

for sale

'House for -sale.

included ●

'Water is included in the ,rent.

2.5 services

electricity

gas

heating

central heating

telephone

water

on

The 'heating is ,on.

off

The 'heating is ,off.

to turn on

'Turn on the ,light -please.

	to turn off 'How do you ·turn off the ,heating?	canal	
		river	
		sea	
2.6	amenities	seaside ●	
	bath	coast ●	
	shower	beach	
	fridge	island	
	television	water	
	radio	land	
	garage	top	
	washing-machine	We could ·see the 'tops of the ,mountains.	
	to clean	bottom	
	The ·rooms are ·cleaned 'twice a ,week.	We could ·see the 'bottom of the ,lake.	
	to wash	flat	
	You can 'wash your ·clothes down,stairs.	˘Our ·part of the ·country is 'quite ,flat.	
2.7	region	2.8	flora and fauna
	part of the country		animal
	In ˘our ·part of the ·country there are many ,factories.		pet
	area ●		<i>names of animals, birds, fish,</i>
	farmland ●		<i>insects</i>
	industry ●		e.g. bird, cat, cow, dog, fish, fly, goat, horse, insect, pig, sheep
	farm		plant
	factory		tree
	fields		flower
	forest/wood		bush
	hill		<i>names of plants, trees, flowers</i>
	lake		e.g. daffodil, fuchsia, grass, oak, pine
	valley		
	mountain		

3 Daily life

The learners can describe their daily routines, at home and at work, can give information about income, schooling and prospects; obtain/understand similar information from others; exchange views on these matters.

- 3.1 at home**
(See also Specific Notions, Section 4.)
- to wake up**
- to get up**
- to wash**
- to take a bath**
- to take a shower**
- to get (un-)dressed**
- to have breakfast, etc.**
- names of meals*
e.g. breakfast, lunch, tea, dinner, supper
- to cook**
I'll 'cook dinner for you.
- to make**
'Shall I 'make a 'pot of 'tea?
- to wash up**
- to clean**
I 'clean the 'windows 'once a 'week.
- to go shopping**
- to go to school**
- to go to work**
- to come home**
- to go to bed**
- to go to sleep**
- spare time**

- 3.2 at work**
(See also Specific Notions 1.10.)
- working hours**
- to start work**

- to stop work**
- break**
- holiday(s)**
- canteen**
- free**
We get a 'free 'meal | 'every 'day.
- to be free**
We are 'free | on 'Saturdays.
- days off**
We have 'two 'days 'off a 'week.
- colleague**
- (on) strike**
- unemployment**
- social security/social benefits**

- 3.3 income**
- income/salary/wages**
- to earn**
- tax(es)**
- pension**
- grant ●**
- allowance ●**

- 3.4 schooling**
See Specific Notions, Section 8.

- 3.5 prospects**
- to become**
I 'may become a 'doctor.
- to learn**
- to study**
- to qualify as**
- to apply (for)**
I 'won't apply for 'that 'job.

.....
4 Free time, entertainment

The learners can say when they are free and what they do in their spare time, particularly with reference to hobbies and interests, public entertainment and private pursuits, mass media, sports and reading; obtain/understand similar information from others; exchange views on these matters; make use of entertainment facilities.

4.1 leisure

to be free

I'm 'free -after ,six.

free time/spare time/leisure

holiday(s)

to go out

4.1 hobbies and interests

(See also Language Functions 2.32–34.)

hobby

names of hobbies

e.g. carpentry, collecting stamps, fishing, gardening, knitting, photography, sailing

names of fields of interest

e.g. computers, films, music, politics, sports

to go for ...

I 'always -go for a ,walk | on ,Sundays.

4.3 radio, TV, etc.

radio

to listen to (the radio)

television/TV

to watch (TV)

cable television ●

network

programme

names of radio/TV

programmes

e.g. current affairs, comedy, documentary, drama, film, news, quiz, commercials

cassette recorder

tape recorder ●

tape

cassette

walkman ●

video recorder

videotape

record/gramophone record

record player

CD/compact disc

CD player

to play

'Let's -play your -new ,record.

song

names of types of music

e.g. classical, folk, jazz, modern music, pop music

to show

'What are they -showing on T,V to-night?

4.4 cinema, theatre

names of places for public entertainment concert, etc.

e.g. cabaret, cinema, circus, disco, night-club, theatre

names of public performances

e.g. ballet, concert, film, floor show, musical, opera, revue, show

names of types of performers

e.g. actor, actress, ballet dancer, disc jockey, (film) star, musician, pop star, singer

names of musical instruments

e.g. flute, piano, violin, guitar

- to dance
- to play**
'Who is ,playing ,Hamlet?
She ,plays the gui,tar.
- to sing
- performance ●**
- ticket**
'I'll ,get the ,tickets.
- ticket office ●**
- booking office ●**
- afternoon performance ●**
- matinee ●**
- seat
- row ●**
We ,have ,seats in 'row ,five.
- front
We have ,seats in the ,front.
- centre**
- back**
'Two ,seats at the ,back, ,please.
- entrance ●**
- exit ●**
- emergency exit ●**
- cloakroom ●**
- lavatory/toilet/w.c.
- programme**
'Shall I ,buy a ,programme?
- interval ●**
- 4.5 exhibitions, museums, etc.**
- museum**
- gallery ●**
- art gallery ●**
- exhibition ●**
- art
- picture/painting**
- sculpture ●**
- modern
- old
- antique ●**
- open**
'Open on ,Sundays | 2–5 p.,m.
- opening-hours ●**
- closed**
- to close**
The mu-,seum 'closes at ,six.
- closing time**
- 4.6 intellectual and artistic pursuits**
- to read**
- to study**
- to learn**
- book**
- story**
- poem**
names of types of books
e.g. biography, detective story, novel, short story, spy story, thriller
- bookshop**
- library**
- to write**
- to make**
He 'made a ,picture of a ,bridge.
- names of art forms*
e.g. painting, photography, sculpture
- 4.7 sports**
- sport(s)**
names of sports and games
e.g. baseball, chess, cricket, football, hockey, (horse) racing, riding, snooker, (lawn) tennis, rugby, skiing, swimming
- to play**
I've 'never 'played ,hockey.
- (playing-) cards**
- to watch**
- race**
- to race**

game
to win
to lose
draw
 The 'game -ended in a ,draw.
player
team
club
field
ground
 We 'live near the ,football
 ,ground.
stadium
ball

against
 We 'saw ,England against
 ,France | in '6,8.
4.8 press
newspaper/paper
magazine
 'Let's -buy some maga,zines.
article
picture
advertisement
page
reporter/journalist
to read

.....
5 Travel

The learners can use and refer to means of transport; travel by road, rail, sea and air for business and holiday purposes.

5.1 public transport

to go
 'How can I ,go to ,Liverpool?
to travel
traveller ●
passenger ●
 to travel by air, train, bus, etc.
journey
aeroplane ●
plane
airport
airline
terminal
 Your ,flight is from 'terminal ,A.
to check in
boarding-pass ●
flight ●
 ,Flight 'KL 17,5 | has 'just
 ar,rived. En'joy your ,flight.
charter flight ●
to fly

security (as in: security check) ●
gate ●
 The 'flight to ,New ,York | is from
 'gate ,10.
to board
stewardess/hostess
bus
coach
bus stop
driver
train
underground
 'Let's -take the ,underground.
(railway) station
railways ●
platform
 Our ,train ,leaves from 'platform
 ,10.
to change
 For 'Leeds | you -have to
 ,change at 'Sheffield.

connection ●		lost property office ●
We'll 'miss our con'nection to		travel bureau ●
'Reading!		information office ●
fast train		information desk ●
slow train		enquiries ●
tram		restaurant
tram stop		refreshments ●
boat		bar
ferry ●		delay ●
ship ●		to be delayed ●
quay		to cancel
cabin		'Has our -flight been ,cancelled?
harbour ●		
taxi/cab	5.2	private transport (See also
taxi rank/cab rank		Specific Notions 5.3, 11.8 and
taxi driver, cab driver ●		11.9.)
booking-office		<i>names of vehicles</i>
to book		e.g. bike/bicycle, car, lorry, motor
time table		cycle, scooter, van
fare ●		to drive
'What's the -fare to ,Liverpool?		driver
ticket		to ride
adult		cyclist
'One ,adult and 'two ,children.		to hire/to rent
single	5.3	We could 'always -rent a ^car.
'Two -singles to ,Brighton,		traffic
-please.		street ●
return		one-way street ●
A re'turn -ticket is `cheaper		road
than -two ,singles.		main road
class		motorway
'always -travel ,second -class.		bridge
business class ●		crossing
tourist class ●		level crossing ●
to smoke		roundabout ●
waiting-room		to cross
lounge		'Don't -cross ^here!
arrival ●		corner
departure ●		traffic lights
luggage/baggage		

blue zone ●

In the 'blue ,zone | you can ·park for 'one ·hour ,only.

speed

speed limit

fine ●

You'll ·have to ·pay a ·fine of '£,10.

danger ●

dangerous

safe

safety ●

safety belt ●

signpost

to follow

'Follow the ,signs.

pedestrian ●

map

distance ●

to lose one's way

common road-sign texts (reading only)

e.g. cross now, exit, give way, keep left, keep right, no parking, no waiting, one way, stop, turn left, turn right

5.4 holidays

journey

trip

tour

guided tour ●

tourist

tourist office

(tourist) guide

group

We 'went with a ·group of ,tourists.

to visit

sights ●

names of sights and buildings of interest

e.g. castle, cathedral, ruins, zoo

abroad ●

'Are you ·going a ,broad ·this ·year?

to a foreign country

'Are you ·going to a ·foreign ,country ·this ·year?

names of continents: Africa, America, Asia, Australia, Europe

5.5 accommodation

names of types of

accommodation for travellers

e.g. camp site, guest house, hotel, inn, tent, youth hostel

single room

double room

full board ●

half board ●

bed and breakfast

balcony

view ●

guest

to book

reservation ●

reception ●

desk ●

'Please ·leave your ·key at the ,desk.

to register ●

registration form ●

key

to call

'Can you ·call me at ,six, ·please?

message

'Is there a ,message for me?

hall

lounge ●

lift

to press ●

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <p>button
'Press the ,button for the 'third ,floor.</p> <p>to push ●
,Push to 'open the ,door.</p> <p>to pull ●
,Pull to 'open the ,door.</p> <p>fire
In 'case of ,fire ...</p> <p>to check out ●</p> <p>bill
'Can I have my ,bill, -please?</p> <p>receipt</p> <p>cheque</p> <p>to pay cash</p> <p>credit card</p> | <p>5.6</p> <p>luggage
luggage/baggage</p> <p>bag</p> <p>suitcase</p> <p>box</p> <p>camera</p> <p>porter ●
'Do you -want a ,porter for your ,luggage?</p> <p>locker ●</p> | <p>5.7</p> <p>entering and leaving a country
frontier/border</p> <p>immigration ●</p> <p>passport control ●</p> <p>visa ●</p> <p>customs</p> <p>to import ●</p> <p>to declare ●
'Have you -anything to de,clare?</p> <p>to open
'Will you -open your ,bag, -please?</p> <p>duty ●
You'll 'have to -pay 'duty on ,this.</p> <p>duty-free ●</p> <p>money</p> <p>to change
I -want to -change '500 ,dollars.</p> <p>currency ●</p> | <p>5.8</p> <p>travel documents</p> <p>document ●</p> <p>passport</p> <p>insurance</p> <p>driving licence ●</p> |
|---|--|---|--|

6 Relations with other people

The learners can refer to personal relations, participate in social life, deal with matters of correspondence, refer to club membership, refer to forms of government and politics, to matters of crime and justice, of war and peace, to social affairs; exchange information and views on these subjects with others.

- | | | |
|---|--|---|
| <p>6.1</p> <p>relationship</p> <p>acquaintance</p> <p>friend</p> <p>boy-friend</p> <p>girl-friend</p> <p>lover</p> | <p>partner</p> <p>stranger</p> | <p>6.2</p> <p>invitations</p> <p>to invite</p> <p>invitation</p> <p>to make an appointment</p> |
|---|--|---|

	<p>to join ● 'Will you ·join us for ,lunch?</p> <p>to expect ● We'll 'expect you at ,six.</p> <p>to visit</p> <p>to come and see ... ● 'Why don't you ·come and ,see us to·night?</p> <p>party We're 'having a `party to,night.</p> <p>to talk</p> <p>to dance</p> <p>present He ·brought a `present for me.</p> <p>guest</p>	
6.3	<p>correspondence</p> <p>to correspond with ... ●</p> <p>to write (to)</p> <p>pen friend ●</p> <p>letter</p> <p>envelope</p> <p>postcard</p> <p>note paper</p> <p>paper 'Have you ·got some ,paper for me?</p> <p>stamp</p> <p>airmail</p> <p>pen</p> <p>pencil</p> <p>ball point/ball pen/ biro</p> <p>to send I'll 'send you a ,postcard.</p> <p>to receive/to get I ·got a ,letter from her.</p> <p>answer</p> <p>to answer</p>	
6.4	<p>club membership</p> <p>club</p> <p>member</p>	
		<p>meeting</p> <p>to meet We ·meet 'every ,Wednesday.</p> <p>6.5 government and politics</p> <p>to govern</p> <p>government</p> <p>parliament</p> <p>president</p> <p>king</p> <p>queen</p> <p>prince</p> <p>princess</p> <p>minister</p> <p>prime minister</p> <p>to elect ●</p> <p>election</p> <p>to vote</p> <p>politics</p> <p>political</p> <p>party 'Are you a ·party ,member?</p> <p><i>names of political parties</i> e.g. communist, conservative, liberal, socialist</p> <p>right wing</p> <p>left wing</p> <p>leader He is the 'leader of the con,servatives.</p> <p>state The ·state ·owns 'many ,factories.</p> <p>EU/European Union</p> <p>NATO [neɪtəʊ]</p>
		<p>6.6 crime and justice</p> <p>crime</p> <p>criminal He is a ,criminal.</p> <p>to steal</p>

thief	witness ●
burglar ●	prison
burglary ●	to punish
theft ●	punishment
to rob	6.7 war and peace
robber	peace
robbery	disarmament
to kill	war
to murder ●	to fight
killer/murderer	army
to kidnap	navy
kidnapper	air force
to hijack	soldier
hijacker	officer
to rape	enemy
rape	ally
to shoot	battle
gun	attack
bomb	to attack
to throw	defence
The 'kidnapper' threw a 'bomb'	to defend
into the 'garage'.	victory ●
terrorist	defeat ●
terrorism	(nuclear) weapon ●
drugs	gun
to take drugs	bullet
addict	bomb
alcohol	missile
victim	spy
police	6.8 social affairs
policeman	issue ●
policewoman	pollution
police station	poverty
to arrest	problem
law	question
lawyer	welfare
judge	rich
jury	poor
court	

7 Health and body care

The learners can refer to matters of personal comfort, stating whether they feel well, are hungry, tired, etc., refer to matters of personal hygiene and obtain the articles required, refer to matters of health and illness and describe what is wrong to a doctor or dentist, report accidents, refer to medical services and insurance; exchange information and views on these matters.

7.1 parts of the body

names of parts of the body
e.g. arm, back, chest, foot, hair, hand, head, heart, leg, lungs, neck, stomach, tooth

7.2 personal comfort

comfortable
I'm 'quite ,comfortable | ,now.
The ,chair 'isn't very
'comfortable.

hunger ●

hungry

thirst ●

thirsty

tired

to rest

I'd 'like to ,rest a ,little.

sleepy

to sleep

to wake up

to feel well

to look well

7.3 hygiene

clean

dirty

brush

comb

razor

sanitary towel ●

scissors

soap

toothbrush

toothpaste

towel

to cut

'Will you ,cut my ,hair, ,please?

to shave

to wash

I'd 'like to ,wash before ,dinner.

'Can you ,wash these ,clothes for me?

laundry ●

'Is there a ,laundry ,here?

'Has the ,laundry come ,back ,yet?

7.4 ailments, accidents

health ●

ill

to fall ill ●

to feel ill

to be alive/to live

dead

killed ●

disease ●

illness ●

pain/-ache

I have a ,headache.

fever/temperature

to have a cold

dizzy

to feel sick

to hurt

names of diseases e.g. AIDS ●, diabetes, diarrhoea, influenza (flu), V.D. ●

- | | | |
|---|--|---|
| <p>operation
I 'had an ope,ration -last ,year.</p> <p>to be operated upon ●</p> <p>accident</p> <p>to fall</p> <p>to break
He has 'broken his ,leg.</p> <p>to burn
He has 'burnt his ,hand.</p> <p>to cut
She has 'cut her ,finger.</p> <p>wound</p> <p>bandage/dressing</p> <p>diet ●</p> <p>7.5 medical services</p> <p>dentist</p> <p>doctor</p> <p>nurse</p> <p>specialist</p> <p>chemist</p> <p>medicine
'Do you -take any ,medicine?</p> | <p>7.6 insurance</p> <p>to insure</p> <p>insurance</p> <p>third-party
'Do you have -third--party ,insurance?</p> | <p>tablet
'Take 'three -tablets a ,day.</p> <p>pill ●</p> <p>ambulance</p> <p>hospital</p> <p>ward ●
The 'patient is in the ,children's -ward.</p> <p>patient ●
The -patient is 'waiting.</p> <p>to fill ●
This -tooth was -filled 'six ,months a-go.</p> <p>appointment ●
'What -time is your ap,pointment?</p> <p>to see a doctor (dentist, etc.)</p> <p>prescription ●</p> <p>glasses</p> |
|---|--|---|

.....

8 Education

The learners can exchange information and views on educational matters, particularly types of education, school subjects and qualifications.

- | | |
|---|--|
| <p>8.1 schooling</p> <p>education</p> <p>to learn</p> <p>to take a course, lessons, etc.</p> <p>to teach</p> <p>to train
He (was) 'trained to be a ,nurse.</p> <p>lesson</p> <p>course
I 'took a -course in mathe,matics.</p> | <p>lecture ●</p> <p>teacher</p> <p>master ●</p> <p>professor</p> <p>student</p> <p>pupil</p> <p>names of types of education
e.g. primary school, secondary school, university, college, adult education</p> |
|---|--|

- 8.2 subjects**
subject
 'What subjects did you take at school?
names of school subjects
 e.g. arithmetic, computer science, economics, geography, history, mathematics, physics, reading, science, writing
- 8.3 qualifications**
diploma
- certificate ●**
examination
final examination ●
entrance examination ●
test
to pass
 I 'passed my exam,ination | 'last year.
to fail
 I 'failed my driving-test twice.

.....
9 Shopping

The learners can use shopping facilities, particularly obtaining foodstuffs, clothes, household articles and smokers' requisites, discuss prices, pay for things bought; exchange information and views on these matters. For each of the following sub-themes, see also under General Notions, particularly 2.8.1, 5.1.1, 5.1.8-9, 5.1.14, 5.2.1-2.

- 9.1 shopping facilities**
shop
 to go shopping
 supermarket
department store ●
market
self-service
names of types of shops
 e.g. baker's, butcher's, greengrocer's, grocer's, tobacconist's
sale
 I've 'bought 'this | at the sales.
it is my (etc.) turn ●
to show
to wrap up ●
to change
 I 'want to change this shirt; | it is 'not the right colour.
- 9.2 foodstuffs**
 See Specific Notions 10.1.
- 9.3 clothes, fashion**
 (See also General Notions 2.8.1 and 5.1.9.)
clothes
names of clothes
 e.g. blouse, coat, dress, hat, jacket, raincoats, shirt, shoes, skirt, socks, stockings, suit, tights, trousers, underwear
pocket
purse
wallet
handbag
jewellery ●
watch
 'Have you got a new watch?
to try on
to put on (clothes)
to take off (clothes)
to wear (clothes)
- 9.4 smoking**
 tobacco

	pipe		jar
	cigar		jug
	cigarette		matches
	ashtray		string
	to smoke	9.6	prices
	no smoking		(See also General Notions 5.2.1.)
9.5	household articles		to pay
	fork		to spend
	knife		money
	spoon		discount ●
	dish		bank-notes
	plate		coins
	Be ^ˈ careful, the ^ˈ plate is ^ˈ hot.		credit card
	cup		£ (pound)
	saucer		p (penny)
	bottle		<i>names of national currencies</i>
	pot		e.g. cent, dollar, franc, mark
	glass		

10 Food and drink

The learners can refer to and order various kinds of food and beverage, also in a restaurant, café, etc.; exchange information and views on food, drink and places for eating and drinking.

10.1	types of food and drink (See also General Notions 5.1.6.)	chips
	to eat	salad
	meal	soup
	snack	meat
	<i>names of meals</i>	<i>names of kinds of meat</i>
	e.g. breakfast, lunch, tea, dinner, supper	e.g. beef, lamb, mutton, pork, veal
	to have breakfast, etc.	<i>names of meat products</i>
	course	e.g. hamburger, sausage(s)
	'What's the ^ˈ main ^ˈ course?	fish
	vegetables	<i>names of kinds of fish</i>
	<i>names of vegetables</i>	e.g. cod, plaice, sole
	e.g. beans, cabbage, carrots, cauliflower, mushrooms, peas, potatoes, spinach	poultry ●
		<i>names of kinds of poultry</i>
		e.g. chicken, turkey
		egg

omelette
cheese
dessert
sweet ●
 'Would you ·like a ,sweet?
ice-cream
vanilla
chocolate
 'Would you ·like a ·piece of
 ,chocolate?
 'Chocolate ·ice-,cream, ·please.
cake
pastry
pie
tart
fruit
names of fruits
 e.g. apple, banana, grape,
 lemon, nut, orange, raisin, pear,
 strawberry
mustard
pepper
salt
oil
vinegar
flour
bread
piece
 'Would you ·like a ·piece of
 ,cake?
slice
(bread) roll
sandwich
toast
butter
peanut butter
jam
to drink
coffee

tea
cream
milk
sugar
drink
 'Would you ·like a ,drink?
names of beverages
 e.g. beer, fruit juice, mineral
 water, soft drinks, orange juice,
 water, wine
ways of preparing food
 e.g. to bake, to boil, to fry, to
 grill, to mix, to peel, to stir
fresh, freshly

10.2 eating and drinking out
snack bar
coffee shop
café
pub
bar
canteen
self-service
help-yourself ●
to serve
service ●
 'No ·service in the ,garden.
 'Service is in·cluded in the ,bill.
waiter
waitress
menu
to choose
to decide ●
 'Have you de·cided ·yet?
to order
bill
tip ●
service charge ●
to take away ●
 'Can I ·take this a ,way?

11 Services

The learners can refer to, enquire about and make use of postal services, telephone, telegraph, bank, police, diplomatic services, medical services, car maintenance services and petrol stations.

- | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|--|---|---|
| <p>11.1 post
(See also Specific Notions 6.3.)
post office
to post
postman ●
mail ●
parcel
postage ●
letter box
collection ●
poste-restante ●</p> | <p>11.2 telephone
(See also Specific Notions 1.3.)
telephone booth ●
phone booth ●
call box ●
operator ●
to dial ●
out of order ●</p> | <p>11.3 telegraph
telegraph ●
telegram
word
sender ●
fax</p> | <p>11.4 bank
(See also Specific Notions 9.6.)
bank
to change
I'd 'like to -change '500 ,francs.
currency ●
cheque
travellers' cheque ●</p> | <p>to cash
I'd 'like to -cash this ,cheque.
account
I 'have an -ac,count with the 'Midland ,Bank.
to borrow
to lend</p> | <p>11.5 police
See Specific Notions 6.6.
to lose
I've 'lost my ,passport.</p> | <p>11.6 diplomatic services
consul
consulate
embassy
ambassador ●</p> | <p>11.7 hospital, surgery, etc.
See Specific Notions 7.5.</p> | <p>11.8 garage
garage
trouble
engine trouble
brake
engine
lights
steering
to help
to repair
to work
My 'brakes -don't -work.</p> | <p>11.9 petrol station
(See also General Notions 2.8.5.)
petrol station</p> |
|--|--|--|--|---|---|--|--|---|---|

	petrol	tyres
	unleaded	to check
	oil	empty
	oil change ●	full
.....		
12	Places	
	The learners can ask the way and give strangers directions. See General Notions 2.1–2.5 and Specific Notions 1.2 and 5.3.	
.....		
13	Language	
	The learners can refer to foreign-language ability and deal with problems of understanding and expression.	
13.1	ability, understanding, expression	not at all
	See Language Functions 6.1–6.10 and General Notions 5.2.7 and 5.2.13. In addition:	to translate
	language	translation
	to read	to interpret
	to speak	dictionary
	to pronounce	question
	to understand	'May I ask a question?
	to write	clear
	well	It's 'not clear to me.
	I 'cannot write English very well.	to explain
	a little	mistake
		<i>names of languages</i>
		e.g. French, German, English, Spanish, Italian, Dutch, Swedish, Russian
.....		
14	Weather	
	The learners can understand a weather forecast and exchange information and views on climate and weather conditions.	
14.1	climate and weather	sunshine
	climate	to shine
	weather	rain
	sun	rainy
	sunny	to rain

fog
foggy
mist ●
snow
to snow
ice
frost
to freeze
wind
storm

gale
thunderstorm
snowstorm
lightning
fine ●
It will be 'fine | to,morrow.
mild
shade
'Shall we -sit in the ,shade?