

DI-732

Marie Fenclová

Fonetika
francouzštiny
jako
lingvodidaktický
problém



Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta

Praha 2003

Obsah

Úvod	Fonetika - fascinace i fobie franštinářů	5
1. kapitola:	Proměnlivost zájmu o zvukovou podobu jazyka a zejména o výslovnost v historii studia jazyků se zaměřením na francouzštinu	9
	1. Vznik fonetické vědy a její vnitřní rozčlenění	10
	2. „Prenatální“ stadia fonetiky	12
	3. Od Římanů k latinikům	15
	4. První názvy fonologického uvažování	16
	5. Co přinesl fonetice počátek novověku	17
	6. A co Komenský?	19
	7. Období stagnace a inercie	20
	8. Cesta k emancipaci fonetiky	21
	9. Cesta k „fonetické metodě“	23
	10. Fonetika versus fonologie/fonologie versus fonetika	27
	11. Korektivní fonetika	28
	12. Audioorální metoda	31
	13. Kognitivní metoda	31
	14. Metoda strukturoglobální audiovizuální (SGAV) ve vyučování cizích jazyků, metoda verbotonální v korektivní fonetice	33
	15. Období dominance tzv. komunikativního přístupu - období marginalizace fonetiky	36
	16. Eklektická současnost či cesta k nové syntéze	38
	17. Na okraj alternativních metod	42
	18. Pluralismus v didaktice cizích jazyků z hlediska zvládnání zvukového plánu řeči (ne/smiřitelný antagonismus koncepcí?)	49
	19. Fonetika - lingvistika - didaktika cizích jazyků	55
	Citovaná literatura	58
2. kapitola	Otázky percepce a produkce francouzských vokálů a některých dalších fonetických jevů z hlediska českých žáků	61
	1. Teoretická východiska problému	62
	2. Schematické porovnání vokálních systémů češtiny a francouzštiny	63
	3. Konfrontace žáka s odlišným fonologickým systémem	64
	4. Postech	64
	5. Fonologická hluchota, percepční nepřipravenost	65

ÚK PdF MU Brno
Lokace DEPOZITÁŘ
Př. č. 45 404
Sign D1 - 430

6. Fonologické sito	67
7. Percepcie fonémů z hlediska kognitivní psychologie	70
8. Interference při zvukové percepci a produkci	71
9. Stačí „věřit vlastním uším“?	75
10. Auditivní percepcie v experimentální fonetice	77
11. Interdisciplinární synergie	78

Citovaná literatura	79
---------------------	----

3. kapitola: Některé didaktické aspekty osvojování zvukové podoby francouzštiny jako jazyka cizího s ohledem na dispozice a potřeby českých žáků	81
1. Od řízené fonetické korekce k autonomii	81
2. Rozvoj dovedností změnou postojů	83
3. Fonetická korekce průběžně nebo koncentrovaně?	85
4. Učitel francouzštiny jako „fonetická osobnost“	86
5. Autonomní učitel a fonetika	88
6. Hlas - učinný nástroj	90
7. Základní cvičení a techniky používané k rozvoji fonetických dovedností	91

Citovaná literatura	101
---------------------	-----

Závěr	102
-------	-----

Další literatura, k níž bylo přihlédnuto	103
--	-----

Úvodem

(Fonetika - fascinace i fobie franštinářů)

Znělá francouzština okouzluje, láká, fascinuje. Ale kolik učitelů si už zoufalo nad marnou snahou naučit žáky oně opěvané i obávané výslovnosti. A kolik žáků na ni rezignovalo pod tíhou zdánlivě nedosažitelnosti. Pro kolik generací učitelů a studentů se tak fonetika francouzštiny opakovaně stává fobií!

Zvukový plán francouzštiny vyvolává protichůdné pocity: "Pour l'éleve, la correction phonétique peut être une source de plaisir ou d'angoisse", píše Michel Billières v roce 1991. Ambivalentní vztah k fonetickým znalostem a dovednostem je běžný i na vysoké škole mezi budoucími franštináři.

Co je tedy úkolem vysokoškolské přípravy budoucích učitelů francouzštiny z hlediska zvukového plánu? Nejde jen o to, aby se studentům dostalo vědomostí a dovedností, které budou ve svém učitelském povolání potřebovat. Rovněž je třeba upravit jejich postoj k této základní materiálně nosné rovině studovaného jazyka. Studenti učitelství by měli pocítit zodpovědnost za budoucnost svých žáků, poněvadž právě oni pro ně budou prvním vzorem (a v případě učitele milovaného - vzorem bezkonkurenčním). Když vzor vyslovuje špatně, žák chyby přebírá a při své další pouti životem se jich bude zbavovat s největšími obtížemi. Když vzor viditelně nevěnuje zvukové stránce francouzštiny pozornost, ani žáka nenapadne, že by se jí měl nějak zvlášť zabývat.

Aby učitel mohl formovat postoje žáků, musí si nejprve ujasnit svůj vlastní postoj. Měl by mít rovněž možnost zjistit sám na sobě, že dobrá výslovnost není nezvládnutelný úkol, a být schopen vstřípit tento postoj žákům. Zároveň musí umět jim ukázat, že zvuková forma úzce souvisí s významem jednotek i se smyslem celých výpovědí, a proto není ani zdaleka zbytečné se jí věnovat. (Základní výzva, která platí stejně pro učitele, jako pro žáky, je - proč bych měl/a dělat něco špatně nebo napůl, když jsem schopen/schopna to dělat dobře nebo alespoň lépe.)

Je žádoucí, aby se v rámci přípravy učitelů dařilo zbavovat je samé (a poté jejich prostřednictvím žáky) eventudních fobií - protože chorobná bázeň buď nechtít, umírnit jejich někdy nemírnou fascinaci - protože oslnění smyslu znehýbnuje tělo i mysl, a překlenout obě plným vztahem k francouzštině a její zvukové podobě. Terapii proti nesoudnému strachu i proti uhranutí smyslu by měla být humor. Fonetici, které znám, jsou většinou osoby vtipné. Uvědomují si, že suchá pravidla i monotónní nácvik lze zpřístupnit a překlenout osobitou interpretací. Smysl pro humor nezabýváje důstojnosti žádný úctyhodný obor, stejně jako žádnou učitelskou autoritu.

Fonetika otevírá žákům a studentům cestu k postupnému zvládnutí dalších jazykových rovin francouzštiny (a jiných cizích jazyků). Fonetika je nepominutelnou součástí přípravy učitelů cizích jazyků.

O tom, že výslovnost dělála problémy už předkům, že cesty, jimiž se ubírala fonetika byly klikaté, že obtíže při učení cizí výslovnosti vyplývají z určitých zákonitostí a že existují různé způsoby jejich nápravy, z nichž některé mohou vyhovovat některým v některých situacích a jiným a jindy vůbec ne ..., nad těmito a dalšími problémy se budeme zamýšlet na následujících stránkách.

Pokusíme se ubírat od historického k logickému, které se stane oporou didaktického.

V tom smyslu je práce rozvržena do tří kapitol. První z nich sleduje historickou proměnlivost zájmu o zvukovou podobu řeči z pohledu jazykové teorie i praxe. Pozornost se upírá k důležitým etapám vývoje disciplín, které tak či onak přispěly k rozvoji poznání fonetiky, zvláště s ohledem na didaktické aspekty jevů. Druhá kapitola je věnována didaktickým kategoriím, které lze ve vztahu k fonetice pokládat za stěžejní, přede vším stav didaktického zprostředkování fonetických dovedností při vyučování cizímu jazyku, jmenovitě francouzštině, s ohledem na roli učitele i žáka, na specifické potřeby při osvojení francouzštiny jako cizího jazyka v českém prostředí.

Neskromnou ambicí práce je přispět k ujasnění didaktických hledisek v rámci studia jazyků, a to právě v rovině vymezené zvukovou podobou řeči. Vycházíme přitom z předpokladu, že upevnění statutu didaktiky cizích jazyků jako specifické disciplíny se opírá mimo jiné o rekonceptualizaci pojmů, které byly rozpracovány dříve jinými obory s jiným záměrem. Nejvíce kategorií a konceptů, které lze v rovině zvukového plánu jazyků přehodnotit pro potřeby lingvodidaktiky, nacházíme v obecné lingvistice, fonologii, experimentální fonetice, v kognitivní psychologii a v některých pomezích oborech, jakým je i psycholingvistika. A naopak tyto obory nejednou čerpaly poznatky z vyučování cizím jazykům.

Předkládaná práce se snaží o komplexní přístup a argumentovanou kritickou analýzu jevů s ohledem na předmět didaktiky cizích jazyků. Použitá metoda koresponduje s diskursivním pojetím didaktiky cizích jazyků, jak tento obor vymezují někteří současní významní autoři, např. D. Coste, H. Besse, J.P. Cuq (Cuq, Gruca 2002, s. 43-47). Jak známo, diskursivní myšlení je definováno filosofii jako takové, které nedosahuje poznatku rázem, nýbrž postupným ujasňováním pojmů, jako typ racionálního myšlení v podobě souvislé řady usudků, jež se opírají o dílčí operace a pojmy (Durozoi, Roussel 1994, s. 61). Když se autoři Cuq a Gruca vyslovují právě o diskursivním pojetí didaktiky cizích jazyků, píší:

"On est loin là de la conception de la didactique comme une discipline empirique, et on est en apparence, par la référence au discours raisonné, beaucoup plus proche d'une définition philosophique. Mais c'est en réalité une définition tout à fait acceptable pour une recherche en didactique de type scientifique, s'il est vrai que la recherche scientifique consiste, comme l'écrit Jean-Marie Van der Maren, «en une série d'opérations commençant par la lecture d'énoncés à propos d'un objet et des systèmes d'inscription de cet objet, afin de construire un système inscripteur capable de produire de nouvelles inscriptions de l'objet qui permettront d'écrire de nouveaux énoncés à propos de cet objet»" (Cuq, Gruca 2002, s. 47).

Z toho ovšem nevyvozuje, že by se didaktika cizích jazyků měla vzdát jiných kognitivních postupů, včetně experimentu v co nejpřesněji vymezených podmínkách. Záměrem této studie ovšem není předkládat výsledky konkrétního uceleného výzkumu. Naše závěry ohledně současného stavu a některých perspektiv oboru se opírají o dlouhodobá pozorování v přírodních podmínkách vyučovací praxe.

Protože je práce zaměřena především na francouzštinu jako jazyk cizí, čerpá převážně z francouzských autorů a jiných francouzsky publikovaných pramenů a opírá se i o další autory, kteří se zabývali zejména francouzštinou. Toto omezení má však i pozitivní stránku, kompenzuje totiž určité mezery v současné české didaktice cizích jazyků, která práce francouzsky píšících autorů zohledňuje mnohdy nedostatečně.

Za podněty a inspiraci (nejen při vzniku této knihy) vděčím doc. PhDr. Josefu Hendrichovi, CSc. Za cenné rady a připomínky děkuji prof. PhDr. Stanislavu Jelinkovi, CSc. Děk za pečlivé pročtení textu náleží PhDr. Silvě Machleidtové a za technické zpracování ing. Miroslavu Albrechtovi. A děkuji svým žákům, bez nichž bych neměla o čem a pro koho psát.

Praha a Blovice, září 2002

M.F.

Proměnlivost zájmu o zvukovou podobu jazyka

a zejména o výslovnost

v historii studia jazyků

se zaměřením na francouzštinu

"Toute histoire d'une science propose une cure de modestie."
Georges Mounin

Pro uchopení každé disciplíny je nezbytné přiměřené poznání jejího vývoje. To platí zvláště pro ty oblasti poznání, které se jako vědní obory konstituovaly nedávno, které eventuelně o legitimní přiznání své autonomie mezi vědami teprve usilují. Takovým oborem je i didaktika cizích jazyků a didaktika francouzštiny.

"L'histoire est ... pour les enseignants un instrument d'auto-formation et de formation de la discipline. Et elle est aussi pour les didactologues, en tant que récit de la formation de leur discipline, un instrument d'auto-formation et de formation à l'épistémologie de leur discipline"
(Puren 1994, s. 159).

Bez reflexe minulosti by i v tomto humanitním oboru další vývoj zirácel měřtko svého smyslu.

"On souligne souvent de manière trop exclusive la puissance d'innovation des sciences. Pourtant, celles-ci n'innovent pas sans recréer en même temps le sens de leur passé, sans réinterpréter leur tradition ... Une oeuvre scientifique ne peut créer de rupture annulant le chemin qui l'a rendu possible, elle est donc à la fois tournée vers le passé dont elle hérite et vers l'avenir qu'elle propose"

(Prigogine, Stengers 1980, sec.cit. Puren 1994, s. 161).

Zaměřme se proto na postavení zvukového plánu řeči v historii oborů zabývajících se jazykem. Chceme si všimnout zejména důležitých etap ve vývoji

- (1) **fonetiky** - jako nauky o zvukové podobě lidské řeči v rámci vývoje **lingvistiky**,
- (2) **vyučování/učení se cizím jazykům** - jako praktické společenské potřeby,
- (3) **didaktiky cizích jazyků** - jako teoretické disciplíny o vyučování/učení se cizím jazykům.

Zvláštní pozornost bude věnována **francouzštině**, její fonetice a místu fonetiky v jejím vyučování, jakož i místu fonetiky v oborové didaktice francouzského jazyka.

1. Vznik fonetické vědy a její vnitřní rozčlenění

Počátky fonetiky jako speciálního oboru poznání jsou kladeny teprve do druhé poloviny 19. století. Souhra dvou významných faktorů podnítila tehdy rozvoj fonetiky jako vědní disciplíny. Byl to jednak pokrok techniky, která vyvinula přístroje, s jejichž pomocí bylo možno stále přesněji zkoumat a popisovat artikulační charakteristiky hlásek a zaznamenávat fyzikální vlastnosti zvuků lidské řeči. A jednak se v té době pozornost lingvistiky zaměřila eminentně na otázky historického vývoje jazyků prostřednictvím srovnávacího jazykozpytu. Ten byl pro budoucnost fonetiky významný proto, že předmětem bádání se zde stala právě především zvuková podoba označujícího (signifiant, designans). Jeho diachronickým porovnáváním v různých jazycích se usilovalo o rekonstrukci pravděpodobné předhistorické podoby jazyků, o rekonstrukci společného prajazyka.

Zjišťování příbuznosti jazyků a principů jazykových změn položilo tehdy základy evoluční/diachronické fonetiky. Srovnávání se zde zakládalo zejména na fonetických shodách. Pakliže designáty v rámci nějakého souboru slov určitého jazyka vykazovaly pravidelné formální podobnosti se slovy pojmenovávajícími tytéž nebo příbuzné jevy v rámci jiného jazyka, usuzovalo se z toho, že tyto jazyky jsou příbuzné. Tak např. porovnáním latinských slov *plenus*, *plume* a eventuelně jejich francouzských obdob *plein*, *peuple*, *plume* s německými slovy *voll*, *Volk*, *Feder* vedle českých *plný*, *pluk* (porovnej se staroruským *polk* ve významu lid), *pero* se dojde k závěru, že kde latina vyslovovala /p/, tam se tato hláska v germánských jazycích vyskytuje za určitých okolností v podobě vysloveného /f/, zatímco jako v latině a některých dalších jazycích, které se z latinou vyvinuly.

Na základě těchto pozorování byly formulovány zákony fonetického vývoje jazyků. Jejich původně absolutizovaná hodnota se však brzy ukázala sporná, a proto byl náhradou zaveden pojem vývojových tendencí. Tyto tendence jsou ve vývoji

zvukového plánu jazyků ovlivňovány dalšími faktory (jako je např. působení jiných jazyků, s nimiž jsou nositelé konkrétního jazyka v kontaktu, nebo zákon ekonomie fonetických změn, formulovaný A. Martinetem, že totiž málo užívaná fonologická opozice vede k jejímu postupnému neutralizování, jak dnes můžeme pozorovat v případě francouzských nosových vokálů [œ] a [ɛ]).

Fonetika se tak postupně stala uznávaným jazykovědným oborem.

Tato poměrně mladá, ale brzy respektovaná vědní disciplína dosáhla za necelých 200 let své existence značného stupně i širší poznání a v důsledku toho i vnitřní specializace.

Vedle nadále se rozvíjející *fonetiky diachronické (historické, evoluční)* se vyvíjela *fonetika deskriptivní, fonetika funkční (fonologie) a fonetika aplikovaná*.

V rámci **deskriptivní fonetiky** bývají odlišovány čtyři specializované přístupy:

- *fonetika artikulační* nebo *fyzilogická*,
- *fonetika akustická* nebo *experimentální*,
- *fonetika perceptivní* nebo *auditivní*,
- *fonetika kombinační* nebo *koartikulační*.

Fonetika funkční neboli **fonologie** pracuje jednak s fonémy v rámci *fonematiky* a jednak se suprasegmentálními jevy v rámci *prozodie*. K rovině fonematiky i prozodie, to jest k fonémům jako segmentům i k suprasegmentálním jevům, směřuje též zájem *fonosylistiky*.

Aplikovaná fonetika na rozdíl od fonetiky obecné studuje fonetické vlastnosti určitého konkrétního jazykového systému, mluví se tedy např. o fonetice češtiny nebo fonetice francouzštiny. Srovnáváním fonetických systémů různých jazyků se pak zabývá *komparativní fonetika*. Aplikovaná fonetika pracuje s pojmy *ortofonie*, jež studuje a popisuje způsob správné výslovnosti zvuků konkrétního jazyka, a *ortopie*, která formuluje pravidla správného užití hlásek ve fonetickém kontextu, a má tudíž normativní charakter. Kromě toho lze k aplikované fonetice přiřadit i problematiku umělé zvukové *syntézy řeči*.

Ve výčtu fonetických disciplín nelze opomenout *fonetiku korektivní*. Ta studuje a rozvíjí soubor postupů a technik, jichž se užívá při učení cizímu jazyku, ať už se tak děje v běžné výuce ve třídě či ve speciálních podmínkách - např. v jazykových laboratořích. Jelikož se nejedná jen o nápravu chybných návyků, ale i o původní vytváření návyků nových, je vžitý název „korektivní fonetika“ poněkud zavádějící. Korektivní fonetika rozvíjí postupy vedoucí jak k získávání správných výslovnostních návyků, tak i k nápravě návyků chybných. Jde zejména o rozvíjení percepcí hlásek a hláskových sekvencí cizího jazyka, o schopnost diskriminace fonémů v rámci cizího fonologického systému, o správnou produkci hlásek, zvláště o jejich artikulaci, a o uplatňování suprasegmentálních složek cílového jazyka.

K tomuto specializačnímu rozvrstvení dospěla fonetika postupným vývojem, jež některé etapy a charakteristiky se pokusíme zachytit na dalších stránkách.

2. „Prenatalní“ stadia fonetiky

Jak řečeno, fonetika je relativně mladý vědní obor. Přesto lze snadno doložit, že jevy, jimiž se zabývá, byly předmětem zájmu již v dávné minulosti. Dělo se tak mimo jiné a zejména v souvislosti se studiem cizích jazyků.

Potřeba dorozumět se v kontaktu s odlišnými jazykovými společenstvími nutila odedávna k překládání důležitých textů převážně mocenského a majetkového zaměření a také k učení se cizím jazykům pro potřeby přímé komunikace mezi osobami, nejčastěji v obchodních záležitostech. Poznatky o tom, jaká byla zvuková podoba konkrétních jazyků ve vzdálenější minulosti, a o způsobech, jakými byla zvuková stránka lidské řeči tehdy nahližena, získáváme prostřednictvím dokumentů, jejichž určení bylo původně převážně praktické.

Při učení cizím jazykům nebylo nikdy možno obejít skutečnost, že základní charakteristikou jazykového znaku je nedělitelnost obsahu a formy (základní poučkově lingvistické teorie se toto konstatování stalo ovšem až mnohem později). Primární formou jazykového znaku je evidentně jeho podoba zvuková, avšak tato skutečnost byla v různých dobách reflektována v různé proporce explicitního a implicitního. Jinak řečeno, v různých obdobích, v nichž se uplatňovaly různé přístupy k jazyku a k jeho učení, byla zvukové stránce jazyků věnována různá pozornost.

Na druhé straně však může lingvistika poznatky z nejstarších dob odvozovat jen ze souvislosti, které byly zachovány v dokumentech písemných. Leccos o úrovni lingvistického úsudku svých dávných předků můžeme zároveň usuzovat podle typu písma, jehož užívali. Antoine Meillet, francouzský lingvista, autor děl ze srovnávací gramatiky a obecné lingvistiky, pokládá dávné vynálezece písma za zakladatele lingvistiky vůbec:

„Les hommes qui ont inventé et perfectionné l'écriture ... ont été de grands linguistes et ce sont eux qui ont créé la linguistique“ (Meillet A. *Compte rendu de Baudouin de Courtenay. B.S.L. de 1912-1913. sec.cit. Mounin, 1967, s. 36).*

S určitou nadsázkou, avšak přesto oprávněně lze tvrdit, že tradice fonetického hlediska při prezentaci cizího jazyka sahá až na rozhraní prehistorie a historie. Roku 1854 učinil totiž Jules Oppert, profesor filologie a východních kultur na Collège de France a na Sorbonně, pozoruhodný objev. Na klinopisných deskách pocházejících z **Mezopotamie** rozluštil dvojjazyčné texty, kde vedle akadského nápisu je nápis v jazyce do té doby neznámém - v jazyce (do té doby neznámých) Sumerů, a dále transkripce výslovnosti sumerského slova pomocí akadského písma. Desky vznikly před více než třemi tisíci let, zřejmě z potřeby vítězů Akkadů dorozumět se jazykem podmaněných Sumerů. Sumerština byla pak zachována jako posvátný jazyk uživatelů akadštiny - Starobabylóňanů a Asyřanů. V té souvislosti je

příznačné, že díky zaznamenání zvukové podoby dávného jazyka bylo možné rekonstruovat existenci předhistorického národa. Tento téměř anekdotický příběh je pro nás zároveň nejstarším svědectvím zájmu o vztah psané a mluvené podoby určitého jazyka, tedy o jeden z problémů, jimiž se fonetika zabývá. (O sumerských bilingvních textech viz např. Mounin 1979, s. 50, Hagège 1986, s. 96, Hála 1975, s. 15-20, Černý 1997, s. 45-46).

Další výrazný příklad dávného zájmu o podobu hlásek zaznamenáme u **starých indických gramatiků**. O jejich pozoruhodných výkonech Evropa vi teprve od první poloviny 19. století. Mezi nimi je jako nejstarší znám Panini, který působil v nepřesně určeném období, asi ještě před vystoupením Buddhovým, tedy v 5.-6. st. před n.l. Panini navazuje na dlouhou ústní tradici, kterou písemně zaznamenává v podobě krátkých výstižných výroků (suter). Cílem už oné Paniniho předcházející ústní tradice bylo dokonalé zachování posvátného jazyka bohů, „dokonalého jazyka“ - sanskrtu (sanskrt znamená „dokonalý“). Při popisu hláskového systému sanskrtu používali indičtí gramatikové postupy uplatňované později v artikulační fonetice. Nejmenšími jednotkami analýzy jsou u nich slabiky, tedy nejmenší vyslovitelné a sluchem zaznamenatelné úseky, nikoli fonémy, z nichž některé se izolované vyslovit nedají (srov. Hála, op.cit., s. 15). V jejich „slabičné abecedě“ jsou po samohláskách a dvojhláskách řazeny souhlásky podle způsobu artikulace a artikulačních míst odzadu dopředu, tedy od velárního ka po bilabiální pa.

„L'analyse et la présentation des faits restent étonnantes de sûreté. Elles ont valu à Panini, de la part du sanskritiste P. Thieme, le titre "d'Homère de la linguistique" (Mounin 1967, s. 66) ... "Du point de vue de l'anthropologie générale, le fait important est qu'une civilisation d'il y a de deux millénaires avait atteint ce point de la connaissance linguistique. L'ignorance ultérieure du fait est significative autrement. Sans doute lorsque les Hindous furent au contact des Grecs, au temps d'Alexandre et ensuite, ces derniers manifestèrent leur habituelle incuriosité vis-à-vis des Barbares; Mais les Hindous eux-mêmes, de leur côté, ne cherchaient nullement à communiquer leur savoir aux envahisseurs: la notion de contact n'a pas toujours eu le même sens en histoire“ (op. cit., s. 67).

Důležitý posun v chápání vztahu mezi artikulovanou řečí a jejím písemným zachycením registrujeme u **Féničanů**, kteří již před rokem 1300 př.n.l. užívali hláskové písmo, jež však ignorovalo samohlásky. I tak féničské písmo znamená revoluci oproti systémům, na něž navázalo. Dříve znaky písma (např. egyptské hieroglyfy) představovaly symboly pojmů, aby poté některé z nich byly zároveň používány k zachycení určitých fonetických sekvencí, např. slabik, a aby nakonec představovaly slabiky výlučně. Jak píše o féničském písmu G. Mounin,

"c" est une écriture totalement phonétique. Elle achève l'évolution qui, pour des raisons d'économie et de commodité, conduisait à noter parfois les sons en tant que sons, puis à ne noter qu'eux" (Mounin 1967, s. 72).

Další kvalitativní skok zaznamenáváme u starých Řeků. Jedná se o objev řecké abecedy, tady hláskového písma, které kromě souhlásek zachycuje - zde poprvé - i samohlásky. Řekům vědíme rovněž za první pojmenování liter (alpha, beta, gamma ...) tvořících řadu tzv. abecedy. Zdálo by se, že to napomůže pojmovému rozlišení hlásek řeči a jejich grafického ztvárnění, avšak nestalo se. Aristoteles rozšířil mezi písmenem a hláskou ještě nerespекtuje, když u něj např. čteme: „Písmeno je nedělitelný zvuk, nikoli libovolný, ale takový, který se svojí povahou podílí na vytvoření zvuku složeného; neboť i zvířata vydávají nedělitelné zvuky, avšak žádnému z nich nedám pojmenování písmeno“ (citace přeložena podle: Mounin cit.op., s. 88). Aristotelovi budiž ovšem omluvou, že nerozlišování písmen a hlásek mělo trvat ještě celou řadu století (Černý 1997, s. 62).

Řekové ovšem zaznamenali rozdíl mezi samohláskou (slabikotvornou) a samohláskou (neslabikotvornou). To napovídá, že jako důležité kritérium nahližení hlásek byla tehdy znovu (nezávisle na starých Indech) rozpoznána účast/neúčast hlasu při jejich tvorbě. Metodou poznání byl zejména postech. Zdá se tedy, že řecká flexe fonetiky se zakládala převážně na akustickém přístupu, zatímco staří indiští pozorovatelé se opírali hlavně o poznání artikule.

C. Germain (Germain 1993, s. 45) upozornil, že Řekové upřeli pozornost ke vztahu hlásek a písma a zároveň rozvinuli schopnost poslechu zřejmě také proto, že se v té době pěstovalo hlasité čtení. Odtud bylo už blízko k problémům prozodie. A tak je známo, že Aristophanes Byzantský, proslulý řecký gramatik, správce alexandrijské knihovny, navrhl ve druhém století před n.l. soustavu diakritických znamének, usnadňujících správnou intonaci, přízvuky a přídechy při četbě (zejména Homérových básní) a také při učení cizinců řečtině (Champagne-Muzar, Bourdages 1993, s.4, Ottův slovník naučný II. s. 714). Pokud jde však o učení cizím jazykům, zdá se, že sami Řekové je nijak zvlášť nepěstovali.

"L'intérêt déjà scientifique porté par les Grecs à leur langue accentuée par contraste leur incuriosité quasi totale en face des langues étrangères. Le mot de Barbares est éloquent: né par harmonie imitative pour indiquer les cris d'oiseaux, puis appliqué péjorativement à ceux qui ne parlent pas le grec, il évoque l'attitude fréquente chez les peuples primitifs, pour qui leur langue seule mérite le nom de langue, les autres langues étant presque toujours rapprochées des productions animales ou pathologiques" (Mounin 1967, s. 90).

Existuje však jeden problém, který je příznačný už pro tehdejší myšlení Řeků o jazyce a který má zároveň úzký vztah k teoretickým úvahám moderní fonetiky. Mezi řeckými mysliteli se vytvořily dva proudy. Na jedné straně stáli zastánci přesvědčení, že vztah mezi významem a formou ve slovech je přirozený, že totiž po-doba slov odráží mimojazykovou realitu přímo, expresivně nebo etymologicky (tak jak o tom píše Platon ve spisu Cratylus). Na druhé straně stáli pak obhájcí pojetí, podle něhož je vztah mezi podobou slova a jeho obsahem konvenční (což tvrdí Aristoteles). Tak zvaná arbitrárnost většiny jazykových znaků (v porovnání s akusticko motivovaností některých znaků (onomatopoi a jejich odvozením), je v současnosti jedním z základních problémů, zmiňovaných v učebnicích fonetiky zpravidla hned na prvních stránkách. Akusticky motivovanými slovy se v dnešní době speciálně zabývá fonostylistika.

Římané, na rozdíl od Řeků, se zajímali o studium cizích jazyků, pokud tímto zájmem míníme ovšem jazyk jediný, a to právě řečtinu. Pro Římany je to jazyk cizí, náležející sice podmaněnému, leč kultivovanému národu. Vliv řecké kultury v římském impériu způsobil, že vzdělávání bylo vlastně bilingvní, vzdělaný Říman měl mluvit nejen latinsky, ale i řecky. Nezapomněme, že výslovné zprávy o tom, zda byla při učení řečtině věnována nějaká zvláštní pozornost výslovnosti. Pokud však řečtinu vyučovali rodilí Řekové, dá se soudit, že výslovnostní náročnost byla ovlivněna touto skutečností.

3. Od Římanů k latinikům

Na druhé straně v blízkých i vzdálených římských provinciích se šířila mluvená latina. Postupem času v některých z těchto provincií vznikají z vulgární latiny pod vlivem dalších faktorů odlišné idiomy (které se staly základem samostatných národních jazyků, známých dnes jako jazyky románské). Pro jejich nositele se pak samotná latina stává jazykem cizím. V jiných provinciích, jako např. na britských ostrovech nebo i na našem území osídlovaném postupně Slovaný, byla latina pro místní obyvatelstvo cizím jazykem od počátku. Jak známo, ve velké části středověké Evropy latina zůstává jazykem církve a vzdělanosti a latinsky se zde v určitém prostředí skutečně mluví. Přesto, že je tedy pěstován i mluvený projev v latině, fonetická praxe při učení je stále úzce spjata s psanou podobou, základem pro výuku a interpretaci předkládaný psané texty. Jak píše Jiří Černý, základem pro výuku latiny byly až do 12. století popisné latinské gramatiky, např. gramatika Priscianova. Její součástí je i učení o písmenech (litterae), která jsou definována jako nejmenší části artikulované řeči. Jsou charakterizovány jménem písmena (nomen), jeho psanou podobou (figura) a jeho fonetickou hodnotou (potestas). Informaci

o didaktických postupech týkajících se výslovnosti se nám ale z této doby nedostává (Berri 2001, s. 75).

V téže době se začala projevovat potřeba překládat texty Evangelii do místních jazyků evangelizovaných oblastí. To do jisté míry prospívalo i rozvoji fonetického uvažování v tom smyslu, že v souladu s charakterem místního jazyka musela být upravována latinka nebo dokonce vznikala písma nová (např. písmo gótské nebo písmo arménské). Tak tomu bylo i v případě hlaholice sestavené soluňskými bratry Konstantinem a Methodějem pro jejich evangelizační působení mezi Slovany na Velké Moravě.

4. První náznaky fonologického uvažování

Prakticky ve všech předcházejících případech (s výjimkou zkušenosti starých indických gramatiků) souvisely úvahy o fonetických jevech s psaným kódem. Tato tendence trvá prakticky po celý středověk.

Jak řečeno výše, je to však epocha postupné kulturní emancipace národních jazyků, s níž souvisí i stabilizace jejich pravopisů. Za těchto okolností reflexe zvukového plánu jazyka zaznamenala některé výjimečně pozoruhodné výkony. Tak je tomu v případě tak zvaného *Prvního pojednání o gramatice* (Haugen Einar (ed.) First Grammatical Treatise. Longman, London, 1972). Dílo neznámého norského autora bylo publikováno v příloze ke slavné tzv. „mladší“ Eddě Snorri Sturlosona, základnímu dílu starobylé islandské literatury z 12. stol. Autor si v pojednání vytkl mimo jiné za cíl reformovat pravopis svého jazyka. Jeho způsob prezentace problematiky je natolik zajímavý z hlediska dnešního bádání, že např. autoři chrestomatie *La Phonologie. Lectures. Les écoles et les théories* (Léon P., Burtynsky E., Schogt H. 1977) zařadili úryvek z jeho výkladu jako úvod k výběru textů výlučně novodobých lingvistických autorit, počínaje W. Whitneyem, B. de Courtenay, L. V. Ščerbou a konče N. Chomskym, M. Halleem či J. Vachkem. Autoři chrestomatie mluví o tomto středověkém gramatikovi jako o předchůdci moderní fonologie. Jím používané termíny, jako distinktivní rysy nebo metodický princip komutace, byly totiž znovu objeveny až moderní fonologií, tedy sedm století po něm. Potřebu zavést pro svůj jazyk vedle pěti samohláskových znaků latinky (jichž v té době tento jazyk používal) ještě další znaky prokazuje autor nezbytností rozlišovat samohlásky ústní a nosové, samohlásky krátké a dlouhé. Jako důkaz jejich fonologické relevance uvádí krátké kontexty obsahující slova, jež spolu vytvářejí minimální páry. Z didaktického hlediska nemůžeme tohoto středověkého autora neoceňovat jako mistra argumentovaného textu, v němž používá např. anticipovaný protiargument a zapojuje tak čtenáře do polemické komunikace, kterou nastoluje formou svého pojednání. Např. zde čteme:

Je nyní dosti možné, že někdo odpoví takto: „Jsem schopen dokonale čist dánsky, ačkoli bude text psán obvyklými latinskými písmeny. Dokážu ho vyslovovat, i když některá písmena z toho, co čtu, nejsou vyslovena správně. Je mi úplně jedno, zda napíšete ρ nebo a , e nebo ξ , y nebo u .“ A na to já odpovídám: „Není zásluhou písmen, že to umíte čist a že poznáte, jak vyslovovat i tam, kde písmena nejsou jasná. To je spíš zásluha vaší inteligence a nelze očekávat, že někdo jako já, je-li takový, bude schopen dobře čist a rozhodnout se pro správnou cestu, jestliže je cest víc než jedna, poněvadž je to sice napsané jistým způsobem, který však není jasně vymezen. A tehdy je třeba hádat; což vy, jak tvrdíte, umíte tak dobře. Avšak i kdyby se to všem dařilo, stejně je prakticky jisté, že nikdo nedojde ke stejnému výsledku, jedná-li se o změnu významu, zejména v textech zákonů ...“ (citace převzata a přeložena z: Léon P., Schogt H., Burtynsky E. 1977 s. 1).

Autor rovněž píše o vlivu, jaký má na artikulaci fonetické prostředí, o jevech koartikulace a dotýká se i problému výslovnosti kultury, jež je pro něj vymezena autoritou, zde mluvním uměním skaldů (pěvců severských eposů).

V té souvislosti je vhodné připomenout, že dobové potřebě zdokonalovat pravopis národních jazyků v souladu s jejich fonetickou charakteristikou vyšel v českém prostředí vstříc už na počátku 14. století Mistr Jan Hus spisem *Orthographia Bohemica* (Hála, op.cit., s. 15, Černý, s. 77). Tento počín je nutno zvláště ocenit v dobovém kontextu. Středověk se totiž v jiných evropských zemích nedostal ve fonetice dál než k prosté deskripci. Pravopisné reformy, ač mnohde navrhované, se neuskutečnily.

5. Co přinesl fonetice počátek novověku

Od počátku novověku se ve společnosti začíná pomalu a postupně vedle trvalého zájmu o latinu prosazovat zájem o učení dalším (národním) jazykům.

V 16. a 17. století věnovali učení jazyků pozornost zejména Filip Melancthon (1497-1560), Roger Ascham (1515-1568), Michel Montaigne (1533-1592), John Locke (1632-1704). Mezi nimi je ovšem největší přínos obecně přiznáván Komen-skému (1592-1670).

Německý protestantský učenec a Lutherův reformační souputník **Filip Melancthon** pečoval celý život o zvelebení škol a o vzdělávání učitelů. Dosažení úspěšnější vzdělanosti je podle něj možné čtením starověkých klasiků. Cestu k nim otevírá studium latinské gramatiky, jež je předpokladem úspěchu při četbě. Na četbu mají podle něj navazovat stylistická cvičení, napodobování, deklamace, disputace... Vrcholným uměním je pak podle něj "eloquentia", tedy bezvadná výmluvnost. Nemůžeme z toho však vyvozovat, že tato dokonalost ve výmluvnosti by se snad

1580 "De pronuntiatione linguae gallicae" autora C. de Sainlien. V tomto období, spojeném s nábožensky reformním uvážováním, se projevují další snahy i o reformu (zjednodušení, ustálení) pravopisů. Arnauld a Lancelot sepsali v Port-Royal svoji "Grammaire générale et raisonnée", jejíž první část je věnována hláskám. Hlásky ("lettres comme sons") jsou zde dokonce odlišovány od písmen ("lettres comme caractères") ... Speciálně pravopisu jsou věnována "Véritables règles de l'orthographe française" Louise de l'Esplanche z roku 1665.

"... Tout ceci laisse l'impression d'une activité brouillonne sans doute, mais riche de beaucoup d'attention aux sons, d'observations concrètes, et dont l'inventaire n'a pas encore été fait du point de vue de la linguistique actuelle. Il s'agit pourtant, seulement, de prémisses à une vraie prise de conscience des problèmes phonétiques, sauf dans ce qu'on peut considérer comme le premier traité du genre, celui du Danois Jacques Matthias (1538-1586). De literis libri duo, Bâle, 1586, qu'Ed. Sievers a nommé <le premier phonéticien des Temps modernes>" (Mounin 1967, s.119).

6. A co Komenský?

Očekáváme-li nějaké výraznější ohlasy zájmu o zvukový plán řeči v díle nejvýznamnějšího představitele didaktiky cizích jazyků tohoto období Jana Amose Komenského, budeme zklamáni. Přestože jeho přístup k učení jazykům je velmi vstřícný a moderní, o výslovnosti a způsobech jejího zvládnutí v něm řeč není. Přesto, jak soudím, jistou představu o Komenského názoru na tento aspekt jazykového učení bychom mohli vyvodit z jeho formulací v XXII. kapitole Velké didaktiky. Právě se v ní, že není třeba usilovat o perfektní ovládnutí jazyků, ale o dosažení potřebného stupně. Usilovat o dokonalost by bylo podle něj směšné a pošetilé. Konkrétně o řečtině a hebrejštině Komenský píše, že není nutné, aby zaznivaly v naší ústech stejně lehce jako jazyk mateřský, že stačí, když je budeme znát dost na to, abychom mohli číst knihy a rozuměli jim. Zdá se tedy, že Komenského požadavky na výslovnost při učení cizímu jazyku nebyly přinejmenším nikterak přeměřené (bez ohledu na to, že se takto vyjádřil v souvislosti s jazyky, s nimiž nemrště bylo možno počítat pro ústní komunikaci). Přestože při svých cestách Evropou se dostával do živého kontaktu s různými jazykovými společenstvími a měl příležitost nechat na sebe bezprostředně působit výslovnost rodilých mluvčích, uroveň řeči rodilých nositelů jazyka se pro něj určitě nestala kritériem úspěchu. Ve slavné učebnici Janua Linguarum Reserata se výslovnost nezohledňuje.

Autoři některých pojednání o didaktice fonetiky (Champagne-Muzar, Bourdages 1998, s. 5, Berri 2001 s. 77) však zaznamenávají zajímavou část z Komenského Orbis Sensualium Pictus, kterou lze podle nich vnímat jako určitý úvod do fonetiky.

mohla projevovat i v jakési jednotné, normativně dokonalé výslovnosti. Tou dobou byla už latina jazykem mrtvým, a tudíž její „dokonalá“ výslovnost nemohla být poměřována jednotným vzorem rodilých mluvčích. V různých zemích se postupně vytvářel různý úzus vyslovování latiny, podléhající výslovnostním vlastnostem majoritního (mateřského) jazyka.

Anglický filolog **Roger Ascham**, profesor řečtiny v Cambridgi, vychovatel Alžběty I., je autorem posmrtně vydaného spisu The Schoollmaster, který vedle návodu, jak vychovávat mládež, obsahuje návod, jak se učit latině. Nemluví se zde speciálně o otázce výslovnosti, ale mezi prostředky učení se doporučuje (vedle překladu a převyprávění) také nápodoba - imitatio a ústní promluva - declamatio, což jsou aktivity předpokládající určité nespécifikované nároky na výslovnost.

Michel Montaigne staví svoje doporučení ohledně učení jazykům na vlastní zkušenosti z dětství, kdy byl vyučován latině důsledně uplatňovanou přímou metodou: učitel směl na něj mluvit výlučně latinsky. Montaigne později doporučoval, aby se jazyky všeobecně učily v přímém kontaktu s rodilými mluvčími, aby žáci mohli zároveň promíkat i do jejich mentality, obyčejů a kultury. Dá se předpokládat, že v takovém případě je implicitně počítáno se zvládnutím receptivní složky mluveného projevu dlouhodobým a opakovaným poslechem cizojazyčné promluvy a se zvládnutím výslovnosti nápodobou.

Též dílo slavného anglického filosofa **Johna Locka** se ve své šíři dotklo jazyků a jejich vyučování. Odmítá abstraktní gramatické výklady, doporučuje konverzaci. Jmenovitě o výslovnosti nemluví ani on. Za povšimnutí stojí, že podobně jako později Komenský (ale před ním už např. Ratke) obhajuje Locke péči o mateřštinu, jejíž znalost musí být rozvíjena na prvním místě. Neméně zajímavé je, že Locke doporučuje, započít jako s prvním cizím jazykem s výukou francouzštiny, tedy s výukou jazyka živého, a teprve potom se věnovat studiu latiny (Berri, 76). Locke se ovšem ve svém díle dotýká i otázek obecnějších (a vlastně předjímá saussurovské uvažování), když např. říká, že slovo je jen znak, jehož význam je naprosto arbitrární (Mounin 1967, s. 133).

Obecně zvýšený zájem o otázky jazyků se podle Mounina odvíjel od některých praktických opatření, jakým byl např. ve Francii pokyn Ludvíka XII. z roku 1510, aby soudní procesy probíhaly v národním jazyce. Postupně v mnoha dalších zemích začíná veškerá státní administrativa používat národní jazyky, což vyžaduje soustavnou přípravu jazykově vzdělaných odborníků a to posiluje zájem o gramatiku a jazykovou přegnantnost. Zároveň vynález knihtisku prohlubuje zájem o stabilizaci grafického znázornění hlásek, tedy o podobu písma. Výsledkem je dosti bohatá žebra v té době vydaných národních gramatik, v jejichž rámci se určitá pozornost věnuje též otázkám fonetiky. Holanďan Petrus Montanus vydal roku 1655 dílo Umění řeči, do nějž zahrnul i popis polyubu mluvidel při výslovnosti jednohláskových hlásek. Pokud jde jmenovitě o francouzštinu a její výslovnost, už roku 1521 vyšla Berkleyova anglická "The introductory to writte and pronouance franche" a roku

Na dvou stránkách této knihy je představena názorným a zábavným způsobem latinská abeceda. Stránky jsou rozděleny do čtyř sloupců, z nichž v prvním je obrázek živočicha, v druhém krátká věta v dvojjazyčné mutaci (např. latinsky a anglicky). Tato věta svým podmětem pojmenovává namalovaného živočicha a přísudkem vyjadřuje, jaký zvuk ten který živočich vydává (cvrček cvrka, myš piští ...). Ve třetím sloupci je pokus o znázornění tohoto zvířecího zvuku hláskami lidské řeči, tedy o vytvoření zvukomalebného citoslovce, znázorňujícího tento zvuk. A ve čtvrtém sloupci konečně nacházíme velké a malé písmeno latinské abecedy, které předcházející tři sloupceky ilustrují a k jehož poznání autor žáka dovádí. A tak vedle obrázku kachny je ve druhém sloupci napsáno "Anas tetrinini/The Duck Quaketh", tedy „Kachna kváká“, ve třetím sloupci se nachází znázornění zvuku „kha, kha“ a ve čtvrtém písmenka „K k“. Nebo vedle obrázku medvěda je nápis "Ursus murrurat/The Bear grumbleth", tedy „Medvěd mručí“, dále znázornění zvuku „mum“ a nakonec písmena „M m“. Domnívám se však, že v této Komentované prezentaci abecedy lze sotva hovořit o „fonetické transkripci“ zvuků zvířat, tak jak to formulují např. C.Champagne-Muzar a J. Bourgades (viz výše). Jde prostě o pokus připodobnit neartikulované zvířecí zvuky k artikulovaným zvukům lidské řeči, o pokus vytvořit mezi písmenem a hláskou vztah motivovanosti. Takové uspořádání čími výklad názornějším, pro žáka dostupnějším. Ve třetím sloupci nejde tedy ani tak o fonetický přepis, jako spíše o onomatopoeia, napodobující přirozené zvuky. Je však pravda, že postup, kterého k tomu bylo třeba použít, předpokládá rozvinuté fonetické vnímání prostřednictvím fonologického síta, které je však v každém jazyce různé, takže v různých jazycích se pro různé přírodní zvuky vytvořila různá citoslovce. Např. kráva v češtině bučí „bú“, ale ve francouzštině „meuh“ a v němčině „muh“. U Komenského tak nejde o fonetickou transkripci, ale o určitou transliteraci prostřednictvím fonologického síta autora, přičemž by ovšem mělo být zohledněno různé fonologické vnímání mimojazykové zvukové reality nositeli různých jazyků, pro něž byla tato slavná kniha určena. V každém případě můžeme z oné partie Světa v obrazech vyvodit, že Komenský implicitně počítá s prezentací zvuků učitelem, tedy s učením výslovnosti poslechem a nápodobou.

7. Období stagnace a inercie

Nezájem vyučovací praxe o zvukovou stránku studovaných jazyků trvá prakticky ještě celá dvě století. Je to doba uplatňování tzv. **gramaticko-překládové metody**. Ústní dovednosti se nacházejí v pozadí a pozornost se soustřeďuje na psaný text, jeho četbu, gramatický rozbor a interpretaci textu, realizovanou překládem. Jak shrnuje ve své *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues secondes* C. Puren, ačkoli určitá fonetická cvičení se provádějí v prvním roce učení cizího jazyka, tento aspekt pozornosti učitelů nepřitahuje. (Puren 1988, s. 78). Ur-

čité fonetické hledisko se objevuje ve cvičeních ústního opakování slyšených slov a vět, v diktačích a při deklamaci textů. Základem (byť elementárního) zohlednění fonetiky je v této metodě vztah zvuku a grafického znaku. Tato tradice, vycházející z metody učení latině jako jazyku mrtvému, který byl pokládán za „nositele formálního vzdělání“, za „základ racionálně metodologického myšlení“. Na živé cizí jazyky se pohlíželo prismatem latiny a jejích gramatických struktur. „To, co bylo řečeno o latině, bylo považováno za status vyjádření o jazyce“ (Hendrich et alii 1988, s. 258). Učení jazykům bylo součástí kultivace osobnosti, bez pragmatických hledisek příznačných pro pozdější stadia vývoje euroamerické společnosti, která si uvědomujeme nyní. Tento přístup byl obecně aplikován na učení živým cizím jazykům až do zásadního zlomu, k němuž došlo teprve koncem 19. století.

Platí-li výrazy "stagnace a inercie" ze záhlaví této kapitoly pro vyučovací praxi z hlediska fonetických kompetencí, platí to obdobně i pro fonetické uvažování ze strany jazykovědy. Zatímco v 18. století pozornost k jazyku obecně upřeli četní myslitelé, a to i odborníci jiných oborů (např. slavný ekonom Adam Smith sepsal esej o původu jazyků) a kvantita knižní produkce o jazyku byla tehdy značná, právě pro zvukovou stránku toto neplatí.

"Le seul domaine, sans doute, où l'on ne perçoit pas cette explosion soudaine, c'est celui de l'analyse des sons. Certes, l'époque n'est pas déserte. On continue à discuter sur l'orthographe, par exemple en France, de Giles Vauclain (1713) à F. de Wailly (1771), et du-delà: L'orthographe des dames, de ce dernier, qui combat pour une écriture phonétique fondée sur la bonne prononciation ... Mais, dans l'ensemble, toute cette activité reste en marge des grandes préoccupations du siècle ..." (Mounin 1967, s.141-142).

Zdá se, že reflexe vyučování jazykům a jazykovědy z hlediska zvukové stránky řeči se v tomto období čím zvlášť vzájemně inspirovaly.

8. Cesta k emancipaci fonetiky

Po celé 19. století jazykovědné bádání a uvažování upírá svoji pozornost především k historickému jazykozpytu, k diachronnímu porovnávání. Synchronní deskripce funkcí jazyka se dostane do pole zájmu až mnohem později. K základním inspiračním zdrojům celé generace vědců patří sanskrt, který uvedl do evropské lingvistiky Franz Bopp, jakož i vynikající lingvistické úsudky starých indických

gramatiků, kterým se v této době dostává obdivu. Ve vztahu k fonetice se však tyto podněty jakoby opožďují. Proto také Mounin píše, že

"... le contact entre les premiers linguistes d'Europe et l'excellente description articulatoire des grammairiens hindous n'a pas d'influence immédiate sur l'observation phonétique... Bien que Bopp et surtout Grimm aient lentement corrigé leur inattention première à la phonétique, celle-ci ne se fera que très lentement sa place dans les travaux des linguistes. C'est dans les Recherches étymologiques de Pott (1833-36) qu'apparaîtra sans doute une prise de conscience de la nécessité d'études fondées sur la phonétique" (Mounin 1967, s. 152-153).

O tomto období jsme uvedli základní informace v úvodu této stati pod příznačným záhlavím „zrození fonetické vědy“. S ohledem na vše, co bylo posléze řečeno, je třeba upřesnit, že v polovině 19. století nešlo o zrození fonetiky jako takové, tj. ve smyslu zadávání základních otázek, které si fonetika kladé. Jak jsme se pokusili dokumentovat na předcházejících stránkách, některé z těchto otázek si lidé kladli opakovaně odedávna a někdy na ně nacházeli i aktuální odpovědi v souladu s úrovní a potřebami kultury, k níž náleželi. Viděli jsme, že problematika dnešní fonetiky se stávala součástí teoretického uvažování v souvislosti s vytvářením různých typů písma, projevovala se v hledání formální dokonalosti „posvátného“ (liturgického) jazyka, vysvítala z dobových potřeb učení cizím jazykům a podobně. To, co se ukázalo jako převratné a nové v polovině 19. století, bylo setkání fonetiky s lingvistickou vědou. Podstatné bylo, že jazykověda - čerstvě obohacená o výsledky komparace jazyků a jejich vývoje díky zkoumání hláskoslovných změn - vzala tehdy patřičně na vědomí dosavadní poznatky, metody a gnozeologický potenciál fonetiky. (Nejvýznamnějším poznatkem, který byl v této době formulován, byl tehdy zřejmě Grimmův zákon fonetických změn v germánských jazycích.)

"La plupart du temps, les historiens de la linguistique placent ce qu'ils appellent l'avènement de la phonétique dans la deuxième moitié du XIXe siècle, entre 1850 et 1875. En fait, il s'agit là de la phonétique considérée du point de vue de la linguistique; et même, plus précisément, du point de vue de la linguistique historique du moment. Ce qu'on constate alors, c'est la rencontre entre cette linguistique et la phonétique... En vérité, nous manquons encore, et totalement, d'une histoire de la phonétique..." (Mounin 1967, s. 198).

Něbylo to však pouze setkání fonetiky s tehdy prestižní srovnávací gramatikou, při němž roli zprostředkovatele sehrával sanskrt. Rozvoj a vzestup prestiže fonetiky

byl dále posílen také rozvojem jiných oborů: techniky (M.V. Garcia vynalezl laryngoskop), přírodních věd (fyzik Helmholtz prováděl akustický výzkum hlásek), medicíny (český lékař Čermák/Czermak pomocí laryngoskopu studoval fungování hlasivek a měkkého patra). Metodologicky významné pro tehdejší výzkum bylo sestavení první transkripční soustavy Alexanderem Bellem (otcem pozdějšího vynálezce telefonu).

Na straně jedné se fonetika stává nedílným činitelem pokroku v lingvistice, na straně druhé však vzniká zárodek postupně sílicího napětí mezi jazykovědou, tedy vědou řazenou dnes mezi obory humanitní, a fonetikou, která se - díky přístrojovému vybavení - ve své experimentální poloze stále více blíží vědám exaktním. Toto napětí předznamenalo pozdější vydělení fonologie jako té části fonetiky, která reflektuje lingvistickou premisu nedělitelnosti obsahu a formy zavedením pojmu foném (pro nejmenší jednotku zvukového plánu řeči, schopnou odlišovat jazykové znaky v rámci jazykového systému), na rozdíl od hlásek (zvuků artikulované lidské řeči, jež jsou variantními realizacemi fonémů), kterými se zabývá fonetika obecně. Fonetika konce 19. a začátku 20. století se tedy rozvíjí jako relativně autonomní věda. Ve Francii je brilantně zastoupena Passym a Rousselotem, v Německu Steversem a Viětorem, v Anglii Sweetem a Jonesem, nebo ve skandinávské oblasti Jespersenem, ale také v Českých zemích brzy Josefem Chlumským a řadou následovníků.

V této souvislosti je na místě připomenout, že mnozí protagonisté české fonetiky úzce navazovali právě na fonetiku francouzskou a také se sami fonetikou francouzskou zabývali. Po Josefu Chlumském to byli např. Bohuslav Hála, Karel Ohnesorg, Vladimír Hořejší, Josef Hendrich a v posledních desetiletích především Marie Dohalská-Zichová a Olga Shulzová. Naproti tomu z české fonetické školy vyšel profesor fonetického ústavu Štrasburské univerzity Jiří (George) Straka, který se stal světově uznávaným představitелеm fonetiky francouzské. Lze konstatovat, že česká a francouzská fonetika se často významně inspirovaly.

9. Cesta k „fonetické metodě“

Zásadní změna v přístupu k prezentování zvukové podoby jazyka nastává v téže době i v přístupu k učení cizím jazykům. Souvisí to se dvěma skutečnostmi.

- (1) Jednak, jak jsme dosti podrobně popsali, v 2. polovině 19. století se v lingvistice začíná prosazovat a emancipovat nová disciplína - fonetika. Ve vztahu ke zvukovému plánu mluvených projevů bude mít tedy učení cizím jazykům napříště teoretickou oporu ve speciálním oboru. Jestliže jsme až dosud museli hledat projevový zájem o fonetiku v učební jazykové praxi a v lingvistice obecně, od této chvíle lze naopak sledo-

vat, jak poznatky fonetických bádání ovlivňují učební praxi (a ovšem i lingvistiku).

(2) Kromě toho počátkem 80. let 19. století nastává zásadní obrat v samotné didaktice cizích jazyků. V reakci na zkomatělost stereotypů tradiční gramatico-překládové metody vzniká tehdy tzv. "reformní hnutí", odstartované roku 1882 vydáním Viëtorova slavného spisku *Quousque tandem! Der Sprachunterricht muss umkehren*. Ten rozničil mezi odborními filology bojovné diskuse, které se velmi podstatně dotýkaly oblastí, již sledujeme. Reformní hnutí totiž proklamuje prvofadost ústních dovedností, neboť způsob učení cizím jazykům, který doporučuje, kopíruje způsob, jímž se dítě učí jazyku mateřskému. Výslovnost se tedy dostává do popředí v receptivní i produktivní rovině.

V tomto hnutí se v rámci přímé metody prosazuje, že výslovnost je prvním krokem při rozvoji ústního projevu, a seznámení se zvukovou podobou jazyka se musí uskutečnit před seznámením s jeho podobou psanou. Průkopníci tohoto postupu se od počátku rozcházelí pouze v doporučených ohledně času, který má být této výlučně ústní přípravě věnován. Byla doporučována doba od několika měsíců - Klinghardt, až po několik let - Sweet (Champagne-Muzar, Bourdages 1998, s. 7). Takovýto exkluzivně ústní způsob prvotního seznámení s cizím jazykem je ostatně diskutován i v současné době, zejména při posuzování vhodných postupů pro tzv. rané učení (včetně učení žáků, kteří ještě nezvládli psaní ani v mateřštině).

To vše znamenalo logicky další zásadní obrat. Tam, kde se zprvu představuje jenom mluvený jazyk, nelze samozřejmě v prezentaci jeho zvukového plánu postupovat od grafického znaku k hláске, ale zpočátku ani naopak. Vztah písmeno - hláska, uplatňovaný do té doby jako téměř jediná cesta k výslovnosti praxi, nemá v této metodě místo. Fonetické automatismy jsou tedy nacvičovány opakovaním.

Pro tyto postupy doplněné ještě fyziologicko-artikulačními popisy hlásek a ve spojení se zavedením fonetické transkripce do výuky se někdy používal název "fonetická metoda". Právě tady vidíme, jak se v učení začaly bezprostředně odrážet nejen poznatky soudobé fonetické vědy, ale i metody fonetickou vědou používané. Významnými propagátory těchto metod v učení byli právě shora zmínění Wilhelm Viëtor, Daniel Jones a v neposlední řadě francouzští průkopníci fonetiky Pierre Rousselot a Paul Passy. Je však třeba znovu konstatovat, že „fonetická metoda“ není výlučně metodou fonetické korekce, jak se mnozí a často, leč mylně domnívají, ale výsledkem celkového úsilí o reformu v didaktice cizích jazyků, v jehož čele se více či méně shodou okolností octli především právě (ale nejenom) fonetici.

... dans le mouvement des phonéticiens s'est cristallisée une volonté de réforme de l'enseignement des langues vivantes qui dépasse le simple aspect phonétique, l'expression de "méthode phonétique" sera utilisée dans

les années 1880 et 1890 en Allemagne comme synonyme de "méthode intuitive", "méthode de réforme" ou "méthode nouvelle" (Puren 1988, s. 119).

Bez významu pro posílení role fonetiky při učení cizím jazykům není ani skutečnost, že jedním z východisek reformistů se stala tehdy nově konstituovaná věda o psychologii (především škola Wundtova). „Wundt, který nerozlišoval pojem jazyka a řeči, dovozoval, že jazyk je činnost, v níž hlavní úlohu hrají počítky a asociace. Proto se při výuce cizímu jazyku má věnovat hlavní pozornost poslechu, ústnímu projevu, motorické činnosti“ (Hendrich et alii 1988, s. 261).

Poněvadž náš zájem se upírá speciálně ke zdrojům francouzské didaktiky cizích jazyků a didaktiky francouzštiny jako jazyka cizího, nemůžeme se zde nezmínit též o metodě, která vznikla ve Francii a je vlastně předchůdcem tzv. fonetické metody. Svým způsobem otevřela cestu metodám souhrně nazývaným „přímé“. Jejím otcem je P. Gouin, odtud **Gouinova sériová metoda** (la méthode des séries de Gouin). Její principy jsou představeny v knize *L'art d'enseigner et d'étudier les langues vivantes* (Paříž 1880), vydané později anglicky jako *The Art of Teaching and Studying Languages* (London 1892). Autor argumentuje vlastní zkušeností, kdy po dlouholetém studiu němčiny zjistil, že v německy mluvícím prostředí není vůbec způsobit jeho vrstevníci, tedy tradiční gramatico-překládovou metodu, a vybudoval postup nově, imitující způsob, který vyzoroval u svého dvoletého synovce a jímž se toto dítě - přirozeně (odtud se tomuto typu metod říká též metody přirozené) učilo užívat své mateřštiny. Prvořadá je proto v metodě poslech následovaný ústním projevem. Dítě si podle Gouina vytváří série výroků, jež reflektují postupně poznávanou mimojazykovou skutečnost podle jednotlivých podnětů, zážitků. Jazykovým těžištěm výrokových sérií je sloveso. V rámci této logiky má být podle Gouina žákovi předkládáno k učení nejprve sloveso.

Vznikají tak tematické série.

Např.:	„Hledám knihu.“	- hledám	- je cherche	- Je cherche le livre
	Otevirám knihu.	- otevirám	- j'ouvre	- J'ouvre le livre.
	Čtu knihu.	- čtu	- je lis	- Je lis le livre

Dítě při učení vychází z mentální představy reálných faktů. Proto se i při učení cizímu jazyku postupuje od mateřštiny, kterou je sémantizován obsah výroku, k jazyku cílovému. Nejprve dítě slyší sloveso ve větě a poté pouze tvz slovesný tvar v mateřštině, potom toto sloveso v jazyce cizím, a nakonec cizojazyčné sloveso v kontextu. Žák poslouchá, načez se snaží sekvence v cizím jazyce opakovat.

Přes četné výhrady současné didaktiky k dosti stereotypním postupům této metody bývá Gouin uznáván za to, že lze u něj poprvé nalézt např. prvky dnes oceňovaných simulačních aktivit (Kelly 1969, s. 125), nebo že doporučuje propojení učení cizímu jazyku a učení jiným předmětům. Oceňuje se rovněž, že lingvistickou jednotkou v učebním aktu pro něj není izolované slovo, ale věta.

V té souvislosti může překvapit, že Gouin (jak upozorňuje Germain) se ve svých úvahách zmiňuje o významu výslovnosti, avšak fonetiku jako součást učení neuznává (srov. též: Hendrich et alii 1988, s. 262-263). Germain píše:

"On trouve une allusion concernant la prononciation: grâce aux séries, l'élève est assuré de faire plusieurs répétitions des mêmes mots et, partant, des mêmes sons, ce qui ne peut être que "la plus ferme garantie d'une bonne prononciation" (Gouin, p. 77). Mais Gouin suggère de ne pas exiger, dès les premières leçons, une prononciation parfaite. En effet, précisez-t-il, "le petit enfant écoute pendant près de deux ans avant de construire une phrase" (Gouin, p. 146). À ce propos, il convient de noter que la longueur des propositions doit être calquée sur "la longueur du souffle humain" (Gouin, p. 94). C'est pourquoi les propositions doivent être toujours simples. Pour Gouin, tout doit reposer sur l'oreille et non sur l'oeil" (Germain 1993, s. 121).

Gouinův význam jako předchůdce Viëtora a radikálních reformistů v boji za metodu přímou ocenil u nás už J. Hruška (Hruška 1926, s. 23-25).

Přímá metoda obecně se projevovala různými variantami ve vztahu k různým svým složkám (otázka gramatiky, překladu ...) včetně fonetiky. A tak, vedle Gouina byl k fonetice vlivný např. M. Berlitz, zatímco např. H. Sweet, D. Jones nebo P. Passy byli jejími propagátory.

Na okraj musíme konstatovat, že to byla právě Francie, kde se dostalo přímé metodě poprvé institucionálního uznání, když v roce 1901 bylo její užívání úředně povoleno v lyceích.

Fonetická metoda obohatila didaktiku cizích jazyků o zcela nové aspekty a zahájila dlouhý období postupného střídání koncepcí. Po celé dvacáté století se tak střídaly metodické školy, které zvukovou stránku cílového jazyka buď respektovaly nebo negovaly, které hledaly teoretické zdroje buď převážně v lingvistice nebo v psychologii, které se uchýlovaly buď převážně k uvědoměným nebo mechanistickým postupům atd. Tato bipolarita se projevovala (jak uvidíme na dalších stránkách) i některými extrémními. Je však závažné si uvědomit, že česká teorie i praxe učení si většinou udržovala kriticky střídavý a uvážlivý nahléd. Permantní ná- pěti mezi dědictvím tradičních metod a převratností přímé metody řešil s obdivu- hodnou vyvážeností Jaroslav Hruška svým pojetím tzv. *zprostředkovací metody*. V roce 1926 vydal „Metodologii jazyka francouzského“, která dodnes budi obdiv

svou všestranností a uměřeností. Hruška klade váhu na správnou výslovnost a ná- evik poslouch, ale realisticky hodnotí omezenou dosažitelnost cílů ve školních podmínkách. Na stránkách věnovaných fonetickým dovednostem čteme: „*Cokoli škola podává, musí být správné a na úrovni současné vědy, s čímž souvisí zřetel společenský ...*“. Dílo Jaroslava Hrušky zůstává trvalou hodnotou české didaktiky cizích jazyků a zejména didaktiky francouzštiny.

10. Fonetika versus fonologie/Fonologie versus fonetika

Když se George Mounin zamýšlel nad směřováním lingvistiky na počátku 20. století, napsal, že je zřejmé, že lingvistika, ovlivňovaná do té doby úspěchy historických a přírodních věd, začíná napříště těžit z podnětů psychologie a sociologie (Mounin 1967, s. 214).

V tomto smyslu další vývoj fonetiky našel předznamenání v díle Baudouina de Courtenay, lingvisty polského původu působícího od 80. let 19. století na univerzitách v Kazani (slavná „Kazaňská škola“), v Petrohradě a ve Varšavě. Ten doporučil rozlišovat „fyziofonetiku“ a „psychofonetiku“. Položil totiž otázku, jak to, že některé artikulace i akusticky velmi rozdílné zvuky řeči - např. různé varianty francouzského /R/ - jsou základem jediného jazykového signálu, jak to, že tedy psychika mluvčího vnímá stejně („slyší stejně“) zvuky, které se vyznačují značně odlišnými fyzikálními i fyziologickými charakteristikami. Odštěpením „psychofonetiky“ od dosavadní fonetiky otevřel Baudouin de Courtenay cestu novému funkčnímu směru ve fonetice, který bude později nazýván fonologií.

Fonologie se utvářela od 20. let XX. století v okruhu pražské lingvistické školy z poznání, že fyzikální definování zvuků lidské řeči je neaplikovatelné v rámci lingvistických kategorií. Ve vztahu k lingvistice bylo tedy žádoucí zavést vedle pojmu *hláska/zvuk* artikulované lidské řeči, pojem *foném/nejménší jednotka zvukového plánu řeči* schopná rozlišovat významy znaků. Foném se stal jednotkou fonologické analýzy.

V Praze vedle českých jazykovědců (Mathesia, Havránka, Trnky, Vachka) sehrávali střežející roli vynikající lingvisté z ruské porevoluční emigrace - Nikolaj Trubeckoj a Roman Jakobson. Trubeckého „Grundzüge der Phonologie“ vydané v Praze roku 1939 (rok po autorově smrti), přeložené do mnoha jazyků (nikoli však do češtiny) jsou jedním z pilířů moderní jazykovědy (Troubetskoy, 1957). K nejpřínosnějším v Trubeckého díle náleží myšlenka o distinktivní čili fonologické funkci hlásek, zavedení pojmu foném, teorie opozic (privativní, graduální, ekvipolentní), rozpracování typů korelace atd. Jakobson rozvinul fonologii tezí, že základní jednotkou fonologie není foném, ale jsou to distinktivní rysy, přičemž foném je definován jako svazek distinktivních rysů. Z Jakobsonova amerického

afiliání odklonu a příklonu ke korektivní fonetice, v závislosti na momentálně převládajícím metodickém směru (jak o tom bude dále řeč). Sama korektivní fonetika akcentovala v různých obdobích různé prvky, podle nichž E. Guimbretière rozlišila tři modely korekce - *metodu artikulaci, metodu následu modelů, metodu fonologických opozic* a zároveň upozornila na existenci dvou vzájemně se vylučujících postojů v těchto metodách, totiž na *uvědomělý a neuvědomělý přístup k učení výslovnosti* (Guimbretière 1994, s. 46 - 48).

Ze zmíněných postupů fonetické korekce velmi dlouho převládala *metoda artikulací* (v některých pramenech nacházíme pro ni pojmenování „fonetika praktická“ nebo „fonetika deskriptivní“ - Puren 1988, s.118.) Předpoklady jejího širokého uplatňování spočívaly na výsledcích artikulaci/fyziologické fonetiky, která poskyla skutečně všestrannou deskripci tvoření hlásek. Mezi nejvýznamnějšími výsledky výzkumu výslovnosti francouzštiny je možné vyzdvihnout například práce Jiřího Stranky, především jeho Album phonétique (Straka 1965), i práce jeho následovníků z Fonetického ústavu strasbourské university (např. Bothorel, Simon, Woland, Zerling 1986). Pro didaktiku je důležité, že vizualizace artikulacíních míst se tak dostala ve schematizované podobě z vědeckých prací do učebnic. Zvládnání etnojazyčné výslovnosti artikulací metodou je tedy budováno na předpokladu relativně rozvinuté znalosti artikulacího a fonačního aparátu a jejich fungování.

Metoda následu modelů (nebo vzorů) souvisí s rozšířením nahrávací techniky a později se zaváděním tzv. jazykových laboratoří do škol. Vzorem už není výslovnost učitele (jež je v případě učitele - nerodilého mluvčího mnohdy velmi nedokonalá), ale výslovnost zvláště vybraných rodilých mluvčích. Tento postup se uplatňoval obzvláště v rámci metodiky strukturoglobální audiovizuální (SGAV), o níž bude řeč zvlášť.

Metoda fonologických opozic byla podmíněna opět výsledky fonetické vědy, v tomto případě výsledky funkční fonetiky neboli fonologie. Na základě prací L. Bloomfielda, R. Jakobsona a dalších, kteří klasifikovali fonémy podle jejich disfunkčních rysů, se do učebních postupů dostaly fonologické opozice v podobě tzv. minimálních párů, dvojice slov, formálně se lišících jen jedinou hláskou. Tento postup se rozvíjel např. v rámci audioorální metody.

Uvnitř korektivní fonetiky trvá latentní souboj mezi přístupem uvědomělým, explicitně konceptualizovaným na straně jedné a přístupem neuvědomělým, mechanistickým na straně druhé (Guimbretière 1994, s. 47). Tato opozice souvisí zřejmě s tím, že reformní hnutí v didaktice jazyků na jedné straně postavilo do přední ústní projev včetně jeho zvukové stránky, což otevřelo dveře vzniku korektivní fonetiky, ale na druhé straně se jeho koncepce zakládá na předstávě, že učení

období pochází rozpracování distinktivních rysů, které už však nevycházejí z artikulací povahy, ale z akustických vlastností hlásek. (Přehledné poučení o fonologii v pojetí pražských strukturalistů najdeme např. In: Kofínek, Erhart 2000.)

Vedle Prahy vytvořily vlastní fonologické teorie i další školy tzv. klasického strukturalismu, zejména škola kodaňská v čele s L. Hjelmslevem, který nahradil foném termínem „ceném“, a škola americká v čele s L. Bloomfieldem, který zařadil mezi fonémy i prosodémy - intonaci, přízvuk.

Nejblíže pražské fonologii zůstal vynikající francouzský lingvista André Martinet, pro kterého jsou veškeré fonetické jevy zajímavé z hlediska jejich funkčního využití. Funkční hledisko je ostatně stěžejní pro celou jeho koncepci, kterou on sám označuje jako funkční jazykovědu

Jestliže bychom chtěli zobecnit rozdíl mezi fonetikou a fonologií, můžeme se opřít o tři známé dichotomie Ferdinand de Saussura:

1. Přijíme-li jako východisko saussurovský vztah mezi *signifiant*/označujícím a *signifié*/označovaným (tedy mezi formou a obsahem jazykového znaku), pak fonetika se zajímá jen o signifiant, zatímco fonologie se zabývá celým znakem jako nedělitelnou jednotou formy a obsahu.
2. Uvážíme-li saussurovskou dichotomii *langue* - *parole*, kde "langue" představuje jazykový systém strukturující "parole" a naopak "parole" je realizací nebo aktualizací "langue", pak fonetika se vztahuje k rovině "parole" a fonologie k "langue".
3. Při rozlišení *diachronního* a *synchronního* přístupu k jazyku se obě tato hlediska uplatňují jak ve fonetice, tak ve fonologii, ačkoli pro fonologii je metodicky produktivnější synchronní přístup (srov. Baylon, Fabre 1975, s. 83).

Zajímavý je proměnlivý vztah mezi dichotomií *fonetika* - *fonologie* na straně jedné a didaktikou cizích jazyků v teorii i praxi na straně druhé.

11. Korektivní fonetika

Od doby "reformního hnutí" a po celé 20. století se v nepravidelném tempu a různou silou rozvíjí tzv. **korektivní fonetika**, tedy ona část fonetiky, která leží na rozhraní mezi lingvistikou (v rovině fonologie i fonetiky) a didaktikou cizích jazyků. Přesněji řečeno, jelikož se vždy jedná o učení některému konkrétnímu jazyku, jde o rozhraní mezi aplikovanou fonetikou a didaktikou konkrétního jazyka jako jazyka cizího. (Mohli bychom také mluvit o didaktice aplikované fonetiky, v našem případě o didaktice fonetiky francouzštiny jako jazyka cizího.)

Téměř po celou první polovinu 20. století se v různé míře v praxi uplatňují a rozvíjejí postupy korektivní fonetiky. Pro jeho druhou polovinu bylo pak příznačné

jazyku cizímu vychází ze stejných předpokladů jako učení jazyku mateřskému. Zastánci prvního názoru argumentují např. tím, že:

"... presque toutes les conduites linguistiques se situent au niveau de la pensée inconsciente. En parlant, nous n'avons pas conscience des lois syntactiques et morphologiques de la langue. De plus, nous n'avons pas une connaissance consciente des phonèmes que nous utilisons pour différencier le sens de nos paroles ..." (C. Levi-Strauss, *Antropologie structurale*. 1958, sec. cit. Giumbretière 1994, s. 47).

Podobná vyjádření najdeme i ohledně výslovnosti:

"Personne n'est conscient de sa prononciation quand il parle, ni ne pense" à la façon dont il va former les sons. Les cordes vocales et les muscles dont on se sert pour produire les sons agissent automatiquement parce que c'est ainsi qu'ils ont été conditionnés. Notre musculature vocale fonctionne automatiquement comme le conducteur d'une voiture qui réagit en face d'un feu rouge. Pareillement toute personne lorsqu'elle parle ne pense pas à la structure grammaticale de sa langue ..." (Mueller 1971, sec. cit. Puren 1988).

Tento argument však musíme pokládat za málo přesvědčivý, poněvadž jestliže např. slova Leviho-Strausse platí pro jazyk mateřský, nebo jiný podobně zvládnutý jazyk, neznamená to ještě, že by totéž mělo platit pro nematěřský jazyk, jemuž se jeho uživatel teprve učí. Je tedy podstatný rozdíl mezi „neuvědomělostí“ techniky mluvení a „uvědomělostí/neuvědomělostí“ techniky učení se, tedy činnosti žáka. V případě techniky vyučování, tedy činnosti učitele, už o neuvědomělosti nemůže být řeč vůbec. K porpci uvědomělosti/neuvědomělosti v didaktických postupech jako o problému dosud aktuálním se vyjádříme ještě v souvislosti se soupeřením mezi metodou audio-orální a kognitivní. Zde se omezíme pouze konstatováním, že takto vyhraná opozice je příkladem dogmatických souborů mezi didaktickými směry, kdy různé koncepce se pokoušely popřít přínos všeho ostatního a kdy ony samy byly svými tvůrci prezentovány jako objev čehosi zcela nového a nezastupitelného a spásitelného (v souvislosti s komunikativní metodou na to opět upozornil např. S. Jelínek (Jelínek 2002, s.6).

Různé postupy korektivní fonetiky vstupovaly v různé proporci do různých didaktických směrů, které se postupně prosazovaly v didaktice cizích jazyků v průběhu dvacátého století. Avšak podstatné změny - přílivy a odlivy zájmu - poznaly menaly samotnou přítomnost či míru přítomnosti korektivní fonetiky v různých didaktických metodách, včetně úplného popírání její potřebnosti. Důležitost přisuzovaná v určitých periodách fonetice byla zřejmě ovlivněna i tím, že mezi lingvisty

podstatně se na rozvoji didaktiky cizích jazyků byli často fonetikové (srov. Chodera et alii 2001, s. 28).

12. Audioorální metoda

Jedním z výrazných směrů, které se v didaktice druhé poloviny 20. století postupně prosazovaly, byla tzv. audioorální metoda. Z výše uvedených postupů korektivní fonetiky se v jejím rámci významně uplatňuje následek vzorů. Tato metoda se opírá především o teorii učení amerického psychologa B.F. Skinnera, který aplikoval zásady behaviorismu na řečové chování, a o teorie Bloomfieldovy lingvistické školy ve smyslu hledání struktur cílového jazyka.

Z hlavních principů audioorální metody (srov. např. Gaonac'h 1987, s.26, Hendrich et alii 1988, s.267) vybíráme ty, které jsou zvláště významné pro učení zvukového plánu cizího jazyka:

- (1) Poněvadž jazyk je interpretován jako chování, cizí jazyk může být žákovi zprostředkován pouze jako chování, tedy řečovou praxí.
- (2) Toto řečové chování je primárně ústní.
- (3) Nacvičuje se v situacích simulujících reálné řečové chování.
- (4) Učení je pojímáno jako mechanický proces vytváření automatismů. Žák je tedy veden k imitaci vzorů.
- (5) Chyby nejsou tolerovány, každou chybu je nutno okamžitě opravit.

Je zřejmé, že zvláštní význam je v této metodě přiznáván zvukovému plánu. Tvůrci metody se zabývají kontrastivní analýzou hlásek cílového a mateřského jazyka, aby předem stanovili okruh možných výslovnostních obtíží žáků. Výsledky analýzy se odrážejí ve výběru procvičovaných jevů. Návěky se provádí převážně v jazykové laboratoři pomocí strukturálních diskriminačních a imitačních cvičení. Poté co žák vzor opakuje, je mu znovu přehráno správné znění vzoru k potvrzení správnosti žákova postupu, nebo za účelem okamžité opravy chyby - viz Skinnerova posloupnost *stimul - reakce - upevnění* (Gaonac'h 1987, s. 14).

Pakliže bývalo audioorální metodě nejčastěji vyčítáno, že nadměrný mechanický nácvik určitých stereotypních struktur je na závadu, protože brzdí přenos na skutečné komunikativní situace (Hendrich et alii 1988, s. 268), zdá se, že tato výtka neplatí pro fonetická diskriminační a imitační cvičení. Pro nácvik výslovnosti se tento postup většinou osvědčuje, je-li pravidelně zařazován a úměrně dávkován.

13. Kognitivní metoda

V reakci na metodu audioorální vznikl v 60. letech v didaktice tzv. „kognitivní“ proud, jehož teoretickým základem je transformačně generativní lingvistika N.

Chomského (Chomsky 1966). Významnou roli sehrály též práce švýcarského psychologa J. Piageta (Galisson, Coste 1976, s. 99), ač se tyto týkaly přímo didaktiky cizích jazyků, ale vývoje kognitivních způsobů dospívajícího jedince obecně. Podle Piageta myšlení dítěte prochází

- 1/ fázi sensoriálně-motorickou - do dvou let věku,
- 2/ fázi egocentrickou, animistickou - do čtvrtého roku,
- 3/ fázi intuitivní - do sedmého roku,
- 4/ fázi komplexních konkrétních operací - do jedenáctého roku věku, aby konečně
- 5/ mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem dosáhlo konečného vyváženého

stadia intelektuálního chování schopného logických operací.

Ponevadž učení cizím jazykům bývá zahajováno převážně až v páté vývojové fázi, popřípadě ve čtvrté (aby však bylo plně rozvíjeno opět až ve fázi páté), vyplývá z toho, že při učení cizím jazykům by bylo v rozporu s kognitivní evolucí poznávajícího jedince, kdyby byly žákům předkládány jen vzory k mechanickému napodobování bez individuálních uvědomělých transformací. V rámci vývoje didaktiky cizích jazyků jde o pojetí, jež navazuje na tradiční metodu gramaticko-překladovou v podobě modifikované v závislosti na soudobé úrovni lingvistického poznání. „Klade důraz na uvědomělé osvojování fonologických, mluvnických a lexikálních struktur cizího jazyka a odmítá názor, že jazyku se lze naučit mechanickým osvojováním verbálních návyků“ (Hendrich et alii 1988, s. 268).

Pokud jde o korektivní fonetiku, je kognitivní metoda, dalo by se říci, dosti tolerantní, ač ne indiferentní k výslovnostním nedostatkům. Pozornost je věnována prakticky výlučně hláskám a jen okrajově suprasegmentálním složkám. Produkci předchází dosti dlouhá fáze diskriminačních cvičení a explicitním deskripcí artikulacních vlastností cizích hlásek. Díky explicitnímu představení rozdílů si je žák většinou dobře vědom zvukové specifiky cizího jazyka. Avšak na druhé straně podle zastánců této metody reálné zvládnutí fonetických jevů nepředstavuje prioritu a ti je ani nepokládají za realisticky dosažitelný cíl. Tak se kognitivní přístup v didaktice cizích jazyků stal vlastně počátkem odklonu od fonetiké složky studovaného cizího jazyka, který se dále výrazně projevil v některých podobách tzv. komunikativního přístupu. (Champagne-Muzar, Bourdages 1998, s.11).

V této souvislosti je užitečné se zmínit o tom, že v napětí mezi zastánci principů audioorálních na straně jedné, a kognitivních na straně druhé se plně projevil rozpor mezi uvědomělými a automatizovanými postupy v učení. Příkladíme se k názoru autorů „Didaktiky cizích jazyků“ (Liškař Č. - In: Hendrich a kol. 1988 s. 275) stejně jako k názoru C. Purena (Puren 1994) a dalších, že syntéza uvědomělosti a automatickosti je pro efektivní vyučování cizím jazykům nezbytná. „Tato syntéza nesmí být ovšem produktem nahodilého uvažování vyplývajícího z dílčí praktické zkušenosti, ale musí vycházet z teoretických poznatků vědních disciplín, o které se

didaktika cizích jazyků opírá“ (Hendrich et alii 1988, s. 275). Tohoto cíle však zřejmě nebude hned tak dosaženo. Jak píše R. Choděra, „hranice mezi uvědomovanými a neuvědomovanými činnostmi je velmi vágní“ a „bude vyžadovat velkého úsilí badatelů, aby byla vymezena s potřebnou přesností. Zásada specificky jazykové uvědomělosti patří k těm, které podléhají vulgarizaci nejčastěji“ (Choděra et alii 2001, s. 89).

To platí, zdá se, i pro způsoby prezentování a osvojování jevů zvukového plánu jazyka. Zkušenost z praxe nás přivádí ke spontánnímu hledání proporce mezi uvědomělými a neuvědomělými postupy, a také mezi explicitním a implicitním zohledňováním opory o zvukový systém mateřštiny, avšak společlivou analýzu výsledků takové praxe didaktika cizích jazyků postrádá.

14. Metoda strukturoglobální audiovizuální (SGAV) ve vyučování cizích jazyků, metoda verbotonální v korektivní fonetice

Zatímco zápolení mezi audioorální a kognitivní metodou se odehrávalo především v anglo-americké sféře, další metodický směr se rozvíjel od konce padesátých let zvláště ve Francii. Jde o metodu strukturoglobální audiovizuální (SGAV). Už její název dává tušit jistotu návaznost na oba předcházející soupeřící směry. Skutečnost, že SGAV věnuje velkou pozornost zvukovému plánu řeči, je ovlivněna tím, že její duchovní otec *Petar Guberina* byl svou erudici fonetik, profesor Fonetického ústavu Univerzity v Záříbeu. Ten spolu s P. Rivencem, profesorem na Ecole Normale Supérieure v Saint-Cloud vytvořil teoretickou bázi metody. Jejím proklamovaným cílem je učení pro komunikaci, zvláště ústní, realizovanou jazykem běžné každodenní komunikace (např. ve francouzštině na úrovni *français standard* až *français familier*). Důraz je kladen na porozumění, což valorizuje akustickou stránku řeči a její recepci i produkci.

"La prononciation, avec ses éléments fondamentaux (intonation et rythme), est le facteur le plus important pour la compréhension totale du sens. L'intonation porte l'unité de la phrase et entre dans toutes les structures du langage ... Il est clair que la prononciation est l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère ..." (Guberina 1965, s. 53).

Vyžaduje se průběžné opravování chyb, a to i nedostatků výslovnostních. Učitel tedy opravuje chyby tak, jak se vyskytnou v aktuální žákově výslovnosti, ať k chybě dochází v důsledku mezijazykového či vnitrojazykového transferu. Neusiluje však o anticipaci chyb kontrastní analýzou mateřského a cílového jazyka. Na rozdíl od audio-orální metody SGAV představuje žákům zvukové segmenty i suprasegmentální celky v kontextu s vizuální oporou.

Poprvé se setkáváme s tím, že seznámení s intonací a rytmem řeči předchází prezentaci hlásek jako segmentů řečového proudu. Podle P. Guberiny totiž zvládnuté prozodické vzory usnadňují zvládnutí hlásek. Pro metodu obecně platí, že všechny receptce celku je nadřazena diskriminaci jednotlivostí, jež jsou postupně vyvozovány na pozadí celku.

"Tout apprentissage linguistique suppose que l'élève est plongé au départ dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audio-visuelle. C'est par approximations successives que l'élève - guidé par le professeur - parviendra à rendre significatives et à intégrer dans son comportement linguistique, en vue de nouvelles performances de communication, des séries de micro-système faisant partie du système linguistique à apprendre" (Rivenc 1972).

Podstatné je, že tvůrci metody neprosazovali vyčleňování zvláštních fonetických lekcí při učení cizího jazyka, podle nich má být věnována pozornost výslovnosti průběžně (Renard 1979, s. 57).

V případě že metodika SGAV přerůstá v systematickou fonetickou korekci, mluví se o metodě verbotonální. Jak uvádí E. Guimbretière, dá se říci, že v pojetí verbotonální metody Petar Guberina skloubil dobové poznání strukturální lingvistiky evropského proudu (de Saussure a jeho následovníci), experimentální fonetiku a ortofonie (Rousselot, Delattre), fonologie a stylistiku (Bally) (Guimbretière 1994, s. 48). Ke strategii fonetické korekce při učení cizímu jazyku přivedly Guberinu experimenty s „nedoslýchavými“ jedinci. Určitá „nedoslýchavost“ ve studovaném cizím jazyce reflektuje Trubeckého *fonologické síto*, nebo *fonologický filtr*, který způsobuje, že zvuky cizího jazyka žák zařazuje k fonémům, jež zná ze své mateřštiny, a to i přesto, že fonologické systémy žákova mateřského jazyka a studovaného jazyka se liší. Technika korekce staví tady na první místo poslech.

"La stratégie verbo-tonale se caractérise donc par une rééducation de l'audition ..." (Guimbretière 1994, s. 48).

Stál-li u kolébky verbotonální metody fonetické korekce P. Guberina, základní dílo tohoto směru vydal Raymond Renard (Renard 1971/1979). Důrazně na to upozornili na počátku 90. let např. J.-G. Lebel (Lebel 1990) nebo M. Billière (Billière 1995), kteří vystoupili s náležitou obhajobou tehdy zpochybňovaných zásluh verbotonální metody pro rozvoj oboru. Lebel napsal, že to byl právě R. Renard, kdo sepsal *"l'oeuvre maîtresse concernant la méthodologie verbo-tonale, et dorénavant les verbo-tonalistes le considéreront comme leur grand porte-parole"* (Lebel 1990, s. 23).

V rámci verbotonální metody se vychází z přesvědčení, že zvuk nemůže být správně reprodukován, není-li správně diskriminován. Upřednostňuje se globální vnímání zvuku bez rozmělnujícího popisu artikulačních jednotlivostí. Rytmus a intonace tvoří formu, do níž jednotlivosti zapadají tak, že celek vytváří dobré podmínky pro správnou realizaci jednotlivostí, v nichž žák chybí.

"Dans la «méthode verbo-tonale», c'est en modifiant la position prosodique ou le contexte acoustique du son fautif, ou en déformant le modèle dans le sens opposé de la faute, que s'opère le renforcement des caractéristiques mal perçues" (Galissou 1976, s. 589).

Technika této převýchovy ke změněné percepci a produkci zvuků pro potřeby studovaného jazyka je navíc mnohdy podporována psychosomaticky.

A tak např. chybné vyslovování francouzského zavřeného a ostrého [i] může být korigováno a) jeho zařazením do optimálního kontextu - "C'est ici", kde přední souhlásky [s] a [t] posouvají výslovnost [i] dopředu a zároveň podporují odpovídající grimasu rtů, při níž jsou rty blízko u sebe a jsou poněkud roztaženy do stran. Kromě toho se [i] nalézá v přízvukném postavení na konci rytmického taktu, takže přízvuk posiluje výslovnostní napjatost, nutnou pro správnou artikulaci. K tomu se navíc přidávají intonace otázky - "C'est ici ?", která svým výrazně stoupavým intervalem podporuje napjatou a ostrou výslovnost poslední samohlásky. To lze dále podpořit c) psychosomaticky, gestem roztahujícím rty do úsměvu, či dokonce rozpuštěním apod. Taková korekce předpokládá, že učitel má hlubší znalosti o vztahu mezi napětím a ténbrý, o vlivu intonace a rytmu na artikulaci a zvláště o jevech kointerakce v rámci studovaného jazyka, ale též o vlivech mateřštiny žáka. Verbotonální metoda se velmi seriózně pokoušela o vytvoření skutečně koherentního systému fonetické korekce a souzněla s postupy strukturoglobální audiovizuální metody.

Je příznačné, že právě úsilí o důslednou systematicčnost, dovádějící učební postupy až k přísné závaznosti, byla později často kritizována jako stereotypní, poněvadž vytlačila z vyučování osobní iniciativu, tedy motivované zaujetí.

15. Období dominance tzv. komunikativního přístupu - období marginalizace fonetiky

S. Moirand definuje komunikaci jako "un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages" (Moirand 1982), tj. jako vzájemnou interakci mezi nejméně dvěma sociálně situovanými jedinci, která se uskutečňuje prostřednictvím použitých verbálních a neverbálních znaků, kdy každý jedinec může být střídavě (nebo výlučně) buď tvůrcem nebo příjemcem sdělení. Poněvadž jazyková komunikace je mimo veškerou pochybnost primárně ústní, mohl by nezavázaně čtenář předpokládat, že v metodě, kde pojem „komunikace“ figuruje v samotném jejím názvu, bude receptivní i produktivní stránka ústního projevu předmětem zvláštního zájmu, a to i po stránce zvukové. Opak je však pravdou.

Můžeme se domnívat, že jedním z důvodů této marginalizace fonetiky je teze o sociální situovanosti každého mluvčího (i toho, který se danému jazyku teprve učí, tedy cizince ve vztahu ke studovanému jazyku). Řečový akt se zde vždy chápe jako projev určitého jednotlivce, v určitém prostředí, v určité době (srov. Porcher L. *Parcours socio-pédagogiques*, in *Lignes de forces en didactique des langues étrangères*, Galisson R. et alii, Paris 1980, p. 96, sec. cit. Guimbertière 1994, s. 49). V tom smyslu je pak pochopitelně neadekvátní budovat receptivní a produktivní dovednosti ústní řečové komunikace na základě jednotlivého, normativního modelu. Zřetel k normativnosti je v komunikativní metodě nahrazen požadavkem autentičnosti. Proto také v náhrávkách doprovázejících učebnice jsou užívány původní dokumenty ze specifických a velmi rozličných prostředí a jsou na nich zachyceny autentické promluvy různé výslovnostní úrovně. Pokud jde o produkci, je přihlíženo k autentické jedinečnosti učícího se cizince, který - jako takový - není (a vlastně nemusí být) veden k výslovnostní nápodobě rodiho mluvčího.

S tím souvisí další důvod marginalizace fonetiky v komunikativní metodě, který spočívá v zavedení kritéria „přijatelnosti“. Přijatelnost jako cílová kvalita nahradila úsilí o dosažení optimální dovednosti.

"Le critère d'acceptabilité eu égard aux exigences de la communication remplace le critère de performance optimale (identité avec le système cible)" (Galazzi-Matasci, Pedoya 1983).

Také např. kniha Prononcer les mots du français F. Wiolanda z roku 1991 nabízí učitelům francouzštiny "un modèle d'apprentissage qui puisse guider la production et la compréhension orale de l'apprenant en lui révélant ce qui importe à l'oreille d'un

francophone" (Wioland 1991). Cílem je tedy dosažení kompetence přijatelné pro ucho rodiho Francouze. Pro učitele, jenž není rodiím mluvčím, je takové kritérium avšak relativní povahou obtížně akceptovatelné, učitel cizince může těžko určit, co je a co není přijatelné pro původního nositele jazyka, kterým on sám není. (Návte víme ze styku s rodiými mluvčími, že náročnost jednotlivců na výslovnost jejich mateřštiny je značně různá.)

Další podstatný důvod, který odsunul fonetiku do pozadí, souvisí s tím, že komunikativní přístup se v interpretaci mnohých autorů radikálně zřekl systémové a systematické analýzy a prezentace jazykových struktur na všech jazykových úrovních včetně roviny fonetické (která zvláště na úrovni fonologie má znaky průkazné systémovosti). Komunikativní kompetence nahradila kompetenci lingvistickou. Dokonce, jak zaznamenává D. Gaonac 'h, „komunikativní“ je prezentováno v opozici k „lingvistickému“, ačkoli není patřičně zdůvodněno, že tato dichotomie je ve vzájemně se vylučujícím vztahu (Gaonac 'h 1987).

Za pozornost stojí, že v 50. a ještě v 60. letech lingvistická teorie dodávala didaktickým poznatky, které bez velkých obtíží mohly být adaptovány a sloužit didaktickým účelům. V korektivní fonetice se tak užívaly postupy strukturální analýzy - identifikace prvků různých tříd porovnáváním, či metoda minimálních párů. Oproti tomu v následujících letech se lingvistika a didaktika cizích jazyků sobě poněkud vzdalují.

"Au cours de l'évolution des théories linguistiques en phonétique/phonologie, un fossé s'est creusé entre la théorie et la pratique pédagogique. Le modèle génératif transformationnel des années 70, avec son système de notation des traits phonologiques, n'a pas favorisé l'extrapolation de la théorie à la pratique" (Champagne-Muzar, Bourdages 1998, s. 12).

Zdá se, že i odtud pramení určitá přetrvávající nedůvěra lingvistů k didaktice cizích jazyků, ač komunikativní pojetí od té doby doznalo výrazných změn. Zavřetlost v komunikativnosti se přimlouvá i Gaonac 'h, když mluví o funkční povaze vzájemné závislosti mezi komunikativní kompetencí a ovládním lingvistického kódu. Lingvistická kompetence podle něj usnadňuje, ač nepodmiňuje, komunikativní kompetenci. A naopak uplatňování komunikativní kompetence usnadňuje přístup ke kompetenci lingvistické (Gaonac 'h 1987, s. 187).

A tak byla-li v 70. letech fonetika odsunuta v komunikativní vyučovací praxi na samu periferii zájmu, 80. léta přinesla některé dílčí změny v přístupu ke zvukovému plánu řeči. Značná pozornost byla totiž věnována zejména recepci mluveného (autentického) textu. Příznačné však je, že auditivní diskriminace zvukových jednotek ustoupila ambici globálního porozumění. Odtud pramení zvýšený zájem

o suprasegmentální charakteristiky řeči, který v tomto aspektu - ku prospěchu věci - opět sblíží fonetickou teorii a didaktiku cizích jazyků, jmenovitě francouzštiny.

V 80. letech se rovněž začaly v učitelské praxi projevovat důsledky toho, že určitě generaci učitelů chyběla základní teoretická vybavenost pro zprostředkování výslavnostních dovedností. Jako na zavolanou se tehdy objevila kniha autorky M. Callamand "Méthodologie de l'enseignement de la prononciation" (Callamand 1981), podávající výklad o hláskovém systému francouzštiny s didaktickými doporučeními. Práce se částečně uchýlovala ke zdrojům strukturglobální metody, když doporučila používat strukturální výslavnostní cvičení, ovšem pouze za předpokladu, že behavioristický vztah stimul-reakce bude pojat jako vztah komunikační (srov. Guimbretière 1994, s. 51).

S jistým zadostiucněním lze konstatovat, že česká teorie i praxe didaktiky cizích jazyků se i v období exponované komunikativnosti většinou vyhýbala dogmatickým extrémům (možná i díky silné tradici Pražské lingvistické školy), a proto se u nás budoucím učitelům i tehdy dostávalo základní přípravy ve fonetice včetně systémového uvedení do fonologie.

16. Eklektická současnost či cesta k nové syntéze

Mnohostrannou analýzu eklektismu jako charakteristického rysu současné didaktiky cizích jazyků (se zvláštním zřetelem k francouzské didaktice cizích jazyků a k didaktice francouzštiny jako jazyka cizího) podal Christian Puren ve své knize *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (Puren 1994). Aniž by se stavěl do role propagátora eklektismu, konstatuje současné všeobecně rozšířené smíšené přejímání prvků z předcházejících převážně doktrínálních metod a zároveň se snaží pochopit příčiny tohoto jevu. Přičítá ho v první řadě komplexní povaze předmětu didaktiky cizích jazyků.

"... la complexité de l'enseignement ... tient en grande partie aux différences de styles, de niveaux, de motivation, de stratégies d'apprentissage entre élèves d'une même classe, et les stratégies d'enseignement ne peuvent y répondre qu'en se complexifiant elles-mêmes" (Puren 1994, s. 132).

Další příčinou je pak podle Purena všeobecná a progresivní odklon epistemologie od pozitivismu a racionalismu, započatý v přírodních vědách. Ten způsobil, že i v humanitních vědách, včetně didaktiky cizích jazyků, se klíčovými pojmy stávají nejistota (poznání), komplexnost (problémů zkoumané reality) a autonomie (přístupu subjektu badatele).

"Pendant longtemps, la science s'est donnée comme objectif de découvrir l'ordre caché de l'Univers, supposé parfait et immuable ... Ce sont successivement la découverte du second principe de la thermodynamique ..., celle des événements de pur hasard en mécanique quantique ..., celle de l'expansion des galaxies, qui fait de notre monde le résultat d'une déflagration origininaire, le "big-bang". Dans la compréhension de la réalité, le désordre est devenu par conséquent tout aussi incontournable que l'ordre" (op.cit., s. 113).

Eklektické myšlení v didaktice cizích jazyků pak podle Purena znamená, že metoda, tedy její klíčový pojem, je chápána jako způsob činnosti zahrnující vše, co může učitel učinit pro úspěšné dosažení cíle. Vyslovuje hypotézu, že pro většinu učitelů koherence postupů se nezakládá na volbě určité metodologie (doktríny), která je zároveň příliš abstraktní a příliš systematická (tedy omezující), ale na jeho autentické volbě metod (postupů), jež vychází z různých zdrojů (většně určité metodologie, ale i vlastní studijní zkušenosti, z poznání praxe kolegů, průběžného teoretického sebevzdělávání ...) a které učitelé vybírají, kombinují, adaptují pro určitou situaci. Spatřuje v tom základní ideu komplexního myšlení - že je totiž třeba uvážovat na základě vymezeného počtu jednoduchých konceptů, jejichž kombinace a souvislosti jsou však nekonečně variabilní.

Jednotlivým činitelem eklektického přístupu k řešení komplexní problematiky se tak stává osobnost učitele. Deontologickým (profesionálně etickým) kritériem výběru postupů jsou pak zájmy/potřeby žáka. Z toho ovšem vyplývá, že koherence postupů je krajně závislá na individuální schopnosti učitele reflektovat potřeby žáka a na jeho umění a vědění v nejširším slova smyslu. Jak se zdá, reálná koherence eklektického přístupu může tedy být v konkrétních případech sporná. Ne každý je disponován k tomu, aby jeho osobnost dodala řád soudržnosti systému, jenž byl otevřen do eklektické konfusnosti.

Podle mého názoru však mnohé nasvědčuje tomu, že dnes deklarovaný eklektismus ve skutečnosti jakoby absurdně dodává metodám prvky nové soudržnosti. Praxe, která se projevovala v didaktice cizích jazyků po celé období převládajícího komunikativního přístupu, konfusnost nedeklarovala, zato ji však více či méně praktikovala. Příznačné bylo např. prosazování autentických dokumentů, určených původně jiným než didaktickým cílům a které tedy svým pojetím vesměs nesledovaly žádnou didaktickou zásadu. Ještě výrazněji přispěl komunikativní přístup k rozvolnění metodologické koherence svým soustředěním na konkrétního žáka, tím, že se pro něj prioritou staly individuální strategie. Jestliže jsou dnes do funkcí a komunikativních principů zapojovány prvky a zkušenosti předcházejících metod, děje se tak často proto, že se hledají prostředky jakési nové koherence.

Ostatně se domnívám, že specifickým rysem pedagogického nazírání reality je zjednodušující strukturovanost její interpretace. Základní výzkum musí pokračovat

hranice systémovosti, je-li součástí reality chaos. Entropie se však nemůže stát báží didaktické interpretace, může být jen parciální informací, která pootevírá systém, který byl předtím výkladem (učením obecně) založen. A právě v průsečíku základního vědění a jeho pedagogického zprostředkování se nachází společenská výzva k zodpovědnosti pedagoga. Zjednodušovat v tomto smyslu není primitivní, ale moudré. Zjednodušovat v tomto smyslu vyžaduje odvahy k zodpovědnosti.

Jak se zdá, dnešní příklon k eklekticismu, není ani tak projevem principiálního zájmu o různorodost, pestrost (která se může projevit až vzájemnou nesourodostí), jako spíše projevem aktuální potřeby epistemologie, která - na rozdíl od dřívější - usiluje o reflexi minulých zkušeností didaktiky cizích jazyků, snaží se je vyhodnotit a vše cenné zhodnotit.

"La connaissance précédente ne se trouve pas annulée par la suivante mais englobée par celle-ci comme un cas particulier. Mais sur notre territoire, précisément par manque d'analyses historiques et épistémologiques, il y a une forte tendance à considérer que le modèle (methodologique, didactique) suivant annule le précédent et le renvoie au magasin des accessoires dans le vaste espace où s'accumulent les choses périmées." (Porcher 1987, s. 121)

Zdá se mi tudíž, že eklektismus, který podle Purena charakterizuje současnost didaktiky cizích jazyků, není vlastně eklektismem v pravém slova smyslu, není to souhrnná akumulace jednotlivostí z různých zdrojů, ale že se vlastně jedná o pokus o novou syntézu.

V publikacích věnovaných didaktice francouzské fonetiky je fenomén eklektismu zmiňován jako příznačný pro 90. léta dvacátého století např. v knize *Phonétique et enseignement de l'oral* od Élisabeth Guimbretiére. Autorka píše v té souvislosti zejména o přínosnosti dynamických vztahů mezi teorií a praxí:

"La didactique ne continuera à évoluer que si elle est le lieu dynamique de ce mouvement de la théorie vers la pratique, mais aussi de la pratique redescendre et ainsi de suite" (Guimbretiére 1994, s. 52).

Tuto tezi autorka konec konců sama naplňuje ve svých praktických příručkách, které jsou zaměřeny jednak na výslovnostní korekci - *Plaisir des sons* (1989) ve spolupráci s M. Kaneman-Pougatch), jednak na rozvíjení receptivních i produktivních ústních dovedností na základě autentických zvukových dokumentů - *Paroles* (1992). V obou publikacích jsou pestrě zastoupeny různorodé postupy.

Různorodá pestrost je příznačná též pro osvědčenou dvoudílnou příručku autorky Thérèse Pagniez-Delbart *A l'écoute des sons* (1991). Zvukový repertoár mluvené francouzštiny je prezentován v souvislosti s psanou podobou v příznačném, po případě optimálním kontextu, podporujícím diskriminaci a následnou artikulaci, s využitím vizualizační a psychosomatické opory, při zohlednění fonologických opozic, s pobídkou k individuální komparaci zvukového plánu studované francouzštiny se zvukovým repertoárem mateřštiny studujícího ... Příručka se vyznačuje tím, že se na svou dobu „konzervativně“ hlásí ke kritériu výslovnostní kultury (tedy nikoli pouze výslovnostní „přijatelnosti“).

Devadesátá léta minulého století v didaktice cizích jazyků (a jmenovitě v didaktice francouzštiny jako jazyka cizího) znamenají všeobecně návrat k dlouho zanedbávané fonetice. Základní nácvik výslovnosti hlásek a běžných intonací se stává opět součástí nově vydávaných učebnic, a tedy i učebnic užívaných v českých školách (*Le nouveau sans frontières*, *Libre échange*, *Café crème* ...).

Kromě toho bylo vydáno několik příruček zaměřených speciálně na korektivní fonetiku. Vedle dvou výše jmenovaných (*Plaisir des sons* a *A l'écoute des sons*) vyšla učebnice *"Phonétique, 350 exercices"* v sérii "Exercisons-nous" (Abry, Chalaron 1994) a *"Phonétique progressive du français avec 600 exercices"* (Charliac, Montrion 1998).

Příznačnou vlastností první z nich je „velkovysý“ vztah k výslovnostní normě, neboť - v souladu s úsporně „komunikativním“ požadavkem výslovnostní přijatelnosti - tato metoda prezentuje místo tradičních 16 vokálních fonémů francouzštiny pouze 13 fonémů.

V neposlední řadě je nutno v souvislosti s 90. léty upozornit na publikaci knihy Françoise Wiolanda *Prononcer les mots du français* (1991), která podává ucelený a přehledný popis výslovnosti současné francouzštiny se zvláštním zřetelem k jejím suprasegmentálním charakteristikám a koartikulacím. Je určen v první řadě učitelům francouzštiny, a jedná se tudíž o ojedinelý pokus zachytit současný francouzský fonetismus s ohledem na aspekty didaktické (stov.: Fenclová, 1994/95, s. 302-306).

Nemůžeme opomenout, že i v českém prostředí přinesla 90. léta praktickou příručku speciálně věnovanou nácviku výslovnosti francouzštiny, jmenovitě Praktický kurs francouzské výslovnosti Jarmily Janešové (Janešová 1995).

Všestranné uvedení do fonetiky současné francouzštiny na úrovni odpovídající aktuálnímu stupni poznání včetně řady praktických doporučení a nahrávek zajišťuje na našich vysokých školách (včetně těch, jež připravují budoucí učitele francouzštiny) vysokoškolská učebnice Fonetika francouzštiny Marie Dohalské a Olgy Schulzové (Dohalská, Schulzová 1991).

17. Na okraj alternativních metod

V předcházejícím historickém přehledu nebyly pochopitelně zmíněny všechny směry a odbočky vývoje didaktiky cizích jazyků. V souvislosti s fonetikou a pro přehlednost jsme připomněli jen některé hlavní proudy a také ty, které se ukázaly zvláště významné pro zvládání zvukového plánu řeči. V současné době se však často hovoří i o tzv. alternativních metodách učení cizím jazykům, a proto stručně upozorníme na vztah některých z nich k fonetice.

Novější publikace z didaktiky cizích jazyků mezi alternativními metodami často zmiňují např.

- komunitní metodu/vyučování jazyku v komunitě ("la méthode communautaire", "community language learning") Charlese A. Currana,
- tichou metodu/metodu mlčení ("la méthode par le silence", "silent way") C. Gattegna,
- přirozenou metodu/přirozený přístup ("l'approche naturelle, "the natural approach") T. Terella a S. Krashena,
- suggestopedickou metodu ("la méthode suggestopédique") G. Lozanova,
- pohybovou metodu/metodu celkové fyzické odpovědi ("la méthode par le mouvement", "total physical response method") J. Ashera
- a další.

Může se zdát překvapující, že nejvíce pozornosti zvukovým vlastnostem studovaného jazyka věnuje **metoda**, nesoucí název **tichá**. Na základě koncepce G. Cuisenaira, zamýšlené původně především pro matematiku, ji pro vyučování cizím jazykům od první poloviny šedesátých let rozpracovával Caleb Gattegno (Gattegno 1982).

Tato koncepce (srov. zvl.: Choděra et alii 2000, s. 78, Germain 1993, s. 233, Berri 2001, s. 87) příznivá důležitost všem čtyřem základním dovednostem, avšak mlčení a poslech v ní stojí na prvním místě. Důraz je zde proklamativně kladen na správnou výslovnost a prosodii. Gattegno totiž zdůrazňuje nutnost pochopit správně „ducha jazyka“, který se podle něj projevuje právě ve zvukové povaze řeči. Výslovnost a melodie věty jsou předmětem vyučování od první hodiny. Nejprve jsou představeny zvuky podobné mateřštině žáků a pak se postupuje od známého k neznámému.

Až potom se tichá metoda může jevit příznivcem fonetiky v didaktice velmi příznivě. Překvapivé, až zarážející jsou však některé používané principy, které se s výše uvedenými artikulacími a prozodickými ambicemi dostávají prakticky do rozporu. Metoda totiž programově potlačuje imitaci zvuků podle následku.

"L'enseignant ne sert pas de modèle dont l'apprenant n'aurait qu'à imiter la prononciation. L'apprenant est tenu responsable de ses propres productions, suite aux façons de faire indiquées par l'enseignant, surtout à l'aide de gestes montrant les différentes positions de l'appareil phonatoire" (Germain, s. 235).

Žák je tedy veden k vytvoření vlastních pravidel korekce. Gattegno říká, že žáky neopravuje. Žáci se musí naučit poslouchat sami sebe, poslouchat své spolužáky, opravovat se eventuelně navzájem, a to vše v souladu s požadavkem, aby žák sám dedukoval, objevoval, učil se. (Nelze si pak ovšem nepoložit otázku, jak tyto přemisy skloubit s výše deklarovaným požadavkem „správné výslovnosti“ zvukových segmentů a suprasegmentálních útvarů, když je žákovi jakoby odíráno kritérium správnosti demonstrované autoritou učitele.)

Obecně je v této metodě překvapivé, že proklamuje výslovnostní náročnost a přitom už sám její název je „odvozen z didaktické premisy, že učitel v cizojazyčné výuce by měl co nejvíce mlčet, být tichý, zatímco hovořit by měl žák“ (Mothejzíkovi In: Choděra et alii s. 78). Dokonce učitel vede žáka ke správné výslovnosti tak, že demonstroe jen pohyby úst a bez zvuku (popř. doprovodnou mimikou i gesty naznačuje) správnou artikulaci nacvičované hlásky. Nedaří-li se žákům nějaký výslovnostní úkol, nepředvede jeho správnou podobu učitel, ale některý úspěšnější žák (je-li takový). Učitelovo mlčení má zároveň podněcovat autonomní a iniciativní přístup žáků k učení. Podle Gattegnovy koncepce dávají momenty ticha žákům také čas k soustředění a uložení informací do paměti (imitace a drill by podle něj proces podřízení informace naopak rušíly). Tichá metoda totiž vychází z přesvědčení, že cizímu jazyku se nelze učit „přímou“ jako mateřštině. Z druhé strany má ale učení cizímu jazyku s učením mateřštině společnou funkci tichého vyčkávání, než se mluvčí odhodlá k prvnímu pokusu o vlastní promluvu. V této souvislosti nepřekvapí silně kritický tón některých didaktiků k tiché metodě, na nějž upozorňuje J. Mothejzíkovi (Choděra et alii 2000, s. 85). Pro badatele, který neměl možnost sledovat realizaci tiché metody v praxi je těžko představitelné, že lze vážně usilovat o správnou výslovnost za předpokladu, že učitel co nejvíce mlčí a žák, co nejdříve vyčkává, než promluví. Pochopitelnější by se nám tyto požadavky snad mohly jevit, když si uvědomíme, že v době koncipování metody - v 60. letech - se americká didaktika cizích jazyků orientovala převážně na metodu audioorální, v níž byla imitace a drillové opakování dováděno někdy do extrému. A tak lze v „tiché metodě“ spatřovat hledání jakési protiváhy.

Pro prezentaci zvukového systému používá tichá metoda specifický didaktický materiál. Jedná se o různobarevné „výslovnostní karty“, tyčky různé délky a různých barev, výslovnostní tabule. Každý zvuk je asociován s určitou barvou. Jestliže např. má některý zvuk v jazyce několik pravopisných podob, je pro ně použita vždy stejná barva odpovídající vyslovené hláске.

Na rozdíl od většiny dnes diskutovaných alternativních metod Gattegnova metoda primárně nevidí v jazyce prostředek komunikace, ale prostředek (sebe)vyjádření ("... c'est la signification de la phrase, plutôt que ses aspects plus proprement communicatifs qui est prise en considération." - Germain, s. 240) Zároveň - v intencích strukturalismu - je jazyk vnímán jako soubor zvuků spojených arbitrárními asociacemi s určitými významy ("... le matériel linguistique nouveau, tant lexical que grammatical, est décomposé en éléments présentés un à un" - tamtéž).

Přesto, že autoři tiché metody deklarativně věnují značnou pozornost výslovnosti, a to by nám mělo být sympatické, připojují se k řadě těch, kteří metodu odmítají (a to i z hlediska fonetiky), a pokládám ji přinejmenším za „velmi nepřesvědčivou“.

Mezi výrazné alternativní metody náleží dále tzv. **metoda komunitní**, kterou rozpracoval americký psycholog Charles Curran a která svou povahou navazuje na humanistický proud ve vzdělávání inspirovaný C. Rogersem a dalšími (srov. Kulíč, 1977). V návaznosti na Rogersovu humanistickou psychologii se v této metodě asymetrický vztah mezi učitelem a žákem výrazně proměňuje, učitel se stává poradcem, partnerem, usilujícím o maximální empatické přilížení k žákovi, k jeho vnímání učebního aktu. Metoda byla původně adresována dospělým, u kterých návrat do role žáka často vyžaduje náročné překonávání vnitřních konfliktů, strachu z neúspěchu, ze směšnosti vlastního počínání apod. Úspěch učení podle této teorie nezávisí jen na míře a kvalitě intelektu, ale též na zapojení emotivních a afektivních stránek osobnosti.

"Un ... résultat (de la méthode communautaire) a été une conscience accrue de fait qu'une langue, ce sont des "personnes". Autrement dit, l'accent a été mis non pas sur la "grammaire" et la "formation de phrases", comme on trouve dans les manuels, mais sur un sens approfondi de la communication personnelle. La langue est devenue un lieu d'échanges et d'appartenance ...

... On assiste aussi à un changement dans l'image que l'on a de soi ... Le client qui apprend une langue commence avec une vision négative de lui-même, vu sa crainte de la langue étrangère ou sa résistance à celle-ci. Il commence lentement à se percevoir en tant que locuteur de cette langue étrangère, et il en ressort avec une manière positive de se voir, par rapport à la langue étrangère ..." (Curran 1961, sec. cit. Germain 1993, s. 229).

Optimální podmínky pro vytvoření žádoucí atmosféry učení se nastolují v rámci skupiny žáků vedených učitelem, kteří společně vytvářejí zvláštní společenství - „komunitu“ (odtud název metody). V průběhu učení se počítá s proměnami ve vztahu mezi učitelem a žáky, podobným ontogenetickému vývoji vztahů mezi

rodičem a dítěti, které se postupně osamostatňují. Curran tak rozlišuje pět stadií učení, v nichž žák bez ohledu na svůj vlastní věk postupuje od stadia dětské závislosti až ke stadiu samostatné dospělosti (srov. Germain 1993, s.222, Choděra et alii 2000, s.71). Z nich je pro prezentaci výslovnosti zvláště důležitá zřejmě etapa čtvrtá ("věk adolescence"). V ní se je žák už natolik jist sám sebou, že je schopen bez traumatizace přijímat kritiku, to znamená může být opravován. Teprve v této etapě lze zařazovat fonetickou korekci, zatímco v prvních fázích jsou pouze vyvářeny podmínky pro imitaci. V případě výrazné chyby na ni učitel zvlášť neupozorňuje, výslovnostní chybu uvede jen na správnou míru tím, že sekvenci sám vysloví správně.

Metoda je vysoce náročná na všestrannou profesionální zdatnost učitele. Její cíl není totiž nikterak skromný - „dosáhnout ovládnutí cílového jazyka na úrovni blízké roditelmu mluvčímu“ (Richards, Rodgers 1986 - sec. cit. Choděra et alii 2000, s. 76). V první řadě se předpokládá, že učitel ovládá cílový jazyk na vysoké úrovni, včetně stylistických odstínů, a to i v rovině výslovnosti a prosodie. (V praxi komunitní metodiky bývá učitelem nejčastěji nositel jazyka jako mateřského.)

Speciálně k fonetické korekci se v rámci komunitní metody používá aktivita nazývaná „lidský počítač“ (ordinateur humain/Human Computer), podrobně popsaná J. Mothejzickou (Choděra et alii 2000, s. 76). Učitel se z podnětu žáků promění v ozvučený automat, který tak dlouho opakuje žákem zvolenou zvukovou sekvenci, jejíž výslovnost dělá potíže, až dotyčný žák usoudí, že je už s ní dostatečně obeznán, aby ji mohl sám dobře vyslovit, a „počítač“ (tj. svého učitele) „vypne“.

Komunitní metodě bývá vyčítáno, že „akcent psychologicko-socialní ... do značné míry vyvolává okleštění faktoru lingvistického a didaktického“ (Mothejzická, cit. op.). Metoda nepředpokládá existenci jednotlivého sylabu a tedy ani učebnice, seznámení s vlastnostmi jazyka se neodvíjí systérově, ale většinou ne ani systematicky od jednoduššího k obtížnějšímu. Pokud jde o zvládnání výslovnostních návyků, tato metoda se nevyvíjí řadě jiných, které jediný (a tedy dostatečný) didaktický postup spatiují v imitaci vzoru, pokud možno dokonalého.

V didaktice francouzštiny-jazyka cizího je z literatury znám pouze jeden experiment, porovnáující výsledky této metody s jinou metodou (Germain 1993, s. 227) a sice na Université Laval (Québec), kde kontrolní skupina používala metodu SGAV. Z vyhodnocení vyplynulo, že progresivita čistě jazykového ovládnutí francouzštiny byla v obou skupinách srovnatelná, avšak citový vztah k francouzštině a zájem o její učení se v experimentální skupině posílil, kdežto ve srovnávací skupině zůstal stabilní.

Pro aktuální trendy v didaktice cizích jazyků znamená komunitní metoda další přínos v tom, že směřuje k vytvoření autonomního vztahu žáka k učení, že jej směřuje k způsobilosti „učit se učít“ (Holec, 1981).

Pokud jde o tzv. **přirozený přístup**, nezdá se, že lze z této metody čerpat nějakou inspiraci v zájmu úspěšného zvládnutí zvukového plánu řeči. Patří do řady výukových metod blízkých metodě přímé, které staví zejména na kognitivních paralelách mezi ovládnutím mateřštiny a cizích jazyků. Metoda je spjata se jmény T. Terrella a S. Krashena, z nichž první ji rozpracoval převážně prakticky a druhý oztřejmil teoreticky. Krashen je autorem často citované hypotézy, podle níž se v získávání cizojazyčných kompetencí rozlišují procesy *osvojení* (acquisition) a procesy *učení se* (apprentissage, learning). Osvojování zprostředkovává poznání implicitně, neuvědoměle, je zaměřeno na smysl, obsah sdělení. Naopak učení se je explicitní, uvědomělé a zaměřuje se na formy sdělení. Přirozený přístup je založen na prvním mateřštině, popř. způsobům, jimiž se dospělí seznamují s cizím jazykem přímo v cizojazyčném prostředí. Žáci se zde tedy jazyku „neučí“, nýbrž si jej „osvojují“ – bez gramatických pouček, bez opory o mateřštinu, s důrazem na recepci mluveného projevu, vycházejíce z autentických dokumentů. Poněvadž je však tato metoda určena původně pro dospělé, nacházíme v Krashenově-Terrellově pojetí i explicitní přístup. Do psychologické koncepce metody je totiž zaveden pojem „moniteur“, čímž je míněn jakýsi mentální korektor řečových výkonů, jakási vnitřní sebekontrola mluvěcího, která se opírá o jeho explicitní znalosti, ačkoli sám proces učení je zaměřen na implicitní poznávání. Jinými slovy, korigovat má sám sebe „osvojovatel“ jazyka, korekce ze strany učitele jsou vnímány jako psychologicky nežádoucí i neefektivní. Toto se bezprostředně týká též výslovnostních nedostatků. V Germainově rozboru této metody čteme:

"Aucune activité particulière n'est recommandée pour l'enseignement de la phonétique. Il est tout simplement suggéré de fournir un environnement linguistique riche, et de créer une atmosphère de détente. De l'avis des auteurs, la création de mauvaises habitudes articulatoires dont il serait difficile de se départir n'est pas à craindre puisque cela n'a pas été démontré empiriquement. Au contraire, il semble qu'avec le temps il soit possible d'améliorer sensiblement sa prononciation" (Germain 1993, s. 252).

Aby mentální autokontrola promluvy - "moniteur" (viz výše), se stala součástí produkce řeči, musí být podle Krashena splněny tři nutné podmínky:

- a) znát pravidla,
- b) zaměřit pozornost na formu řečového projevu,
- c) mít dost času k aplikování pravidel.

K tomu však musíme kriticky namítnout, že:

- ad a) k zajištění znalosti pravidel tato metoda nesměřuje,
- ad b) k zaměření pozornosti na formu řečového projevu tato metoda nemotivuje

ad c) dostatek času k aplikování pravidel v metodě orientované na ústní komunikování chybí.

Nepřekvapí tedy, když v odborné literatuře najdeme hodnocení, že „absolventi této metody komunikují plynule, avšak velmi nepřesně“ (Mothejzliková J. In: Choděra et alii 2000). Přesto lze předpokládat, že výslovnost některých jednotlivců může dosáhnout v rámci tzv. přirozeného přístupu dobré úrovně, a to v případě, že jsou tito jednotlivci perceptivně vnímaví a mají předpoklady intuitivní nápodoby. Zárukou možného úspěchu je však zde úroveň fonetických dovedností učitele.

Mezi alternativními metodami zaujímá výsadní postavení **metoda sugestopedie**, koncipovaná na rozhraní 60. a 70. let Georgim Lozanovem. Tento pozoruhodný bulharský neurofyziolog a psychiatr postuloval potřebu vyváženého využití pravé a levé mozkové hemisféry v procesech učení cizím jazykům, nutnost zbavit žáky nežádoucích utkvělých představ, tj. „odsugerovat“ jim jejich představy o obtížnosti učení, a deklaroval možnost mnohonásobně zrychlit učení odstraněním psychologických bariér uvolněním dalších mentálních kapacit, z nichž prý člověk běžně využívá pouze 4 %. Metoda využívá k tomu účelu poznatků psychoterapie hypnózy či sugescí, postupů relaxace apod. (Galissou 1983, s. 15). I tato metoda se zaměřuje na komunikaci ústní, v níž je pozornost věnována prvořadě sdělení samému, nikoli jeho jazykové formě. Postavení učitele vůči žákům je bezprostředně interpersonální (dispozice žáků ve třídě do pravidelné podkovy), učitel plní roli důvěryhodné autority. Lozanov rozlišuje v učení sugesci přímou a nepřímou. Přímá je pochvala a explicitní příslib úspěchu, nepřímá, ale mnohem účinnější, je sugese působící prostřednictvím podvědomí žáků. Na podvědomí působí prostředí a podmínky učení, žáci poslouchají tichou hudbu, jsou rozsazeni do měkkých pohodlných sedadel, zapojování do relaxačních aktivit. Dospělí žáci jsou tak stimulováni k zapojení imaginativních schopností, jež u nich většinou s věkem atrofovaly. S tím souvisí např. i možnost, že žáci v rámci učení změni svoji identitu, získají jiné jméno, jinou profesi i jiný soukromý život a v tomto novém fantazijním prostředí pak přirozeně komunikují jiným jazykem (a jinak vyslovují, neboť jiná výslovnost je součástí jiného chování).

Ani prameny věnované sugestopedii se však k problematice fonetických dovedností žáků explicitně nevyslovují. Z těchto stručně nastiňných principů Lozanovovy metody můžeme přesto vyvodit, že výslovnostním a prozodickým aspektům řeči je přiznivý její důraz na rehabilitaci pravé mozkové hemisféry. Ta je totiž mimo jiné sídlem citlivosti k hudbě a zvukovým vjemům, jakož i k náladám, tedy k realitám, s nimiž zvuková podoba řeči přímo souvisí. Je také sídlem kreativity, která se může bohatě využívat při různých postupech korektivní fonetiky a sídlem syntézy, která je podstatou fyziologického tvoření zvuků řeči. Praktická fonetika by se mohla v sugestopedii inspirovat i použitím prvků jógy, např. cvičením pravidelného rytmického

dýchání. (To se netýká jen získávání návyků v cizím jazyku, u mnoha mluvčích je totiž umění správně dýchat problémem i při mluvení v mateřštině.)

Účinnost sugestopedické metody byla v rámci didaktiky francouzštiny jako jazyka cizího experimentována v Ottavě počátkem 70. let, jak o tom referuje C. Germain (Germain 1993, s. 275-277). Výsledky učení francouzštině Lozanovou metodou byly porovnávány s výsledky žáků, studujících podle kanadské varianty metody SGAV ("Dialogue-Canada"). Přestože výzkum nezhledňoval řadu proměnných, jako úroveň inteligence žáků, vlastnosti učitele, rytmus učení (celodenní, půldenní), bylo konstatováno, že dovednost ústní komunikace dosáhla lepší úrovně u žáků experimentálních skupin, zatímco znalosti gramatiky nebo schopnost písemného projevu nebyla lepší než v kontrolních skupinách. Učitelé zapojení do experimentu často potvrzovali, že sugestopedické postupy vzbuzují, zvláště u dospělých žáků, nebyvalou chuť komunikovat v cizím jazyce jak v simulovaných, tak v reálných situacích. K úloze sugesce v procesu učení poznamenává G. Bideau (éditeur výzkumné zprávy k výše zmíněnému experimentu), že tato koncepce je "aussi hypothétique que l'existence même de ces réserves mentales, bien que l'observation empirique ne s'oppose nullement à cette conception" (Bideau 1976, sec.cit. Germain 1993, s. 276).

Jestliže tedy i přes některé své neprůkazné stránky (Galissou cit. op., s. 93), je dnes sugestopedie nejinspirativnější mezi alternativními metodami (Motheiziková cit. op. s. 64), neždád se, že by se to výrazněji týkalo i fonetických aspektů didaktiky cizích jazyků, a tedy i francouzštiny jako jazyka cizího.

Další metoda, pro niž bývá v české literatuře podle anglického originálu "the total physical response" (the T.P.R.) užíván název „metoda celkové fyzické reakce“ nebo „metoda fyzické odpovědi na pokyny“, je ve francouzských publikacích nazývána "la méthode par le mouvement", popř. "l'apprentissage/l'enseignement par le mouvement". Tento název je, zdá se, výhodnější k vytvoření kalku pro české didaktické názvosloví - např. v podobě „**pohybová metoda**“. Metoda bývá nazývána též "the comprehension approach", "l'approche axée sur la compréhension", tedy „přístup zaměřený na pochopení“. Její autor, americký psycholog J. Asher, se opíral o podobná teoretická východiska jako jeho oborový kolega G. Lozanov. Rovněž on orientuje aktivitu žáků tak, aby byla do procesu učení zapojena i pravá mozková hemisféra. Zatímco Lozanovovi sloužila k její aktivizaci hudba, Asher zapojuje do procesu učení pohyb. Poněvadž výuka u začátečníků se dlouhou dobu (až 120 výukových hodin!) soustřeďuje na poslech a porozumění, které se ověřuje pouze správností fyzické reakce ("Fermez vos livres", "Fermez les yeux" ...), po celou tuto dobu úkolem center jazyka, logického myšlení, analýzy v levé hemisféře je pozorovat a učit se, zatímco aktivně reagují centra pohybu, prostorového vnímání, syntézy umístěné v pravé hemisféře. Dokonale připravený učitel má silou své osobnosti zajistit, aby pohybové a činnostní zapojení žáků při plnění úkolů bylo úplné, „totální“.

"L' apprenant s'engage à fond. On lui demande uniquement d'observer avec attention scrupuleuse et de faire l'action. Par conséquent, il n'est pas distrait par le besoin de bien prononcer, de répéter ou de formuler une réponse (souvent pour la première fois). Le résultat est l'absence de stress et d'inquiétude. Un deuxième avantage réside dans le sentiment de réussite qu'éprouvent les étudiants puisqu'ils sont capables de faire ce qu'on leur dit de façon répétée et de faire des progrès très rapidement en compréhension auditive. Les étudiants développent leur confiance en eux et acquièrent l'assurance qu'ils peuvent réussir à apprendre la langue seconde de la même façon qu'ils ont appris leur langue maternelle ..." (Gagnon 1988, s. 17).

Pro rozvoj zvukových kvalit budoucích řečových dovedností žáka je tento přístup přinejmenším diskutabilní, snad s výjimkou těch případů, kdy učitelem je rodilý mluvčí cílového jazyka nebo jiný učitel s velmi dobrou výslovností. Didaktika fonetiky zde však může nacházet inspiraci v kombinování verbálních a neverbálních prostředků, tak jak to ostatně pro potřeby fonetiky francouzštiny jazyka cizího ve Francii v 80. letech učinila G. Calbris (spoluautorka L. Porcher, J. Montredon), propojením artikulací a mimické stránky řečové komunikace s gesty.

Podobně jako jiné alternativní metody může i pohybový přístup inspirovat didaktiku a učitele k využití některých jeho aspektů, a to i při zvládnutí výslovnostních a prozodických návyků.

Převážně skeptický postoj k alternativním metodám, které věnují fonetickým dovednostem při zvládnutí cizích jazyků a fonetické korekci minimální, až žádnou pozornost, vyjádřil příhodně J.C. Catford: „Bylo by utopií myslet si, že bychom mohli jednoho dne někoho naučit hrát na kytaru tak, že mu budeme pouštět nahrávky hry na kytaru, aniž bychom mu ukázali, kam má na kytaru položit který prst. Proč by tomu mělo být jinak při učení cizímu jazyku?“ (Catford 1987, sec.cit. Germain 1993, s. 256, překl. M.F.)

18. Pluralismus v didaktice cizích jazyků z hlediska zvládnutí zvukové složky (ne/smířitelný antagonismus koncepcí?)

Se vznikem přímé metody v rámci reformního hnutí na konci 19. století se otevřel v didaktice cizích jazyků - a tedy od samého jejího počátku - dlouhodobý spor mezi zastánci zapojení fonetických hledisek do vyučování jazykům a jejich opo- nenty, kteří úlohu fonetiky buď bagatelizují nebo přímo negují. Tato diskuse má zřejmě permanentní ráz, poněvadž odlišnosti názorů na problém souvisejí s rozdílností stanovovaných cílů. Zastánci toho kterého názoru vytvářejí jejich extrapolaci vlastní doktrínu, jež nemůže být v souladu s cíli jinými.

souval do pozdějších fází v podobě fonetické korekce ... Různé etapy tohoto vývoje je možno zřehlednit schématickým výčtem (který ovšem neobsáhne veškeré evoluční odbočky didaktiky cizích jazyků):

Metoda	její vztah k fonetice a k nácviiku zvukového plánu CZ
Tradiční metoda/y (před vystoupením reformistů) metoda gramaticko-překladová	fonetika jako disciplína se dosud nekonstituovala, výslovnost je zohledňována okrajově, implicitně, popř. vůbec ne, zpravidla ve vztahu k pravopisu.
Přímá/é metoda/y (od vystoupení reformistů na konci 19. stol.)	fonetice přiznává velký význam (jedním z alternativních názvů je „metoda fonetická“). Výslovnost zapojuována do výuky od počátku, receptivní i produktivní dovednosti předcházejí komplexnímu poznávání jazyka, fonetika zprostředkována implicitně i explicitně. V rámci již konstituované fonetické vědy se vytváří mezní disciplína - korektivní fonetika.
Audioorální metoda	fonetická cvičení jsou nedílnou součástí systému, strukturální cvičení na diskriminaci a imitaci zvuků budována na zákl. komparativního výzkumu hlásek jazyka mateřského a cílového, zapojen behavioristický princip <i>stimul - reakce - upevnění</i> . Využívá se možností jazykové laboratoře.
Kognitivní metoda	klade důraz na uvědomělé osvojování struktur včetně fonetických/fonologických, k praktickým výslovnostním dovednostem je nenáročná.
SGAV (strukturoglobální audiovizuální metoda) + Verbotónální metoda fonetické korekce	fonetická korekce není koncipována systérově ani komparativně, ale na základě aktuálně diagnostikovaných nedostatků žáků, jejich chyby opravovány průběžně. Intonace a rytmus prezentovány dříve než hlásky. vytvořená jako systérově rozpracování teoretických základů SGAV ve vztahu k fonetické korekci. Cestou k úspěchu je podle ní nastavení diskriminačních schopností podle fonologického síta cizího jazyka, upřednostněni globálního vnímání zvuku na úkor artikulačních jednotlivostí.
Komunikativní přístup	náročný na komplexní vnímání autentické ústní řeči, výslovnost vnímána jako individuální charakteristika mluvčího, kritérium správnosti nahrazeno kritériem přijatelnosti/srozumitelnosti. Systérovost jazykových (i fonetických/fonologických) jevů ani systématičnost jejich zprostředkování není v poli zájmu.

Jak z historie vyplývá, předpokladem vzniku této diskuse - a zároveň počátkem historie didaktiky cizích jazyků jako oboru - byl zvýšený zájem o živé jazyky a jejich postupná emancipace z lingvistického i didaktického stínu latiny, tedy jazyka mrtvého, jehož učením byly sledovány jiné cíle než v případě jazyků živých.

Metody z linie přímých většinou význam fonetiky deklarovaly, nacházíme v nich ale různou proporcii její explicitní a implicitní prezentace. Přitom druhá z těchto možností bývá v přímých metodách v převaze.

Metody z linie nepřímých, zaměřující se více na systérové poznávání, zájem o fonetiku deklarovaly méně důrazně, zohledňovaly komparaci s mateřštinou a explicitní prezentace pravidel v nich mnohdy zastihovala zvukovou kvalitu samotné řečové praxe.

Nepřímé metody počítají s vědomou (intelektuální) kognicí (ve vztahu k fonetice se jedná např. o deskriptci fyziologie mluvení, zejména artikulace, o rozpoznání rozdílů v systémech používaných hlásek apod.), metody přímé využívají poznatků psychologie aktivizaci podvědomí (spontánní imitace artikulace i suprasegmentálních charakteristik).

Neřímá metoda bývá bližší učitelům, jejichž mateřština je shodná s mateřštinou žáků, rodilí mluvčí cílového jazyka pracují vesměs metodou přímou. Učitelé z první skupiny mohou dnes eventuelní výslovnostní handicap částečně vyvážit používáním nahrávek s autentickou výslovností.

Pragmatické hledisko kvalitativně odlišuje metody, jejichž cílem je převážně ústní komunikace, od metod, jejichž výchovné a vzdělávací aspirace byly hlubší. Komunikativní cíl, většinou na úkor vědomosti a také postojů, soustřeďuje pozornost na dovednosti. Otázkou však zůstává, bere-li se v úvahu jen komunikace ústní či i písemná a je-li komunikaci méně elementární dorozumění nebo hodnotnější řečová výměna s určitou řečovou kulturou, v případě mluveného projevu s kulturou výslovnosti.

V diskusi ve prospěch či neprospěch fonetiky při učení cizím jazykům (relativita jejíž argumentace je zřejmá - viz výše) se projevuje rovněž jistý protimluv nacházející se uvnitř přímé metody samé. Jde o to, že v gramatice, tedy v rovině strukturálně nanejvýše závažné, je odmítána systérovost v interpretaci jazyka jako matérie učení i systématičnost ve zprostředkování této systérovosti. Oproti tomu systérové i systématické zapojení fonetiky do učení cizímu jazyku se zde více či méně doporučuje.

Předcházející historický exkurs naznačil střídající se vlny příklonu k fonetice a odklonu od ní v různých obdobích, v rámci různých metodických směrů. Každý z nich zaujal k fonetice určité stanovisko v teorii i praxi. Někdy byla ignorována zcela. Jindy se její úloha sice nepopírala, ale byla zohledňována pouze implicitně. Někdy byla ve výuce přítomna explicitně, ale v různé míře. Někdy se zvukové vlastnosti jazyka žákům prezentovaly hned od počátku, jindy se jejich nácvik pře-

(alternativní metody:)

Tichá metoda	proklamuje význam výslovnosti i prozodie, nedoporučuje však imitaci učitele ani korekci žáků z jeho strany, žáci si mají postupně vytvořit kritéria náročnosti a schopnost autokorekce.
Komunální metoda	zvukové kvality cílového jazyka prezentuje důsledně implicitně, spoléhá na vysokou úroveň řečových dovedností učitele, jenž slouží žákům jako vzor k imitaci.
Přirozený přístup	upírá pozornost k obsahu řeči, zatímco forma řečového projevu (včetně fonetických hledisek) je zde druhořadá.
Suggestopedická metoda	zvukovou kvalitu řeči zjevně nesleduje, avšak lze předpokládat, že princip uvolňující další kapacity učení zahrnuje pojetím pravé mozkové hemisféry, vytváří podmínky pro dobrou vnitřnost žáků ke zvukovým podnětům. Rovněž atmosféra odstraňující zábrany je příznivá k vytváření odlišných artikulačních návyků.
Pohybová metoda	zvukovému plánu jazyka nevěnuje sice žádnou pozornost, inspirativní může být její soustředění na poslech.

Přehled jasně ukazuje, že přítomnost/nepřítomnost, či míra přítomnosti fonetiky cílového jazyka, a také způsob reflexe těchto problémů ve vyučování, je jedním z výrazných znaků příznačné bipolarity, jež charakterizuje vývoj metod ve vyučování cizím jazykům. Tato bipolarita, jejíž prvotní významné vychýlení souvisí s tzv. reformním hnutím, se poté projevovovala více či méně pravidelným kvadrovým pohybem od pólu k pólu, ať už jde o námi sledované vnímání zvukových kvalit jazyka nebo o vztah k mateřtině, či o respektování/zamítání předcházející lingvodaktické zkušenosti, o hledání zdrojů buď převážně v poznatcích lingvistiky nebo v poznatcích psychologie, o uvědomělé nebo mechanistické postupy v učení, o cíle praktické nebo kulturní apod.

C. Puren, hledaje východisko z této bipolarity, kterou pokládá za zavádějící, uvažuje tři možné strategie (Puren 1994, s. 174):

- 1/ nalezením kompromisů dospět k syntéze, jež bude základem *racionální, stabilní a definiční rovnováhy*;
- 2/ přijmout dynamiku permanentního střídavého přechylování, jež bude základem *nestabilní rovnováhy při pravidelné kompenzaci nerovnovážených stavů*;
- 3/ překonat současnou bipolaritu přeskupením do multipolární dispozice v teorii didaktiky cizích jazyků a vytvořit tak *nestabilní rovnováhu v multipolárním systému*.

Tato třetí strategie (v jejímž označení bych raději použila místo spojení „*nestabilní rovnováha*“ výraz „*dynamická rovnováha*“ v *multipolárním systému*)

asi nejlépe vyhovuje komplexní povaze dnešní didaktiky cizích jazyků i komplexnosti společenské reality, jež ji spoluvytváří.

I česká didaktika cizích jazyků se opakovaně snaží reflektovat pluralitní současnost a formulování „smyslu svých dějin“ předjímat budoucnost. Autoři Didaktiky cizích jazyků (Hendrich et alii 1988, 274-297) reagovali na daný problém v souladu s dobovou terminologií, když hovořili např. o „syntéze uvědomělosti a automaticnosti“ (srov. též Jelínek 1989, s. 111), o „vzájemném doplňování metodických prvků tvořících párové kategorie“, o „úsilí o integraci metodických prvků, které se v minulosti pokládaly často za neslučitelné“. Stanislav Jelínek v jednom ze svých článků píše, že charakteristickým rysem současné didaktiky cizích jazyků je vyvážená integrace komunikativně funkčního a situačně tematického přístupu s přístupem systémovým. (Jelínek 1991, s. 155) Radomír Choděra koncem 90. let naopak soudí, že „zmiňovaná integrace je pouhým zdáním“ (Choděra, Ries 1999, s. 65), o čemž podle něj svědčí současný nástup řady alternativních metod, v nichž se odrážejí různé vlivy, ale také metodologická premisa, že „každá integrace ... je vždy nutně v určitém napětí vůči diferenciaci“ (op.cit. s. 66). A v navazující knize „Výuka cizích jazyků na prahu nového století - II“ se pro současnou didaktiku cizích jazyků zavádí pojem *didaktický pluralismus*“.

O světě výuky cizích jazyků se zde dočítáme:

„Tento svět však není náhodnou, chaotickou změti mnohdy antagonistických koncepcí, nýbrž systémem, podléhajícím evolučním zákonitostem, které organicky vyplývají z duchovní atmosféry doby, z jejich potřeb, představují reflexi epochy, resp. epoch předchozích, aby v historickém pohledu jasně ukázaly onu věčnou a neměnnou potřebu člověka vzdělání, estetická, komunikační s lidmi v mikrosvětě a makrosvětě“ (Choděra et alii 2000, s. 57).

Aniž bych se odvažovala souhlasit či nesohlasit s tvrzením o reálné systémovosti matérii, jímž se didaktika cizích jazyků zabývá, zdá se mi, že cestou z nejistoty volby mezi extrémně skutečně může být pokus o aktuální syntézu plurality vybraných prvků, kde jednotlicím kritériem je zájem/potřeba žáka (srov. též Hendrich 1980, s. 36).

Zájem žáka jako jednotlivce a stejně tak zájem společnosti znamenají deontologickou výzvu, jež se obrací k profesionálnímu svědomí každého jednotlivého učitele, ale i k didaktice jazyků jako vědnímu oboru, který (stejně jako např. lékařství) přímo zasahuje do života člověka.

“Comment imaginer, en effet, qu'une discipline qui ouvre pour une meilleure communication entre les hommes, donc pour leur équilibre psychique et affectif, ne se soucie pas des devoirs de sa charge, alors que la

médecine (qui travaille à l'équilibre physique des hommes) offre l'exemple d'une constante réflexion sur les problèmes moraux que pose son exercice?... Cette discipline a d'autant plus d'intérêt à remplir ses obligations éthiques qu'elles constituent des marques de spécificité précieuses pour son image: comme toutes les disciplines d'intervention, son action engage sa responsabilité morale et c'est du respect des règles qu'elle se donne que naît le respect qu'on lui porte" (Gálisson 1988, s. 84).

Jakými deontologickými zásadami by se měla řídit příprava učitelů cizích jazyků a jmenovitě francouzštiny ve vztahu k fonetickým vědomostem, dovednostem, postojům?

Učitel musí samozřejmě znát na velmi dobré úrovni teorii francouzské aplikované fonetiky a komparaci s češtinou (jež je mateřštinou většiny z nich i většiny žáků), měl by usilovat o to, aby jeho praktické dovednosti z hlediska zvukové roviny řeči se maximálně blížily dovednostem rodilých mluvčích, aby ovládl techniky korektivní fonetiky v nejšířím slova smyslu. Zároveň musí být schopen volit různé prostředky v souladu s růzností učebních cílů a situací, avšak vždy tak, aby nezařadil žákům cestu k eventuální další kultivaci návyků. Z druhé strany nesmí žáky přetěžovat neúměrnou náročností, neboli má své nároky přizpůsobovat jednak možnostem, jednak aspiracím žáků.

Schopnost volby optimálních řešení se prohloubí poznáním vývojových peripetií oboru. Z tohoto hlediska je zajímavé, jakých metafor užívá francouzská didaktika cizích jazyků k názornému přiblížení více méně cyklicky alternujících vývojových tendencí. Většina současných didaktiků hovoří o kyvadlovém pohybu (tedy příměr, který jsme použili i my v této kapitole při popisu zmiňované bipolarity). Tento příměr pokládá Puren za nejen pesimistický, ale i nepravdivý, poněvadž navozuje představu marného přešlapování na místě (Puren 1988, s. 393). Jiní didaktici, jako např. Michel Candelier, ve snaze zachovat představu kontinuálního pokroku, hovoří o spirálovém pohybu vpřed ve smyslu evoluční dialektiky, kdy každá nová otáčka znamená kvalitativní posun (Candelier 1986, s. 59). Christian Puren v závěru své knihy *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* navrhuje metaforu sférického pohybu: postupujeme-li po povrchu zemském určitým směrem a ocitneme-li se po čase opět na stejném místě, znamená to, že náš prostor není nekonečný, ale sférický. Puren pak vyvozuje z této metafory povzbudivý náznak určité koherence a stability problematiky didaktiky cizích jazyků.

"Cela ne signifie pas que les voyages antérieurs aient été inutiles: si l'on repasse au même endroit, c'est avec d'autres expériences antérieures, qui devraient faire de ce nouveau parcours une expérience plus riche. Nous ne sommes sûrement pas plus intelligents que les méthodologues directs, ni

plus conscients des contraintes du terrain, ni placés dans un contexte favorisant davantage la confrontation des théories et des pratiques ainsi que la progression de la réflexion collective; Nous sommes scientifiquement à peine mieux armés qu'eux, eu égard au nombre et à la complexité des problèmes qu'il nous reste à résoudre: nous en avons même découvert bien d'autres dont ils n'avaient pas conscience ... Ce qui fait - ou du moins devrait faire - la différence décisive entre eux et nous, c'est que nous pouvons connaître leur aventure et profiter de leur expérience" (Puren 1988, s. 394).

Pro didaktiku cizích jazyků tedy jako by platilo latinské "non nova, sed nove" - „nic nového, ale nově“. Abychom jako učitelé i dnes dostáli v tomto smyslu své povinnosti, abychom uměli uchopit svůj problém (své poslání) v souladu s potřebami dneška (i zítřka), nemůžeme si dovolit ignorovat minulost. Což platí v didaktice cizích jazyků tím spíše, že jejím předmětem jsou způsoby zprostředkování jazyka, tedy entity svou povahou dynamické, a to platí o to silněji ve vztahu k fonetice, neboť zvuková stránka řeči náleží k nejdynamičtější se vyvíjejícím rovinám této dynamické entity.

19. Fonetika - lingvistika - didaktika cizích jazyků

Generace učitelů a studentů jazyků si i dnes v různé míře uvědomují existující nejasnosti ve vztazích mezi shora jmenovanými disciplínami. Pokusme se odpovědět na otázku, co je z hlediska těchto disciplín podstatné pro učitele francouzštiny či jiného cizího jazyka a co nesmí chybět v jeho profesionální vybavenosti.

Schematicky řečeno, učitel musí znát teorii, ovládat praxi a dokázat zprostředkovat obě žákům na úrovni, která odpovídá stanoveným cílům (Dohalská-Zichová, Fenclová 1991/1992). Mezi cíli učení dnes na prvním místě stává zvládnutí komunikativních dovedností z hlediska zvukové percepcie i produkce. S vědomím toho, že fonetika je komplexní vědní obor rozčleněný na řadu dílčích disciplín, z nichž některé náležejí zároveň do sféry lingvistiky, je žádoucí posoudit, které z nich jsou relevantní pro učitele.

V kapitole 9. bylo použito k vysvětlení vztahu mezi fonetikou a lingvistikou (mezi fonetikou a fonologií) modelu saussurovských dichotomií, kdy se vzájemný poměr fonetiky a fonologie strukturuje odlišně ve vztahu ke každému z obou členů těchto dichotomií. Připomeňme přehledně:

a srovnávací fonetiky segmentální i suprasegmentální, podobně jako se neobejde třeba bez psychologických hledisek jejich zvládnání, která je nutno při učení re-spektovat a využívat.

Zdá se, že stejně jako se fonetika emancipovala od lingvistiky, jejíž hranice pře-kročila zvláště v oblasti experimentální/instrumentální, ačkoli v mnoha aspektech zůstává její součástí i nadále a obě vědy se tak částečně překrývají, že stejně tak lze předpokládat, že didaktika cizích jazyků, která pracuje s poznatky obou, je discipli-nou, která se v určitém rozsahu zájmů překrývá jednak s lingvistikou, jednak s fo-netikou. A tak jako jsou si fonetika a lingvistika navzájem oporou a inspirací, může i didaktika cizích jazyků, jak už se vícekrát stalo v minulosti, přinést lingvistice i fonetice některé impulsy. Pro tuto perspektivu svědčí ostatně i přechétné „perso-nální unie“ v osobách mnoha známých fonetiků, kteří, hlásíce se ke svému záklád-nímu lingvistickému školení, provozují převážně pedagogickou praxi a v ní nachá-nímu lingvistickému školení, provozují převážně pedagogickou praxi a v ní nachá-zejí podněty pro teorii didaktiky cizích jazyků.

Zkušenost z minulosti, nad jejímiž některými momenty jsme se zamýšleli na předcházejících stránkách, svědčí pro větší propustnost mezi disciplínami, zabýva-jícími se různými aspekty zvukového plánu řeči. Interdisciplinarita je pokládána za jednu z nadějných cest k dalšímu poznání, studium francouzštiny v tomto smyslu není výjimkou.

"Afin de mieux comprendre le présent et imaginer l'avenir, il est souvent utile d'interroger le passé" (Galisson, Puren 1999, s. 61).

1. v rámci dichotomie <i>signifiant - signifié</i>	fonetika	se zaměřuje na	signifié
	fonologie		signifiant i signifié
2. v rámci dichotomie <i>langue - parole</i>	fonetika	se zaměřuje na	parole
	fonologie		langue
3. v rámci dichotomie <i>synchronie - diachronie</i>	fonetika	se zaměřuje na	synchronii i diachronii
	fonologie		obojí, ale zvláště synchronii.

Sledujme, jak se vztah mezi lingvistickými kategoriemi a fonetikou/fonologií proliná se zájmy lingvodidaktiky (a jejich hlavních protagonistů - učitelů a žáků).

Když začneme od posledního 3. bodu, shodneme se, že diachronní hledisko je pro komunikativně zaměřené učení cizímu jazyku nevyznamné, ale z hlediska syn-chronního je nutno brát na vědomí jak funkční fakta zprostředkovaná fonologií, tak formální vlastnosti znaků, tj. fakta popsaná fonetikou.

Pokud jde o vztah "langue - parole", záleží v didaktice na konkrétní vyučovací metodě, která upřednostňuje buď v tradičním pojetí poznání jazyka (langue) - a má tedy bližší k fonologii, nebo se zaměřuje převážně na komunikační praxi, tedy na řeč (parole) - a zajímá ji spíše fonetika.

Konečně dichotomie "signifiant - signifié" je ve vztahu k teorii i praxi vyučová-ní nekontroverzní, poněvadž bez ohledu na metodu, historické období, cíle učební-ho aktu atd. jsou materií vyučování jazykové znaky v nedělitelné jednotě obsahu a formy, a proto didaktika v tomto smyslu musí vycházet z přístupu fonologického. Lze shrnout, že didaktika cizích jazyků se opírá ve vztahu k mluveným řečovým dovednostem o poznatky lingvistiky, ale zároveň sleduje i zvukové charakteristiky řeči, které nejsou fonologicky relevantní, jsou tedy pro lingvistiku podružné. Zájem didaktiky cizího jazyka se tedy překrývá se zájmy lingvistiky, ale zahrnuje zároveň i určitou část fonetiky, která bývá řazena mimo lingvistiku.

Zamýšlíme-li se speciálně nad korektivní fonetikou, včetně fonetiky kombinač-ní, jež je základem orthoepie a která je tak předmětem zájmu v didaktice dané apli-kované fonetiky, jež zahrnuje postupy a techniky vedoucí k vytvoření správných návyků a korekci chybných výslovnostních návyků v osvojeném jazyku, napad-ne nás, že by bylo přiléhavější mluvit o korektivní fonologii (Galisson, Coste 1976, s. 418). Avšak cesta k praktickému zvládnutí fonologických pravidel se na druhé straně neobejde např. bez artikulační a fyziologické fonetiky, bez deskriptivní

Citovaná literatura:

- Abry D., Chalaron M.-L. *Phonétique, 350 exercices, Exerçons-nous*. Hachette, Paris, 1994.
- Baylon C., Fabre P. *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Nathan, Paris, 1975.
- Bothorel A., Simon P., Wioland F., Zerling J.-P. *Cinématographie des voyelles françaises*, Travaux de l'Institut de Phonétique, Strasbourg, 1986.
- Calbris G., Montredon J. *Approche rythmique intona: je et expressive du Français langue étrangère*. CLE International, Paris, 1975
- Calbris G., Montredon J. *Oh là là!* CLE International, Paris, 1980
- Calbris G., Montredon J. *Des gestes et des mots pour le dire*. CLE International, Paris, 1986.
- Calbris G., Porcher L. *Geste et communication*. Coll. LAL. CREDIF-Hatier, Paris, 1989.
- Callamand M. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Coll.DLE. CLE International, Paris, 1981
- Candelier M. *La "réflexion sur la langue". D'où vient-elle et qu'en ferons-nous?* Les Langues Modernes, 1986, 2, s. 59-72.
- Caravolas, J.A. *Histoire de la didactique des langues au siècle des lumières*. Montréal - Tübingen, 2000.
- Dohalská M., Schulzová O. *Fonetika francouzštiny*. SPN, Praha, 1991.
- Černý J. *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Praha, 1996.
- Dohalská-Zichová M., Fenclová M. *Kvalita výslovnosti učitelů francouzštiny i jiných jazyků*. Cizí jazyky, 1991/1992, 35, 5, s. 158-160.
- Fenclová M. *Zajímavá příručka pro franštináře*. - F. Wioland: *Prononcer les mots du français*. Cizí jazyky, 7-8, 38, 1994/95, s. 302-306.
- Gagnon N. *L'apprentissage d'une langue par les mouvements du corps (TPR Total Phisacal Response)*. Bulletin de l'AQEFLS 9/4, 1988.
- Galazzi-Matasci E., Pedoya E. *Et la pédagogie de la prononciation? Le français dans le monde* 180, 1983.
- Galisson R. *La suggestion dans l'enseignement - Histoire et enjeu d'une pratique tabou*. CLE international, Paris, 1983.
- Galisson R. *Témoignage en miettes*. In: Lehmann Denis, dir. *La didactique des langues en face à face*. Hatier-CRÉDIF, Paris, 1988.
- Galisson R., Coste D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris, 1976
- Galisson R., Puren C. *La formation en question*. CLE International, Paris, 1999.
- Gaonac'h D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-CREDIF, Paris, 1987.
- Gattegno C. *Teaching Language in Schools: The Silent Way, 2nd ed...*, In: Blair, R.W. (red.) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass., Newbury House, 1982.
- Germain C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE International, Paris, 1993
- Guberina P. *La méthode audio-visuelle structuro-globale*. Revue de phonétique appliquée 1, 1965.
- Guimbretière E. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier/Hatier, Paris, 1994.
- Hála B. *Fonetika v teorii a v praxi*. SPN, Praha, 1975.
- Hendrich J. *K novodobému vývoji v metodice cizích jazyků*. In: S. Jelínek aj. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha, 1980, s. 23-36.
- Hendrich J. et alii *Didaktika cizích jazyků*. SPN, Praha, 1988.
- Hruška J. O. *Metodologie jazyka francouzského*. Praha, 1926.
- Champagne-Muzar C., Bourdages J. *Le point sur la phonétique*. CLE Etudes de linguistique appliquée 41, 1981.
- international, Paris, 1998.
- Charliac L., Motron A.-C. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International, Paris, 1998.
- Choděra R. et alii *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Editpress, Praha, 2001.
- Choděra R., Ries L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostravská univerzita, Ostrava, 1999.
- Chomsky N. *Syntaktické struktury*. Praha, 1966.
- Janešová J. *Praktický kurs francouzské výslovnosti*. Leda, Praha, 1995
- Jelínek S. *Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky*. In: *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*. UK v Praze - Pedagogická fakulta, Praha, 2002.
- Jelínek S. *K některým rysům současné didaktiky cizích jazyků*. Cizí jazyky 1991/2, 5.
- Kaneman-Pougatch M., Pedoya-Guimbretière E. *Plaisir des sons: enseignement des sons du français*. Hatier, Paris, 1998.
- Kelly L. *25 Centuries of language Teaching: 500 BC - 1969*. Rowley, Mass. Newbury House, 1969.
- Komenský J.A. *Nejnovější metoda jazyků*. SPN, Praha, 1964.
- Kořínek J.M., Erhart A. *Úvod do fonologie*. Academia, Praha, 2000.
- Kulič V. *Individualizace učení a jeho řízení*. In: Löwe H. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Praha, 1977, s. 290-300.
- Léon P., Burtynsky E., Schoft H. *La phonologie. Lectures. Les écoles et les théories*. Paris, 1977.
- Mounin G. *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle*. Presses Universitaires de France, Paris, 1967.
- Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris, 1982

- Pagniez-Delbart T. *A l'écoute des sons*. CLE International, Paris, 1990.
- Puren C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan, CLE International, Paris, 1988.
- Puren C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier 1994
- Porcher L. *Promenades didacticiennes dans l'oeuvre de Bachelard*. In: Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues. Coll Essais, Paris, Didier-Credif 1987.
- Straka G. *Album phonétique*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1965, 188 s.
- Renard R. *La Méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Troisième édition entièrement refondue de l'édition de 1971. Didier/C.I.P.A. Paris, 1979.
- Rivenc P. *Vers une définition des termes 'Structuro-Global' (II)*. Revue de phonétique appliquée 21, 1972.
- Troubetzkoy N. *Principes de phonologie*. Klincksieck, 1957.
- Wioland F. *Proncer les mots du français*, Hachette, Paris, 1991.

Otázky percepce a produkce francouzských vokálů a některých dalších fonetických jevů z hlediska českých žáků

"Qui n'entend qu'une cloche n'entend qu'un son."
(proverbe)

V závěru předcházející stati jsme se dotkli vztahů mezi disciplínami zabývajícími se zvukovou stránkou jazyka. Jejich historie byla svědkem nejen vzájemného prolínání a obohacování, ale i okamžiků určitého napětí mezi protagonisty. Odborná polemika je nutná, předsudečné nepochopení však nikoli. Schematicky lze parafrázovat některá jakoby skrytá dehonestující zjednodušení např. takto: „Fonetika nemůže být součástí vlastní jazykovědy, protože sfera jejího zájmu se nachází pod úrovní znaku jako lingvistické jednotky; izolovaný zvuk není, jak známo, nositelem významu ...“, naproti tomu: „Lingvistika jako humanitní obor není žádná skutečná věda, protože metodika humanitních věd je převážně spekulativní. Zato fonetika, to je seriózní věda, neboť se opírá o exaktní empirii ...“ anebo: „Didaktické aspekty nepatří do sféry zájmu fonetiků ani lingvistů, poněvadž v didaktice jazyků jde jen o nahodilou, ne-systémovou a v každém případě pouhou aplikaci ...“ atd.

Přitom je snadné ukázat, jak plodné může být kombinování přístupů. Například jedním z nejzajímavějších pojmů fonologie (tedy funkční fonetiky, kterou ostatně lingvistika jako jedinou nikdy nevykazovala za hranice své působnosti), je fenomén zvaný „fonologické síto“/„fonologický filtr“. Tento jev by těžko mohl být identifikován, kdyby k němu pozorovatele nepřivedla úvaha vycházející z didaktické praxe. Trubeckého poznatek, že nositel určitého jazyka je hluchý k fonologickému systému jazyka jemu neznámého, že nositel určitého jazyka je hluchý k fonologickému systému jazyce, pakliže v jemu známém jazyce relevantní nejsou, to je zřetelně problém nejen komparativní, tedy ve svém základu fonologicko-lingvistický, ale především didaktický (když ovšem pomineme, že se zároveň jedná i o problém fyziologický).

Otázkám fonologického síta, fonologické hluchoty, percepce a jejímu vztahu k produkci, jakož i k navazujícím didaktickým problémům, které nastávají jmenovitě při učení francouzštině, budou věnovány následující stránky.

1. Teoretická východiska problému

Fonologie zkoumá systémy nejmenších jednotek zvukové podoby lidské řeči, které izolované nejsou nositeli významu (nejsou tudíž jazykovými znaky), ale jsou schopny v rámci každého jednotlivého jazyka jazykové znaky rozlišovat.

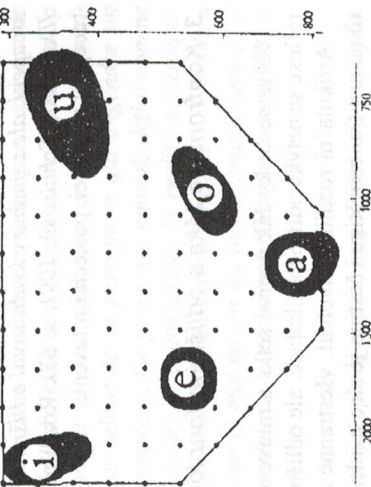
Pro francouzskou jazykovědu - a jmenovitě fonologii - je významná zejména Martinetova teorie *devoji artikulare* (Martinet 1991), která je obecně platná pro všechny přirozené jazyky. Podle této teorie (1) v rámci první artikulare jsou řečové výroky rozložitelné na nejmenší významové jednotky, tzv. *monémy* (např. výrok "Aidons-les!" [ed5le] sestává ze tří monémů; z nich jeden, "aid-", je plinovýznamový a nazývá se podle Martineta *lexém*, dva další, "-ons" a "les", mají gramatickou hodnotu a nazývají se *morfémy*). Tyto monémy jsou (2) v rámci druhé artikulare dělitelné na *fonémy*, tj. nejmenší zvukové jednotky konkrétního jazyka, nadané schopností rozlišovat monémy. Např. nahradíme-li ve výše uvedeném francouzském výroku hlásku *d* hláskou *m*, pak zvuková figura [edole] se změní na [emole] tedy "aimons-les!". Jelikož „mit rád“, jak známo, není totéž co „pomáhat“, vztah mezi *d* a *m* je vztahem fonologické opozice, neboli vztahem mezi jednotkami, které jsou schopné zakládat odlišné významy odlišných monémů. Podobně - nahradí-li se ve výrazu "jeudi" [zødi] první samohláskou [ø] samohláskou [e], vznikne zvukový tvar [zedi], tedy "j'ai dit". V obou případech se jedná, jak vyplývá z uvedených fonologických opozic, o příklady fonémů, náležejících ke konkrétnímu jazykovému systému. Fonologické systémy různých jazyků jsou ovšem odlišné. Zatímco rozdíl mezi [m] a [d] je relevantní v češtině i francouzštině, a proto není při učení obětiné tento rozdíl uplatňovat i v jazyce cílovém, rozdíl mezi [ø] a [e], který je ve francouzštině důležitý, v češtině neexistuje, poněvadž zvuk [ø] není součástí jejího fonologického systému. Vztít na vědomí tento rozdíl je pro českého žáka obtížné.

Hodnota fonému je v každém jazyce určena, jednak jeho vlastní akustickou kvalitou, která je variabilní v určitém rozsahu formálně zobrazitelného akustického spektra ("Depuis les premiers travaux en *synthèse de la parole*, les *phonétiens s'accordent pour dire que les deux premiers formants ... sont décisifs pour la reconnaissance des voyelles"* - Borrell 1993, s. 101). A jednak je vymezena jeho relací k ostatním fonémům daného fonologického systému.

Akustická kvalita je stanovována akustickými měřeními tak, že např. určujícími složkami akustického spektra českého [i] je první formant F1 v pásmu 300-500 Hz a druhý formant F2 v pásmu 2000-2800 Hz (Palková 1997, s. 174). Orientačně porovnáme tyto údaje s citovaným údajem zjištěným pro francouzské [i]: F1 = 280, F2 = 2300 (podle Debrock a Forrez, sec.cit. Carton 1997, s. 49).

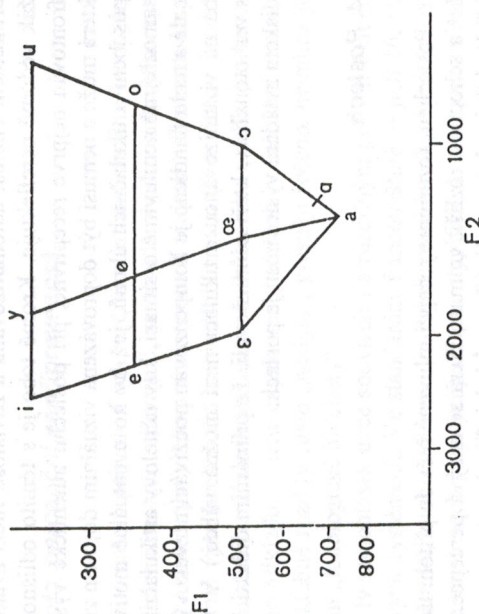
2. Schematické porovnání vokálních systémů češtiny a francouzštiny

Relace mezi fonémy v rámci systému lze formálně zobrazit pomocí známého trojúhelníkovitého obrazce, který se vytvoří, vyneseme-li naměřené hodnoty F1 a F2 každé samohlásky uvažovaného jazyka do souřadnic.



Porovnejme relativně srovnatelná zobrazení fonologických systémů jednak češtiny a jednak francouzštiny, tak jak jsou nám k dispozici. Pro češtinu uvádíme graf formantových oblastí českých samohlásek stanovených Háloou:

(Podle Janota 1967, str. 35, sec. cit. Palková 1997, s. 178)



Pro francouzštinu použijeme akustický trojúhelník syntetických francouzských samohlásek podle P. Delattra.

(Delattre, sec. cit. Carton 1997, s. 50)

Zjevné rozdíly obou zobrazených fonologických systémů jsou jasným zdůvodněným problémem, které zákonitě nastávají při učení Čechů francouzštině. Vzájemně

promítnutí obou schémat ukáže nebezpečí možných záměn, nebezpečí chybné diskriminace fonému při percepci cizího jazyka pod vlivem schématu jazyka mateřského.

Z komparace vysvítá, že čeština a francouzština disponují velmi odlišnými fonologickými systémy, a to především pokud jde právě o vokály. „*Zádná francouzská samohláska se nekryje s českou, a to ani artikulací, ani akustickou podstatou...*“ (Hála, 1960, s. 74). „*Rozdílnost těchto systémů nespočívá jen v jejich početním zastoupení, ale zejména v kvalitativní odlišnosti tvoření základních zvukových jednotek*“ (Dohalská, Schulzová, 1991, s. 63). Rozdílnost samozřejmě ovlivňuje stejnou měrou recepci i produkci, poslech i mluvení.

3. Konfrontace žáka s odlišným fonologickým systémem

Když se český žák poprvé setká s mluvenou podobou cizího jazyka, její primární reflexe se netýká odlišné artikule, ale odlišné zvukové podoby.

Artikulační rozdílnost tvoření, všestranně zachycená artikulační deskriptivní fonetikou pro francouzštinu i češtinu je sice evidentní, avšak z hlediska didaktického zprístupnění cizí výslovnosti je zřejmě druhotná. Při prvním setkání s cizími fonémy k nim žák totiž nepřistupuje většinou artikulačně. Je to tím, že v mateřštině je pro něj artikulační činnost automatizovaná a závislosti mezi zvukem a činností artikulátorů žák vědomě nereflektuje. Kromě toho je s těmito odlišnostmi v cizím jazyce konfrontován nejprve receptivně, při poslechu autentické výslovnosti cílového jazyka, která může a nemusí být doprovázena vizuálním dojmem ze specifického mimického působení artikulačních úkonů, jež by ho eventuálně motivovaly k nápodobě. (A to samozřejmě nemluvíme o situaci, kdy učitelovy artikulační dovednosti nejsou dokonale a tento handicap je kompenzován používáním zvukových nahrávek, v nichž zabývá na vizualizovanou artikulaci není možná vůbec.) V tomto smyslu souhlasíme s verbotonalisty, kteří zdůrazňovali, že primárním didaktickým problémem a východiskem zvládnutí výslovnosti je poslech.

4. Poslech

Poslechem rozumíme recepci mluvené řeči. Je přitom třeba rozlišit schopnost slyšet a schopnost rozlišit/vnímát, která se nazývá percepcí. Schopnost slyšet předpokládá aktivizaci sensoriálních mechanismů, schopnost percepcí předpokládá aktivizaci kognitivních a lingvistických mechanismů.

"Il faut distinguer entre l'audition, qui relève de la sensibilité de l'oreille à l'acoustique et la perception, qui procède d'une activité mentale de

reconnaissance. Les personnes âgées entendent souvent mal les fréquences aiguës des consonnes, comme [f] et [s]. Mais elles peuvent les reconstruire grâce au contexte. Dans le premier cas, il s'agit d'audition, dans le second de perception linguistique. La perception concerne également l'interprétation de la réalité physique des sons..." (Léon 1992, s. 41).

"... il faut savoir qu'avant d'arriver au stade de la compréhension, certaines étapes sont indispensables. Ces étapes ont pour nom audition et perception ... Il faut bien entendu faire la distinction entre ce qui est de l'audition, à savoir la sensibilité de l'oreille aux stimuli sonores (on fera la différence entre ceux qui entendent et ceux que l'on dénomme les malentendants ou sourds) de ce qui relève de la perception qui engendre un processus mental relativement complexe. Ce processus mental, défini comme complexe, sert à la fois à reconnaître et à interpréter la réalité acoustique. L'écoute ou la réception de la parole sollicite les mécanismes sensoriels à travers le phénomène de l'audition et met en jeu les mécanismes cognitifs et linguistiques à travers le phénomène de perception" (Guimbretière 1994, s. 54).

Shrňme tedy, že percepcie v tomto pojetí předpokládá rozpoznání zvuku a jeho interpretaci jako fonému. To teprve umožní následné rozpoznání monémů, které jsou jimi tvořeny, a poté pochopení smyslu výroku, realizovaného touto řadou zvuků.

5. Fonologická hluchota, percepční nepřipravenost

Základní je, že cizinec, v našem případě Čech, určité vlastnosti zvuku, které jsou ve francouzštině fonologicky relevantní, nevnímá, poněvadž v jeho mateřštině tyto vlastnosti hlásky (její distinktivní rysy) relevantní nejsou. Z artikulačního hlediska je distinktivním rysem fonémů výše uvedeného minimálního páru ("j ai dit" - "jeudi") především labializace. Akustickým důsledkem tohoto artikulačního rozdílu je temnější zvukový dojem druhého příkladu. Řízené experimenty i běžná pozorování ukazují, že cizinec tento a jiné podobné rozdíly často „neslyší“, přesněji řečeno, nevnímá je. Tehdy se mluví o působení „fonologické hluchoty“.

Rozdíly zvukové kvality samohlásek úzce souvisejí i s rozdílným počtem fonémů ve srovnávaných jazykových systémech. Ve standardní francouzštině je jich 16, zatímco čeština jich má pouze 10, z toho polovinu krátkých, polovinu dlouhých (ačkoli [o:] se vyskytuje pouze ve slovech přejatých). Z toho vyplývá, že zvuková vnímavost uživatele češtiny je nastavená na rozlišování pouze 2 x 5 samohlásek (krátkých a dlouhých), kdežto rozlišovací schopnost uživatele francouzštiny musí pojímat rozdíly 16 samohlásek různých témbřů, jejichž délka (až na jednu výjimku) není fonologicky relevantní a je jen poziční variantou v rámci některých zavřených slabik. Příznačným fonologickým distinktivním rysem českých samohlásek je tedy, jak známo,

qui ont été sélectionnés comme étant ceux en usage dans notre langue" (Borrell 1990-91, s. 30).

P. Guberina jasně mluví o univerzálnosti lidského mozku, který v dětském věku umožňuje ovládnout libovolný jazyk jako mateřský (a také o univerzálnosti libovolného jazyka vyjádřit libovolnou myšlenku).

"C'est toujours le cerveau, avec ses capacités universelles, qui a donné les conditions nécessaires à toute langue pour tout exprimer. Mais l'histoire événementielle, les faits culturels, les circonstances particulières des sociétés différentes nourrissent aussi intensément le cerveau humain que les stimuli neuro-bio-psychologiques. Les langues différentes donc, bien que chaque fois acquises par les mêmes stimuli neuro-bio-psychologiques, ont pour des raisons historico-sociales, un système de sons, une morphologie et une syntaxe différentes" (Guberina 1987, s. 136).

6. Fonologické síto

Ovládnutí mateřštiny z fonologického hlediska znamená, že mozek zařadil naučené hlásky do strukturované soustavy. Přijal zvukové formy a spojil s nimi funkce, které odpovídají tomuto jazyku. Struktura vztahů těchto forem (zvuků) vytváří ve vědomí rozlišovací schéma (jakýsi děrný šátek), podle kterého se každá slyšená hláska přiřadí (nebo nepřijadí) k určitému již ovládnutému fonému. Tomuto rozpoznávacímu systému se říká „fonologický filtr“ „fonologické síto“ (termín používaný poprvé Trubeckým). Tímto filtrem rozpoznávací systém „propouští“ veškeré slyšené řečové zvuky a v případě poslechu jiné řeči než mateřské připodobňuje zvuky cizí řeči zvukům známým.

Fonologické síto tedy limituje každého z nás ve zvukové percepci řeči neznámé nebo ne dostatečně známé. Francouzský oto-rhino-laryngolog A. Tomatis, zabývající se vztahy nervového systému a sluchového ústrojí ve vazbě na psycholingvistiku, mluví v této souvislosti o „selektivní diafragmě“ (nemáje při tom ovšem na mysli podobnost s bránicí, ale funkční podobnost s prstencovou clonou v optických přístrojích, která brání přístupu paprsků na obvodu čočky):

"... l'oreille a été secondairement conditionnée au langage et ... elle a fait son apprentissage grâce au milieu ambiant, au milieu acoustique s'entend, qui a déterminé l'ouverture du diaphragme sélectif de l'audition ... cette limitation qui est presque la règle, ne nous a rendus maîtres à manier, avec toute la finesse, toute l'agilité désirée, qu'une gamme sonore et rythmique propre à une langue. Mais quel monde acoustique diffèrent que celui d'une autre

opozice krátká/dlouhá (např. „volí“ - „volí“). Ale ve francouzštině je tato opozice naopak fonologicky redundantní (s výjimkou dlouhého [a:], které může v současné francouzštině nahradit v minimálních párech ustupující zadní [ɑ]). Vztahy mezi francouzskými fonémy však pracují s distinktivními rysy, které naopak čeština nemá (opozice ústní/nosová samohláska), nebo s opozicemi, které jsou v českém fonologickém systému redundantní a ve francouzštině naopak relevantní (např. otevřené/zavřené samohlásky).

O fonologickém systému mateřštiny většinou nemá ani jazykově relativně informovaný jedinec nejmenší ponětí. Jako „problém“ jej začne vnímat až v okamžiku, kdy je konfrontován s jazykem cizím, zvláště v receptivní poloze. Užívá-li se v souvislosti s neschopností rozlišit fonémy v rámci systému určitého jazyka výrazu fonologická hluchota, jde ovšem o metaforickou nádsázku. Zjevně se nejedná o hluchotu traumatickou, která by byla dána fyziologickou nedostatečností při přenosu nebo vnímání zvuku jako takového (Gribenski 1951, s. 85-90). Jak jsme už vysvětlili, nejde o neschopnost zvuk přijímat - slyšet, ale o neschopnost odlišovat tento zvuk od jiných zvuků z hlediska relevantních vlastností daných fonologickým systémem. Fonologická hluchota je relativní k určitému fonologickému systému v důsledku vypěstované citlivosti k fonologickému systému odlišného jazyka. Tato „hluchota“ je většinou didakticky kurabilní v rámci korektivní fonetiky. Stejně tak je nepřesné, řekneme-li, že žák určité vlastnosti hlásky „neslyší“. Přesnější je mluvit o neschopnosti rozeznat, vnímat tyto vlastnosti jako podstatné, tedy o nedostatečnosti percepcie.

Tato percepční nepřipravenost je zcela přirozená, protože je důsledkem jazykové ontogeneze jedince, jenž přijal v nejranějším dětství určitou osnovu, do které jeho paměť umístila řečové zvuky používané v jeho jazykovém prostředí. Každý si tak ve svém vědomí utvoří vlastní osnovu foneticko-fonologického systému mateřského jazyka.

Děje se tak v souladu se známou Vygotského teorií intelektuálního vývoje dítěte, podle které se dítě učí tak, že internalizuje podněty - tedy i relevantní zvukové podněty - z prostředí.

Poslechem řeči z nejbližšího okolí si dítě vypěstuje citlivost k určitým zvukům, které, jak zjistí, jsou pro ně důležité. Tyto zvuky mají určitou (fonetickou) podobu, která je vybavena určitou (fonologickou) funkcí. V různých jazycích se však liší jak podoba filogeneticky ustálených artikulovaných zvuků řeči, tak i jejich funkce. Například podoba české samohlásky [o] neodpovídá funkci českého [o] proto, ani [ɔ] otevřenému. Ani jedno francouzské /O/ neodpovídá funkci českého /O/ je že úkolem českého krátkého [o] je tvořit opozici k 9 dalším českým samohláskám (lišícím se témbrem a délkou), kdežto úkolem každého ze dvou francouzských /O/ je stát v opozici k dalším 15 francouzským vokalizacím fonémům.

"Dans notre enfance nous mettons en place le système phonético-phonologique de notre langue. Nous intégrons les phonèmes à partir des sons

langue! C'est un conditionnement tout autre qu'il faut subir" (Tomatis 1991, s. 101).

Při recepci cizího jazyka je v prvních fázích učení nejen oslabená percepční schopnost diskriminovat fonémy, ale zpravidla chybí také dostatečná motivace k modifikaci tohoto omezení, neboť vlastní (mateřský) fonologický systém se nám zdá ideální, protože funkčně dostačující.

"... un individu, dans une communauté linguistique donnée, dès qu'il a structuré sa langue et donc son crible phonologique, aura beaucoup de difficultés à remettre en question cette structure. Il va avoir l'impression que l'outil linguistique qu'il possède est incomparable et qu'il n'existe rien de plus performant" (Borrell 1990, s. 108).

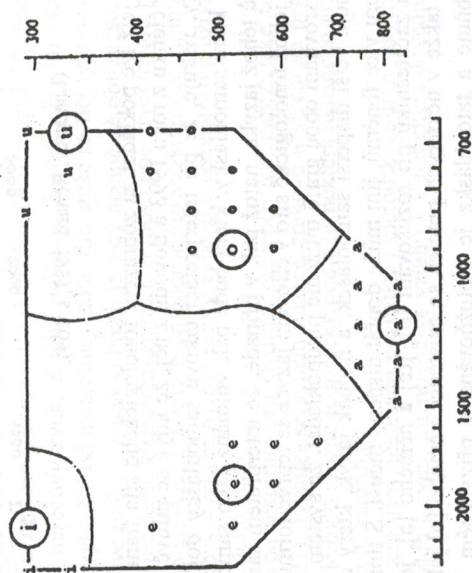
Důsledkem toho je, že např. český žák při prvním kontaktu s francouzskou abecedou se může domnívat, že Francouzi hláskují písmenka "a - bi - sí - dí - ...", přesto, že francouzština k pojmenování některých písmen používá stejně jako čeština spojení souhlásky s následujícím e. Toto e se však francouzsky vysloví velmi zavřeně, jako tzv. zavřené [e], jehož též může český žák vnímat spíše jako [i] pod vlivem hodnot, jaké tyto hlásky mají v jeho mateřštině. Když naopak Francouz poslouchá některého Čecha, který se snaží mluvit francouzsky, aniž by respektoval specifiku francouzského foneticko-fonologického systému, vnímá jeho nedostatečně zavřené [i] spíše jako otevřené [e]. Odtud je pak možná záměna např. "ij" → "elle", jestliže rodilý Francouz vnímá výslovnost Čecha hovořícího francouzsky.

Když tedy začátečník slyší hlásku jiného jazyka, interpretuje ji prostřednictvím fonologického systému jazyka vlastního. Pokud jde o hlásky francouzské a české, některé z nich jsou si podobné až totožné (to se týká většiny souhlásek), a proto prochází fonologickým sítím druhého jazyka zcela hladce. Některé se však vyslovují velmi odlišně (prakticky všechny samohlásky), některé existují jenom v jednom z těchto jazyků (francouzské nosové a přední zaokrouhlené samohlásky a polosouhlásky), a potom stojí žák při recepci před otázkou, jak kterou z nich interpretovat, jak se která z nich „vtěsna“ do fonologického síta konfrontovaného jazyka.

"S'il n'y a pas de «trou» correspondant, dans ce crible, le son étranger va être filtré à travers un autre «trou» et être interprété comme une autre forme" (Borrell 1990-91, s. 31).

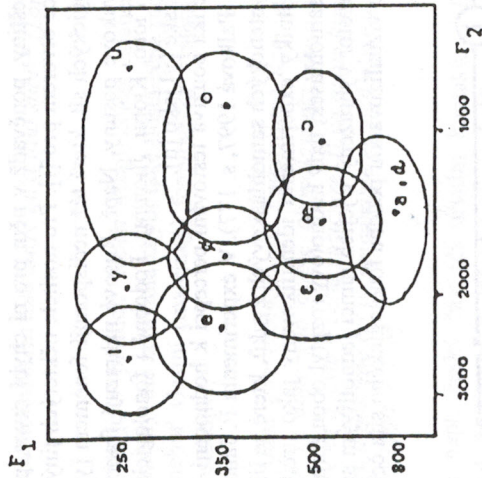
Jak víme, čeština postrádá přední zaokrouhlené [y], proto např. francouzská vlastní jména, jako Hugo, Curie, Lulli se v českém textu vyslovují [igo], [kiri], [ilii]. Je to zobecněný důsledek fonologického síta jednotlivých nositelů češtiny převedený na úroveň výslovnostního úzu jazyka. Francouzská hlásky [y] neprojde bez úhony fonologickým sítím češtiny, poněvadž v něm pro ni chybí otvor, protlačí se však jiným otvorem síta, a sice otvorem pro [i]. Pro nositele některých jiných jazyků, tedy majitelé jiných fonologických sítí, která též nedisponují fonémem [y], z toho však mohou vyplynout jiné zvukové posuny. Např. Rusové nahrazují francouzské [y] svými [ju] (viz transliterace Гюго, Кюри, Люлли). Podobně i fonologické síto španělštiny interpretuje francouzské [y] jako [u].

Akustická fonetika používá testování percepce k hodnocení formantového složení samohlásek (srov. Palková 1997, s. 177). V experimentu P. Janoty bylo posluchačům předloženo 100 syntetických samohláskových zvuků, které se lišily hodnotou F₁ a F₂. Ty měly být účastníky experimentu identifikovány jako určité české samohlásky. Formantová pole samohlásek, tedy hodnotový rozptyl obou formantů, jsou zachycena v souřadnicích. Prostor vyhrazený v jejich rámci jednotlivým samohláskám si můžeme představit jako vizualizovanou podobu fonologického síta češtiny:



(graf P. Janoty použitý in: Palková 1997, s. 178: Křivky uvnitř grafu ohraničují pole samohláskových oblastí zmíněného hodnocení, syntetické zvuky hodnocené účastníky experimentu převážně jako české samohlásky jsou označeny příslušnými grafémy, hlásky s největší frekvencí tohoto hodnocení je označena větším písmenem v kroužku.)

Pro srovnání přejímáme znázornění dispersních polí francouzských ústních samohlásek podle hodnot prvních dvou formantů podle A. Landercyho a R. Renarda, což umožní porovnání zvukového systému češtiny a francouzštiny.



(Landercy, Renard 1997, s. 109)

Tento graf, jež lze pokládat za zobrazení fonologického síta francouzštiny, použil též A. Borell v článku z roku 1993 a dovedl z něj, že když se mluví vzdá-li příliš od střední hodnoty, riskuje, že při interpretaci takové samohlásky dojde k překročení hranic zóny té které samohlásky, která bude pak vnímána jako samohláska jiná. To hrozí u nositelů téhož jazyka, natož pak v případě, že interpretem samohlásky je původně cizinec, jehož fonologické síto v cílovém jazyce se teprve formuje.

Na základě srovnání obou grafů můžeme předpokládat, že systém, který má méně fonémů, umožňuje větší dispersi samohlásek, a naopak jazyk, který musí vícenásobně stejného prostoru více fonémů, jim může dopřát dispersi menší. S tím zřejmě souvisí obtíž češských začátečníků při rozlišování [ø], [œ] a němeho [ə], jejichž formanty jsou si blízko, takže v některých pracích se existence němeho [ə] jako specifického zvuku zpochybňuje a tato hláska je ztotožňována v přízvukném postavení s [ø] a v nepřívukném postavení s [œ].

7. Percepce fonémů z hlediska kognitivní psychologie

Problematikou vnímání zvukové podoby řeči se zabývají též kognitivní psychologové. Zavedli pojem *kategorické percepce* řečových zvuků, jež ve svých důsledcích významně koresponduje s teorií fonologického síta. Kategorická percepce znamená ve stručnosti toto: „Byť jsou řečové zvuky, které ve skutečnosti slyšíme, kontinuálními variacemi zvukových vln, vnímáme diskontinuální kategorie řečových zvuků“ (Sternberg 2002, s. 326). Podle některých kognitivních psychologů se kategorická percepce

týká specificky pouze vnímání zvuků jazyka, jiné zvuky, včetně hudby, jsou podnětem ke kontinuálnímu vnímání zvukových vln.

K ověření této teorie použili psychologové experiment, v němž posluchači mají rozeznat hlásky vytvářené uměle akustickým syntetizátorem. Zvuky byly pozměňovány rovnoměrně, ale posluchači zaznamenávali hláskové změny skokem (Liberman, Harris, Hoffman, Griffith - experiment popsán Sternbergem, op.cit., s. 326). Je zřejmé, že pokus je určitou obdobou výše popsaného zjišťování dispersního pole hlásek, ve kterých se promítá fonologické síto konkrétního jazyka. Kontinuální narůstání akustických hodnot je mechanismem řečové percepce mentálně přeměňováno na diskrétní veličiny fonémů. Rozsah kontinuálně narůstajících hodnot, nalezajícího k variantám jediného fonému, je zřejmě obdobou znázornění dispersního pole fonémů.

Pro didaktiku cizích jazyků je významné další zjištění kognitivní psychologie. Sternberg píše, že „řeč dokážeme vnímat s překvapující rychlostí. V jazyce, jímž plynule mluvíme, jsme s to vnímat až 50 fonémů za sekundu... naproti tomu umíme přimout v téže době jen asi dvě třetiny ekvivalentu hlásky neřečových zvuků“ (Sternberg op.cit., s. 326). To znamená, že za tutéž dobu člověk rozpozná 50 fonémů, ale sotva jeden analogický neřečový zvuk. Z toho můžeme dovodit, že čím více se při učení fonémy cizího jazyka liší od mateřštiny žáka, tím spíše na něj tyto nové fonémy působí jako „neřečové zvuky“. Jejich vnímání je tedy neúměrně obtížnější, jejich rozpoznání vyžaduje více času. Není nám známo, že postupně zrychlování percepce fonémů osvojevaného jazyka by někdy bylo podrobeno výzkumu ze strany didaktiky cizích jazyků. Takový výzkum by byl cenný zvláště v souvislosti s užíváním autentických zvukových dokumentů.

Další zajímavou inspiraci pro studium percepce řeči nabízí také tzv. McGurkův efekt (op.cit., 327), týkající se synchronizace zrakové a sluchové percepce. S jeho pomocí by zřejmě bylo možné teoreticky podložit některá akusticko-artikulační fonetická cvičení (viz 3. kapitola).

Je zjevné, že zapojení některých poznatků i metod kognitivní psychologie do studia didaktiky cizích jazyků, jmenovitě ve vztahu k fonetickým dovednostem, je slibné.

Neméně zajímavou pomezí disciplinou by pro didaktiku fonetiky mohla být neurolingvistika. Jak se zmiňuje Jiří Černý, „... neurologické výsledky mohou výrazně ovlivnit i naše poznatky o procesu učení a zapominání, o řečové činnosti a obou jejich složkách, tj. o vyvážení a percepce řeči...“ (Černý 1996, s. 370).

8. Interference při zvukové percepci a produkci

Fonologické síto je příčinou interference, neboli negativního transferu z mateřského jazyka do jazyka cílového na úrovni zvukových řečových dovedností.

Interference působí jak při recepci řeči - promítáním interpretačních postupů z mateřštiny při poslechu cizího jazyka, tak při produkci řeči - transferem výslovnostních a prozodických návyků z mateřštiny do jazyka cizího.

Vztah slyšeného a mluveného je didakticky kardinálním problémem. J. Hendrich s odvoláním na A. Molese a B. Vallanciena píše:

"Ce rapport entre l'ouïe et la phonation, rapport signifiant que chaque audition est conditionnée par la phonation et que chaque phonation dépend de l'audition, représente un des phénomènes les plus importants de la psyché de l'homme, phénomène qui entre comme un facteur essentiel dans le processus de l'enseignement des langues étrangères, étant donné que l'élève ne peut reproduire oralement ce que son organe auditif est capable de percevoir et d'analyser auparavant" (Hendrich 1971, s. 89).

(Na okraj zde připomeňme, že je potřeba zaznamenat i zkušenost učitelů těch jazyků, které jsou zařazeny do učebního programu jako 2., eventuálně 3. cizí jazyk. Francouzštináři např. vědí, že někteří žáci, kteří se už před francouzštinou učili anglicky, ve snaze vyslovit francouzské /R/, které oprávněně vnímají jako „jiné“ než v češtině, vyslovují je mnohdy zpočátku sice „jinak“ než česky, ale zato - anglicky.)

P. Introvaia v článku věnovanému chybné výslovnosti cizího jazyka uvádí fonologické síto jako jeden z faktorů „etiologie“ výslovnostních chyb cizinců (etiologie v lékařství je nauka o příčinách nemoci).

"Lors de l'acquisition d'une langue étrangère, la subordination au crible de la langue maternelle donne naissance à des systèmes d'erreurs quasiment identiques pour tous les ressortissants d'une même communauté et appelle des procédures de remédiation similaires. ... l'apparition des systèmes d'erreurs chez l'apprenant relève d'une structuration conditionnée du cerveau qui "filtre" la réalité linguistique en fonction de la référence au système phonologique maternel, l'articulation erronée n'étant que la manifestation de cette imprégnation auditive préalable" (Introvaia 1993, s. 240-241).

V tomto zajímavém článku P. Introvaia rozebírá vedle fonologického síta i důsledky působení dalších „filtrů“, které se spolupodílejí na vzniku výslovnostních chyb. Zabývá se postupně „rytmicko-melodickým“, „kinesetickým“ a „proxemickým“ sítem.

Na prvním místě je zmiňováno síto *rytmicko-melodické*, způsobující, že interpretační a suprasegmentálních jevů cizího jazyka závisí na výkladu stejných nebo podobných forem v mateřštině posluchače. Interferující intonace, přízvuk a rytmické členění jsou nedostatkem samy o sobě. Ale navíc tato suprasegmentální interference se odráží také v kvalitě segmentů, jež jsou v rytmickém taktu obsaženy. Pro tuto závislost najdeme

příklady i z vlastní zkušenosti česko-francouzské. Například víme, že nedostatečně výrazný rytmický přízvuk způsobí, že žák nedotáhne k patřičnému stupni artikulační napjatost, která je zase podmínkou správné artikulace mnoha přízvukových samohlásek. Například nedostatečná schopnost českých žáků zavírat přízvukně zavřené samohlásky souvisí s nedostatečnou realizací rytmického přízvuku a slabá realizace rytmického přízvuku souvisí zase s délkou tvořených rytmických taktů. Velký přínos v tomto ohledu znamenala verbo-tonální korektivní metoda, která usilovala o nápravu výslovnosti hlásek jejich důsledným zařazováním do vhodného fonetického kontextu, který byl suprasegmentálními vlastnostmi uzpůsoben tak, aby podpořil co nejlépejší vnímání správné realizace nacvičovaného jevu a následně jeho reprodukci na základě imitace.

Pokud jde o *kinesetické síto*, je jím míněna soustava gesticko-mimických stereotypů souvisejících s ústní komunikací, jejíž některé prvky ovlivňují zvukové charakteristiky řeči. Tato oblast je v komparaci řečové komunikace češtiny a francouzštiny nepracovaná, těžko tedy můžeme soudit, do jaké míry platí, že

"... la gestualité héritée de sa propre langue fait ressortir ses caractéristiques rythmico-méloriques et conditionne la réalisation segmentale des énoncés, les interférences kinésiques vont inévitablement se répercuter sur la perception et la reproduction du rythme, de la mélodie et des phonèmes de la langue étrangère à étudier" (Introvaia op.cit., s. 245).

Mimické a gestické návyky se samozřejmě liší v obou porovnávaných jazykových společenstvích (včetně individuálních a oblastních rozdílů či variant), ale o tom, které z těchto návyků by eventuálně mohly být u kořene následných výslovnostních nedostatků, se můžeme jen dohadovat. Dalo by se např. uvažovat o tom, zda jeden z nejtípičtějších (a v korektivních programech zanedbávaných) nedostatků českých mluvčích ve francouzštině, jímž je nedostatečně, až vůbec nelabializovaná artikulace němeého [ə], nesouvisí do jisté míry s tím, že český žák není veden k imitaci mimického chování nositelů cizího jazyka. Francouzi totiž používají sešpulení rtů při ústní komunikaci velmi často i jako neverbální prostředek vyjádření nejistoty, rozvažování a jako by jim vyplňují pauzu při hledání myšlenky nebo správného výrazu. Labializace je svým způsobem "klidovým" mimickým výrazem, který doprovází "neustrální vokál", jenž zní jako němé - ə. P. Léon říká, že *"E caduc ... dans Euh est la voyelle d'hésitation la plus fréquente du français"* (Léon 1993, s. 142). A jak uvádí F. Carton, Martinet přý připodobňuje potenciální zařazování nestabilního ə k zvukovému "lubrifikačnímu" prostředku: *"Il fonctionne comme un < lubrifiant phonique >"* (Carton 1997, s. 64).

A to je tedy případ, kdy by se dalo uvažovat, že přeladění českého kinesetického síta na francouzské by bylo možné zprostředkovat žákům návyk labializace jaksi "naruby" - od mimiky k výslovnosti. Introvaia uvádí příklad přenosu vypjaté gestikulace Italů studujících francouzštinu do tohoto cílového jazyka. Prý tak dochází

k přemrštěné napjatosti konstriktiv, jež se mění v afrikáty ([z] > [dz], [ʒ] > [dʒ] apod.). Tento příklad nás asi nedovede k paralelám s problémy českých žáků, poněvadž gestikulace Francouzů a Čechů se sice liší, ale její úsilí u Čechů nedosahuje energie Itálů.

V souvislosti s dalším, *proxemickým sítím* uvažuje Introvaia o odlišnostech vnímání prostoru a pohybu jedince v něm, o tělesné aproximaci mezi komunikujícími, o sklonu navzájem se dotýkat, dívat se na sebe a pod., mluví o jazykových společenských kontaktních a bezkontaktních, které se projevují odlišným vzájemným chováním jako součástí kulturní specifiky. I tady bychom našli řadu rozdílů (např. frekvence líbání na obě tváře při běžném setkání mezi Francouzi Čecha překvapí), ale obecná blízkost kultur nenabízí výrazný příklad, který by usouvztažnil prostorovou sémantiku s výslovností. (V případě vzdálenějších kultur lze předpokládat, že závislosti mezi zmíněnými sítí se při učení výslovnosti projeví výrazněji - např. mimika úsměvu, couvání, opakované úklony, jež jsou nezbytným úzlem v některých orientálních společnostech, zřejmě ovlivní i kvalitu artikulace hlásek.)

Přesto se dá obecně souhlasit se závěrem, že

"... les entraves à l'acquisition d'une compétence audio-phonatoire en langue étrangère portent la marque bien reconnaissable des référents maternels et que les cribles phonologique, rythmico-mélodique, kinésique et proxémique conditionnent solidairement l'apparition des systèmes d'erreurs audio-phonatoires" (Introvaia op.cit., s. 248).

Ve většině případů se však nedá očekávat, že učitel, který není rodilým mluvčím, zprostředkuje žákům tak komplexní exhibici řečového a komunikativního chování, charakteristického pro jazykové a kulturní společenství cílového jazyka, kde by si výše uvedené roviny byly oporou. Předností učitele - nositele jazyka jako mateřského je, že právě jeho autentické řečové chování může žáky inspirovat k všestranné nápodobě tohoto chování, v jehož rámci by proxemické chování bylo oporou kinestetickému jednání a to zase účinně podpořilo rytmicko-melodické projevy, jež by stimulovaly správné nastavení fonologického síta pro cílový jazyk. To však předpokládá schopnost vytvoření patřičného psychologického klimatu, což v podmínkách běžné školní praxe není snadné. Domnívám se, že kinestetické a proxemické charakteristiky cizojazyčných mluvčích skýtají jen omezené možnosti využití jako opory při učení českých žáků výslovnostním a rétorickým dovednostem ve francouzštině.

Výše popsaná komplexnost problematiky řečových zvukových jevů je v procesu učení dále komplikována imanentní dynamikou tohoto procesu. Z toho vyplývá pro učitele nesnadná povinnost orientovat se v momentální úrovni fonetických dovedností, kterých žák už dosáhl. O zjištění lze opírat diagnózu a způsob nápravy chyb.

"Le système que l'élève se construit est en perpétuel changement et l'enseignant doit savoir à tout moment à quelle étape se situe l'élève dans l'acquisition du système phonique" (Guimbretière 1994, s. 18).

9. Stačí „věřit vlastním uším“?

Základní premisou verbotonalistů byla úzká vazba mezi percepcí zvukových charakteristik mluvené řeči a dovedností realizovat zvukovou podobu řeči při její produkci. (*"Ce couplage est fondamental en méthodologie verbo-tonale. Pour qu'un son soit bien réalisé, il faut d'abord qu'il soit bien perçu"* - Borrell 1990, s. 109).

Avšak stačí skutečně jen správně slyšet, abychom se naučili správně vyslovovat cizí řeč?

Učitelé francouzštiny znají z praxe příklady žáků a studentů, kteří jsou schopni diskriminovat při soustředěném poslechu rozdílné fonémy, a to i ty, jejichž rozlišení je nesnadné, protože jednak ani jeden z nich v češtině neexistuje a jednak jejich vzájemná akustická podoba je značná. Týká se to často například nosovek [ɑ] - [ɛ] nebo polosouhlásek [w] - [ʋ]. Mnohý žák je sice správně rozliší, ale vůbec se mu nedáří vyslovit je rozdílně, ať je sebevíce motivován. V takovém případě je nutno použít jinou strategii, včetně artikulacích a různých podpůrných postupů.

Rozšíření strategie je nutné i takových žáků zavést včas, a to zejména proto, že „žák ve své sluchové paměti vytváří stopy zvukové podoby cizího jazyka i při poslouchu své vlastní výslovnosti“ (Hendrich et alii 1988, s. 197) a mohlo by se stát, že tole rováním nedostatků u začátečníků by se špatné návyky petrifikovaly nejen na úrovni produkce, ale i co do schopnosti vnímání.

Praxe, jak se zdá, přesvědčivě ukazuje, že poslech je sice základním východiskem nácviku správné produkce na úrovni zvukové podoby studovaného jazyka, ale není zdaleka jedinou a všeobecně vyhovující cestou k úspěchu.

Poslech je však ošidný i z dalšího hlediska. Jak přesvědčivě ukazuje výzkum L. Santerry z montrealské university, posluchač si často myslí, že slyšel to, čemu rozuměl.

"La seule perception risque de nous tromper; car infailliblement, on pense entendre ce qu'on comprend et alors la transcription est moins phonétique que phonologique. Même quand on est averti, le biais phonologique continue de fausser la perception" (Santerre 1989, s. 736).

Santerre ovšem dokládá tuto svoji tezi výzkumem provedeným s nositeli francouzštiny jako jazyka mateřského. Lze se domnívat, že v případě osob, které se francouzštině teprve učí, je tento vztah v nepřímé úměře: čím méně pokročili je žák, tím foneticky přesnější je jeho poslech, tj. není „rušen“ znalostí znaků, jejichž zvuková podoba v žákově povědomí třeba i neodpovídá výslovnostnímu úzu cílového

jazyka. Naopak čím je žák pokročilejší, tím je poslech fonologičtější, tj. odhlíží od těch vlastností zvuku, které podle jeho domněni nevybočují z mezí přijatelnosti (terminologicky řečeno - z fonologického síta cílového jazyka). Neboli čím lépe žák zná jazyk na znakové úrovni, tím méně věnuje při poslechu pozornost čistě zvukovým vlastnostem řečového výkonu. Také proto je nutné věnovat zvukovým kvalitám studovaného jazyka pozornost pokud možno zvláště na počátku učení, dokud ještě žák nemá důvod cítit uspokojení ze svých relativních dovedností. Na druhé straně však platí, že když se při učení věnuje průběžná pozornost zvukovým vlastnostem cílového jazyka, zvyšuje se tím auditivní a posléze percepční citlivost, která pak už není oslabována „dostatečnou“ fonologickou interpretací. Oporu pro tuto svoji domněnku nalezneme v závěrečném komentáři Santerreova výše citovanému experimentu:

"La perception de la parole semble obéir à une contrainte de cohérence sémantique; c'est-à-dire que l'auditeur n'a l'impression d'avoir bien entendu qu'à condition de comprendre. D'ailleurs, quand il ne comprend pas ce qu'il entend, sa transcription peut paraître aberrante, mais elle est souvent plus fidèle au signal acoustique réel ... Il est peu probable que le décodage d'un message se fasse rigoureusement de gauche à droite; l'information acoustique entre dans l'oreille dans l'ordre chronologique, mais la formation du sens se fait après l'accumulation d'un certain nombre de données perceptuelles que le cerveau reconnaît globalement. Le procédé de décodage acoustico-phonétique s'applique au tout début du message pour l'établissement d'une hypothèse de contexte, après quoi la perception peut être globalisante si le message se déroule jusqu'à la fin sans surprise. Le recours au décodage segmental et syllabique est nécessaire dans la mesure ... où ce qui s'ajoute est imprévisible ou improbable" (Santerre 1989, s. 746).

Sluší se připomenout, že k této problematice se vyjádřil už ve 30. letech také vymykající ruský lingvista L.D. Ščerba, který je mimo jiné autorem Fonetiky francouzského jazyka (Ščerba 1939). Napsal, že

"Даже изоциренное ухо слышит не то, что есть, а то, что оно привыкло слышать, применительно ассоциациям собственного мышления" (Ščerba In: Zinder, Maslov 1982, s. 48).

Skutečnost, že si žák myslí, že slyšel to, čemu rozuměl, tedy rozdíl mezi slyšením/vnímáním a dekodováním jsou podstatou mentálních obrazů, představ žaka o zvucích v cílovém jazyce.

"L'image mentale est une sorte d'évocation sensorielle de la réalité, une forme de représentation de la réalité, une projection de la réalité qui survient

après la prise d'information ou après l'événement qui va provoquer la formation d'une image mentale. Elle provient d'une reconstruction à partir de stimuli d'ordre visuel, auditif ou kinesthésique" (Guimbretière 1994, s. 55).

Problematika mentálních reprezentací jazykového projevu a jeho složek se stává důležitým tématem kognitivní psychologie. Existence těchto reprezentací vyvolává v řečové komunikaci jistá percepční očekávání - predikci. Síla této predikce závisí mimo jiné na míře zvládnutí kódu, tedy na míře zvládnutí osvojeného jazyka.

S výše popsanou otázkou percepcí z hlediska jednak čistě zvukového, tedy fonetického, jednak jazykového, při němž slyšené komplikované závisí na pochopeném, je nutno spojit navíc otázku stylistické úrovně řeči, v níž na nižších úrovních pečlivosti dochází k redukci. Ty si mluví v mateřštině mnohdy ani neuvědomuje, ale při učení tomuto jazyku jako cizimu je taková redukce pro žaka zarážející (např. "il est possible" zazní v podobě [jep'osi(b)] nebo "quatre metres" v podobě [kat'met]. Přesto se redukce některých hlásek stala územ do té míry, že např. F. Wioland v příručce fonetiky francouzštiny, která se obrací speciálně k učitelům (u nichž by se měla vyžadovat určitá výslovnostní úroveň), transkribuje výraz "Il y a quelqu'un" pouze jako [jaké(l)kě] nebo "Qu'est-ce qu'il y a" jako [ke(s)ki'ja] nebo [ke(s)kja] (Wioland, 1991).

10. Auditivní percepcie v experimentální fonetice

Percepcie dnes zajímá nejen korektivní fonetiku, a odborníky v didaktice cizích jazyků. Hraje důležitou roli také ve výzkumech čistě fonetických. Ostatně moderní fonetika, zvláště v druhé polovině 20. století, se výrazně zabývala percepcí a fyziologií sluchu.

"L'étude de l'audition en tant que partie essentielle du procès de la communication joue un rôle de plus en plus important dans la recherche purement phonétique. ... la phonétique moderne s'occupe dans une large mesure de la perception des signaux parlés et, en conséquence aussi de la physiologie de l'audition" (Malmberg 1966, s. 175).

Příkladem kombinované klasifikace fonémů jednak exaktní akustickou cestou, tedy pomocí přístrojů, jednak psycho-sensoriální cestou, tedy právě percepcí, je např. studie P. Léona a J. Tennanta (Léon, Tennant 1990), týkající se opozice pro Čecha percepčně obtížné, a sice opozice francouzského otevřeného [e] a zavřeného [e] (strov. též Zichová 1971). Jako řečový materiál posloužila nahrávka úryvku spontánní řeči významného publicisty a znalce francouzštiny Bernarda Pivota. V jeho výslovnosti se badatelé soustředili na možnost rozlišení zavřeného [e] a otevřeného [e] v přízvucném postavení. Kromě subjektivního vyhodnocení poslechem, v němž rozeznávali

otevřený, zavřený a střední témbř, použili akustickou analýzu digitálním spektrogramem. V jejím rámci stanovili tzv. *index perceptibility*, určený rozdílem mezi hodnotou formantů F1 a F2, který podmiňuje úspěšnost rozpoznání témbř. Malý rozdíl mezi F1 a F2 podmiňuje tzv. kompaktní témbř, náleží otevřenému /e/, velký rozdíl mezi F1 a F2, podmiňuje difúzní témbř, náleží zavřenému /e/. Index diferenciability otevřeného a zavřeného E je pak stanoven rozdílem mezi číselnou hodnotou indexu perceptibility každého z témbř této dvoutémbřové samohlásky. Výzkum potvrdil, že vokálníký témbř rozpoznány percepčně posluchačem jako otevřený nebo zavřený, odpovídá akusticky opozici mezi difúzním a kompaktním typem spektra. Dalším závěrem je, že realizace každého ze zkoumaných témbř jsou v různých měřených slovech nahrávky velmi rozdílné a přesto citlivost sluchu toleruje tyto rozptyly, aniž by schopnost percepcce byla výrazněji ohrožena. V použité metodě se zde tedy osvědčila kombinace subjektivního postupu auditivní percepcce a objektivního postupu akustické analýzy (Léon, Tennant 1990).

Tradiční fonetika, která se zpočátku opírala především o artikulaci, se s vývojem techniky zaměřovala stále více na exaktní akustické metody. Tím se však začala vytvářet přehraha mezi fonetickým základním výzkumem a didaktickou teorií i praxí. Poznatky experimentální akustické fonetiky, přesně, ale stojící za hranicí vnímatelnosti, jsou většinou neuchopitelné na úrovni dnešní psychologie i neurofyzologie. Jednoduše řečeno, pro žáka je např. zcela podružný exaktní numerický rozdíl obou formantů určité hlásky v jeho mateřském a studovaném jazyce. Pro žáka tato informace není vodítkem, její hodnota je didakticky nulová. Jestliže se však akustický a percepční přístup mohou navzájem doplňovat a tvořit třeba vzájemně kontrolní mechanismy, takové výsledky jsou opět přínosné i pro didaktiku cizích jazyků (srov. Santerre op.cit.).

11. Interdisciplinární synergie

Abychom na závěr znovu podpořili úvodní myšlenku této kapitoly o výhodnosti vzájemného obohacování všech oborů zabývajících se studiem zvukové stránky přirozených jazyků, můžeme citovat významného představitele oboru Bertila Malmberga:

"La phonétique expérimentale moderne est devenue une science éminemment utile, appliquée à bien d'autres disciplines pratiques que les disciplines purement linguistiques (par ex. technique du son, entraînement de l'ouïe et audiométrie de la parole, traitement des défauts de prononciation, enseignement de la prononciation d'une langue étrangère, transposition mécanique de la parole à l'écriture ou de l'écriture à la parole). Elle a vu son champ d'activité s'étendre bien au-delà de ce que les pionniers du XIXe siècle ont jamais pu imaginer (Malmberg 1966, s. 178).

Jestliže klasická fonetika - Passyho, Sieversova, Sweetova a dalších - byla zřejmě poněkud nepřátelská k experimentálním metodám a její přínos byl převážně lingvodidaktický (srov. Malmberg op.cit. s. 153-154) a jestliže naopak v poslední čtvrtině 20. století fonetika a didaktika cizích jazyků žily dlouho v jakési rozluce, která vrcholila v některých podobách tzv. komunikativního přístupu uplatňovaného v didaktice, je vhodné, aby se dnešní fonetika, včetně fonetiky experimentální, a dnešní didaktika cizích jazyků naučily co nejlépe vzájemně využívat svůj poznávací potenciál. Bude to ku prospěchu vědomostí, dovedností a celkové úrovni učitelů a žáků francouzštiny a podobně i dalších cizích jazyků.

Bylo by to ku prospěchu samotného dalšího vědeckého poznání, poněvadž vzájemné ovlivňování vědních oborů a interdisciplinární přístupy ke zkoumaným jevům přinášejí stále nadějnější výsledky (srov. Černý 1997, s. 462).

Citovaná literatura:

- Borrell A. *Les rapports entre perception et (re)production dans l'acquisition des langues secondes et/ou étrangères. Les aspects phonéto-phonologiques*. Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, No 8, 1990-91, Université de Toulouse-Le Mirail, s. 27-41.
- Borrell A. *Relation entre les aspects articulatoires et les aspects acoustiques en phonéto-phonologie. Quels outils utiliser en didactique des langues?* Revue de phonétique appliquée (Université de Mons-Hainaut - Belgique) 107, 1993, s. 97-111.
- Borrell A. *Perception et (re)production dans l'apprentissage des langues étrangères. Quelques réflexions sur les aspects phonéto-phonologiques*. Revue de phonétique appliquée (Université de Mons-Hainaut - Belgique) 95-96-97, 1990, s. 107-113
- Carton F. *Introduction à la phonétique du français*. Dunod, Paris, 1997.
- Černý J. *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Praha, 1996.
- Dohalská M., Schulzová O. *Fonetika francouzštiny*. Karolinum SPN, Praha, 1991.
- Gribenski A. *L'audition*. PUP, Paris, 1951
- Guberina P. *Fonctionnement universel du cerveau: Facilitation et difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde*. Revue de phonétique appliquée (Université de Mons-Hainaut - Belgique) 82-83-84, 1987, s. 135-148.
- Guimbretière E. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier/Hatier, Paris 1994
- Hála B. *Fonetické obrazy hlásek*. SPN, Praha, 1960.
- Hendrich J. *La discrimination des sons français par les Tchèques*. Etudes de Linguistique Appliquée, No 3. Didier, Paris, 1971, s. 89-95.
- Champagne-Muzar C., Bourdages J.S. *Le point sur la phonétique*. CLE International, Paris, 1998.

- Landercy A., Renard R. *Éléments de Phonétique*. Didier, Bruxelles et CIPA, Mons, 1977.
- Léon P. *Phonétisme et prononciations du français avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Nathan, Paris, 1992.
- Léon P.R., Tennant J. *Indices de perceptibilité et de différenciabilité des timbres vocaux: la variabilité [e] - [ɛ] en français*. Revue québécoise de linguistique, vol. 19, No 2 (La phonétique), Université du Québec à Montréal, 1990, s. 9-22.
- Martinet A. *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin, Paris, 1991.
- Palková Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Karolinum, Praha, 1997.
- Santerre L. *Peut-on juger de la production par la perception? (ou faut-il croire ses oreilles?)*. In: Mélanges de phonétique générale et expérimentale à Péla Simon réunis par A. Bothorel, J.C. Galdin, F. Wioland, J.P. Zerling (2 tomes). Publication de l'Institut de Phonétique de Strasbourg, 1989, s. 735-755.
- Sternberg J.S. *Kognitivní psychologie*. Portál, Praha, 2002.
- Wioland F. *Prononcer les mots du français*. Hachette, Paris, 1991.
- Zichová M. *Les caractéristiques de fréquence du E-fermé et E-ouvert et leur perception*. Études de linguistique appliquée, No 3, 1971.
- Zinder L.V., Maslov J.S. *L.V. Ščerba - lingvist-teoretik i pedagog*. Nauka, Leningrad, 1982.

Některé didaktické aspekty osvojování zvukové podoby francouzštiny jako jazyka cizího s ohledem na dispozice a potřeby českého žáka

"Il y a deux choses que l'expérience doit apprendre:
la première, c'est qu'il faut beaucoup corriger; la
seconde, c'est qu'il ne faut pas trop corriger."
(Eugène Delacroix)

1. Od řízené fonetické korekce k autonomii

Učitelé by si měli být vědomi, že zvládání výslovnostních a prozodických dovedností při učení cizímu jazyku je dlouhodobý úkol, vyžadující zejména z jejich strany trpělivost a vytrvalost. Fonetické dovednosti se u většiny žáků nerozvíjejí kontinuálně a vzestupně, ale střídají se tu momenty vzestupu, stagnace i ústupu. Okamžiky regrese jsou jedním z největších nebezpečí pro další učení, protože hrozí, že žák ztratí sebevěru a poté i zájem. Ztráta důvěry ve vlastní výkon hrozí ostatně i učitelům, kteří brzy začnou pochybovat o své schopnosti zprostředkovat a všítit žákům výslovnostní a prozodické návyky a rezignují. Na to velmi přesně upozornil M. Billières:

"... La désertion face à la correction phonétique est également due au fait qu'elle constitue l'aspect le plus vulnérable du cours. Il est commun d'écrire que les élèves sont soumis à un mouvement constant de progression/régression où la régression l'emporte nettement dans les premiers temps de l'apprentissage phonétique. Ceci se vérifie pour tous les groupes, qu'il s'agisse de débutants complets, ou bien de faux-débutants et d'étudiants avancés dont la prononciation n'avait jamais été reprise jusqu'alors. Le sentiment de lassitude qui peut s'emparer très vite d'eux est également connu: ils ont l'impression de piétiner dans le travail de correction de la prononciation, alors que leurs progrès sont parfois plus sensibles dans des domaines tels que le lexique, la morphologie ou la syntaxe" (Billières 1987, s.16).

Abyste se vztahu k fonetickým dovednostem předešlo ztrátě učební morálky, která ve třídě v důsledku výše uvedených potíží hrozí, je třeba neustále hledat a obměňovat postupy, které nejlépe odpovídají situaci.

Bez ohledu na konkrétní specifika se zdá, že i v české škole platí Billièresův předpoklad, že totiž žák během učení zákonitě prochází několika etapami vzestupu a ústupu.

Na počátku první etapy je žák konfrontován s vlastní „fonologickou hluchotou“ k cizímu fonologickému systému. V tomto období je naprosto závislý na svém učiteli, protože některé pertinentní rysy cizích zvuků žák nebere na vědomí. Učitel ho musí přivést k jejich rozpoznání a identifikaci. Ze stejného důvodu žák rovněž zpočátku neslyší rozdíl mezi tím, co je mu předloženo jako vzor k imitaci, a tím, co na základě tohoto vzoru sám produkuje.

Když za pomoci různých postupů dosáhne konečně určitého percepčního „prozíání“ a začne v praxi vnímat rozdíly mezi fonologickým sitem mateřštiny a fonologickým sitem cizího jazyka, neznamená to ještě úspěch, ale jen první předpoklad úspěchu budoucího. Ne všichni žáci jsou totiž stejně disponováni napodobovat slyšené, takže mnozí sice správně diskriminují cizí hlásky, ale výslovnostně se k nim přibližují jen velmi postupně. Prakticky všichni začátečníci potřebují dlouhé období k tomu, aby nacvičené segmenty (které už dříve dokázali izolovaně vyslovit správně) skutečně uplatňovali v řeči, tedy mimo ty fáze učení, věnované právě výslovnostnímu nácviku. Zkušenosť ukazuje, že žáci se většinou jakoby donekonečna vracejí ke svým původním výslovnostním chybám, o kterých se učitel domnívá, že jich žák zbavil už před časem. Tato etapa je pro budoucnost klíčová, poněvadž upadání do stále stejných problémů hrozí ochabnutím zájmu.

Má-li snad na momentální ztrátu studijní morálky určitě právo žák, učitel toto právo samozřejmě nemá. V tomto okamžiku je nutno jednak posílit motivaci a jednak změnit postoj žáka k chybě. Žák se musí dozvědět, že dopouští-li se výslovnostních chyb či nepřesností, děje se tak zákonitě, a tedy jaksi bez jeho „viny“. Je třeba znovu nastolit žákovu důvěru v možný pokrok. Naděje na zlepšení se však nesmí zakládat na iracionální víře v možný zázrak.

"Toute thérapie (et la correction phonétique en constitue une pour certains) représente une espérance de mieux-être. Mais il arrive parfois que cet espoir débouche sur «l'attente croyante» qui veut le miracle, le changement soudain, l'illumination. Cette attente croyante va se focaliser sur la méthode et, plus encore, sur celui qui l'utilise" (Billières 1990-91, s. 20).

Jenom posílenou motivaci a nabídkou dalších učebních postupů může žák dosáhnout kvalitativní změny a postoupit do fáze další.

V této druhé etapě už žák „slyší“, tedy registruje vlastní chyby a začíná být schopen tyto chyby sám opravit. To však neznamená, jak píše Billières, že tak automaticky činí. V této etapě se někteří žáci skutečně snaží o autokorekci, ale pro

nedostatek zkušenosti jednájí chaoticky i chybně. Např. čeští žáci ve snaze vyslovovat „co nejfrancouzštěji“, opravují sebe sama tak, že umísťují nosové vokály i tam, kam nepatří (např. jména řek *la Seine, le Rhône* vysloví při spontánní imitaci správně s nosovým konsonantem na konci, ale vzápětí se „opraví“ tak, že na konci vysloví nosový vokál).

Jiným častým nebezpečím v této etapě je, že žák v jiných jazykových rovinách, než je zvuková podoba řeči a v jiných řečových dovednostech, než je ústní projev, už dosáhne takové jistoty, která jej pobízí ke zrychlení tempa. Důsledkem zrychlení však bývá opětý návrat k původním a předtím už odstraněným výslovnostním chybám. Např. v rychlém tempu žák přestane dbát na výslovnost znělých konsonantů ve slabém postavení.

Právě v této fázi bývá obtížné přesvědčit žáky, aby se podrobili dalšímu řízení, mnohdy jednotvárnému, drilovému nácviku artikulaci a suprasegmentálních schémat, protože pokročilejší žák pokládá takové aktivity za banální.

Jestliže v první etapě se u žáků nejednalo o korekci v pravém slova smyslu, protože tehdy žáci ještě žádné výslovnostní návyky neměli a teprve si je vytvářeli, tato druhá etapa skutečně patří korektivní fonetice jako takové. Jejím cílem je pak dosažení třetí etapy - výslovnostní nezávislosti, podmíněné schopností autokorekce.

Třetí etapa je tedy obdobím zdokonalování s vysokým stupněm autonomie.

Jak vidíme z tohoto časového rozřazování, pokrok ve fonetických dovednostech je zde identifikován s postupnou autonomizací žáků v procesu učení cizímu jazyku vůbec, ve které současná didaktika cizích jazyků spatřuje jeden z hlavních úkolů:

"... l'élève passe d'une phase d'enseignement dirigé (modelage) à une phase de pratique guidée, puis à une phase de pratique autonome ..." (Cyr 1998, s. 121).

Autonomní postavení žáka ovšem není nastoleno tím, že jej učitel ponechá vlastního rozhodování v době, kdy sám ještě není schopen rozpoznat, které rozhodnutí je pro jeho další učení vhodné, a které naopak. Autonomie v učení znamená, že žák je schopen více či méně řídit svoje vlastní učení, že je schopen určitě sebekontroly, a tedy i autokorekce, že ví, kde hledat a jak si ověřovat informace a jaké postupy má použít ke zlepšení nedostatků. Avšak pokud jde právě o výslovnostní a prozodické dovednosti, musí si uvědomit, že autonomní učení má svá omezení a nemůže tedy plně a za všech okolností zastoupit učení vedené učitelem.

2. Rozvoj dovedností změnou postojů

Abyste dosahoval pokroku ve výslovnostních a prozodických dovednostech, musí o to sám usilovat. Aby to chtěl, musí vědět, k čemu je to dobré. Jinými slovy,

pokrok dovednostní je podstatnou měrou podmíněn změnou postojů. A ty jsou zase podloženy relevantními znalostmi.

Modifikace této volní stránky (která nemusí být a také není vždy plně uvědomělá) je podmínkou optimalizace či korekce výslovnosti. To často vyžaduje výraznou změnu postojů ve prospěch hodnotového zařazení zvukové stránky cizího jazyka. Mnozí žáci musí být řízeně dovedeni ke zjištění, že nepřesná výslovnost může způsobit těžké nedorozumění. Že správné používání hlásek je podobně důležité jako například správné používání slov atd.

Čeští žáci mívají kupříkladu vlnný vztah k rozlišování znělých a neznělých souhlásek ve slaběb postavení na konci francouzských slov, přesto že na to byli učitelem opakovaně upozorňováni. Indiferentní postoj žáka je možno změnit průkaznými příklady významových rozdílů v rámci minimálních páří: *lâche - l'age, un cab - un cap, les rites - les rides, qu'elle se vante - qu'elle se vende, fais-le vite - fais le vite, quelle mode - quelle moite, la première amante - la première amende* ... Účinek se posílí zapojením těchto výrazů do překvapivých nebo i komických spojení: *employer une belle ruse - employer une belle Russe* ...

Jindy učitel zjistí, že je aktuálně nutné posílit zájem žáka o důslednější zavírání zavřených francouzských vokálů, zejména v otevřených slabikách. K tomu nám může posloužit porovnání české a francouzské výslovnosti jakoby „naruby“ (Fenclová 1996). Nestavíme zde totiž do opozice správnou výslovnost určitých francouzských vokálů proti správné výslovnosti obdobných českých vokálů, ale předvedeme žákům, jak se v zrcadlové situaci projevuje rodilý Francouz, snažící se vyslovovat český. Prostá otázka „Co je toto?“, artikulovaná s francouzskou tendencí k zavírání samohlásek v otevřených slabikách, bude žáky vnímána jako velmi komická. Proto snadno pochopí, že je třeba změnit postoj k výslovnosti samohlásek, a snaže se zapojí do cvičení, která v nich postupně mají vypěstovat žádoucí návyk.

Mnohdy je však třeba, aby žák změnil nejen postoj k předmětu studia, ale i postoj sám k sobě. Začátečníci (a často nejen v nejnižším věku) většinou postrádají elementární vědomosti o vlastním artikulačním, fonačním i respiračním aparátu a o jejich fungování, netuší tedy, čeho jsou sami schopni. Záleží individuálně na typu žáka, někteří imitují spontánně a obejdou se bez opory o deskripci a demonstraci zvukových segmentů a struktur při jejich zvukové materializaci. Jiným je třeba pomoci různými postupy, včetně artikulačních.

"Les croyances sur la personne renvoient en premier lieu à l'image qu'a de lui-même l'individu comme apprenant. On peut dire, dans ce cas, qu'il s'agit de son attitude face à l'apprentissage. Quelles connaissances ou quelles croyances a-t-il sur les facteurs qui facilitent ou qui inhibent l'apprentissage? ... Comment l'élève évalue-t-il son aptitude à l'apprentissage d'une L2 (zde druhý jazyk = cizí jazyk)? Se voit-il comme une personne qui peut sans trop de difficultés apprendre une L2? ..." (Cyr 1998, s. 125).

Žádoucí je rovněž změna sebestředného postoje k domněle jedinečným (protože ověřeným) kvalitám vlastního jazyka. Důležité totiž je zbavit žáky ostychu před „jiností“ cizí výslovnosti a celého zvukového plánu. Nesmí jim být trapné chovat se v tomto smyslu „nepřirozeně“. Nejvýhodnější ovšem je, když má žák možnost odstranit své zábrany v tomto směru v co nejranější etapě školní docházky. (Strovnějme to s doporučením zapojit některé přípravné poslechové a produktivní aktivity do programů jazykové propedeutiky - viz Fenclová 2001, s. 39). Účinné může být i této situaci porovnání výslovnosti několika různých jazyků, které žáci ve třídě znají ze zkušenosti. Když žáci např. uslyší, jak by třeba jméno Bratislavy vyslovil Angličan, Francouz nebo kupříkladu Rus, uvědomí si, že pro každý z těchto jazyků je „přirozeně“ něco jiného, a začnou možná přistupovat k odlišnostem bez nezádočících inhibic.

Autonomizace znamená, že učitel naučí žáka učit se. Autonomizace ve fonetické korekci spočívá především ve vypěstování jeho autentického zájmu o tuto problematiku, která se projeví i tím, že sám vyžaduje fonetické intervence ze strany učitele, že vyžaduje jeho průběžnou péči o rozvoj fonetických dovedností. Autonomní učení předpokládá jednak umění učit se sám, ale jednak také umění využívat přednosti řízeného učení.

3. Fonetická korekce průběžně nebo koncentrovaně?

Má učitel při učení francouzštině věnovat pozornost výslovnosti průběžně a integrovaně na základě aktuálně diagnostikovaných potíží, nebo má zvukový plán cizího jazyka prezentovat soustavně v určitých koncentrovaných separátních blocích?

Odpověď může učitel hledat buď na základě vlastní inklinace k určité metodě učení, z nichž každá upřednostňuje něco jiného (např. audioorální metoda vypracovala soubory cvičení pro práci v jazykové laboratoři, SGAV doporučuje průběžné opravování aktuálních nedostatků, komunikativní přístup se spoléhá převážně na intuitivní imitaci rodilých mluvčích apod.). Nebo se učitel omezí na zvolenou učebnici, která alespoň nějaká výslovnostní cvičení zpravidla zařazuje, popř. je doplněna nahrávkami, jež slouží jako určitý prostředek rozvoje receptivních dovedností a posléze vzor dovedností produktivních.

Výhodou je, že v současnosti existuje na trhu několik speciálních pomůcek pro fonetickou korekci francouzštiny, které uvádíme v bibliografii. Učitel si v kterékoli z nich může najít baterie cvičení k různým nedostatkům, které diagnostikuje buď u jednotlivců nebo v celé skupině, a podle úrovně komplexních řečových dovedností žáků a typu problému, který má být korigován, zvolí cvičení potřebné náročnosti.

Zkušenosti ukázaly, že někteří žáci (bez ohledu na věkovou kategorii), chtějí-li dosáhnout dobré výslovnosti úrovně, se bez soustavně soustředěné fonetické přípravy neobejdou. Délka takové práce nesmí však být neúmerně dlouhá, zatížení příliš vysoké a počet účastníků příliš veliký.

"Certains élèves ont besoin d'un suivi plus systématique et surtout plus personnalisé. La phase de répétition n'est pas toujours suffisante, aussi préconisons-nous l'organisation de séances consacrées exclusivement à l'amélioration de la prononciation. Pour être efficaces, elles doivent avoir lieu à intervalles réguliers, compte tenu de l'enseignement dispensé aux élèves (intensif ou extensif) et de leur disponibilité... Leur nombre doit être limité entre 5 et 10, et la durée de la séance ne doit pas excéder une trentaine de minutes" (Billières 1987, s. 260).

4. Učitel francouzštiny jako „fonetická osobnost“

Nelze bohužel předpokládat, že každý učitel francouzštiny bude odborníkem ve fonetické korekci. Ale každý kvalifikovaný učitel jazyka musí umět zprostředkovat žákům potřebné základy (pochopitelně i za pomoci dostupných pomůcek). Především by však měl umět založit vztah svých žáků k této jazykové rovině. Zaměříme se tedy jen na některé aspekty komplexní učitelovy osobnosti, jež pokládáme ve vztahu k rovině fonetiky za podstatné.

Pochopitelně nejprůměří se může dobrat k úspěchu v učení ten učitel, který bude sám přesvědčivým nositelem řečových dovedností, a to i z hlediska artikulace, intonace, rytmu atd. Je však jisté, že ne všichni učitelé mají stejné objektivní i subjektivní předpoklady, aby dosáhli tohoto cíle na úrovni bližící se projevu rodilých mluvčích.

Bez ohledu na individuální danosti jednotlivých učitelů musí jim jejich vzdělání zajistit potřebné kvalitní vědomosti z fonetiky a fonologie cizího jazyka, jenž se stane jejich oborem. Zároveň musí ovládnout na dobré úrovni základy metodiky, která může žáky dovést k dosažení fonetických kompetencí, adekvátních cílům konkrétního typu studia. V případě přípravy učitelů francouzštiny na českých pedagogických a filosofických fakultách je samozřejmostí zapojení komparativního přístupu, který zohledňuje vztah mezi jazykem cílovým a jazykem mateřským. Jiné jsou podmínky přípravy učitelů-rodilých mluvčích. Ale i v jejich případě je účelné (ač dosud ne běžné), aby dokázali využít hledisko komparativní/kontrastivní prezentace fonetických jevů při práci s cizinci (srov. Fenclová, 1997, s. 238; 1997, s. 25; 1998/99, s. 3).

Dnešní příprava učitelů francouzštiny pro cizince a také dnešní tvorba učebnic a fonetických příruček ve Francii a v dalších frankofonních zemích zohledňuje komparativní hledisko - z důvodů, jež jsou pochopitelné - minimálně. Zároveň fonetika v didaktice francouzštiny pro cizince v samotných frankofonních zemích, a zejména ve Francii, je zastoupena nedostatečně (rodili učitelé francouzštiny se automaticky spoléhají většinou na efekt imitace). Avšak bylo by neuvážené, kdyby se situaci didaktiky francouzštiny - jazyka cizího ve Francii, tedy v zemi studovaného

jazyka, nechala nekriticky ovlivnit didaktika francouzštiny rozvíjená v nefrankofonních zemích. Odlišnost situace vyplývá z odlišnosti kognitivních postupů používaných ve vztahu k mateřštině na straně jedné a k cizímu jazyku na straně druhé (srov. Fenclová, 1997, s. 238; 1997, s. 25; 1998/99, s. 3). V závěru knihy Le point sur la phonétique čteme:

"Si la formation est la pierre angulaire de l'intégration de la composante phonétique, l'avenir de la phonétique en didactique des langues secondes repose, d'une part, sur la volonté des concepteurs de programmes et des enseignants de l'intégrer à la pratique pédagogique et, d'autre part, sur la disponibilité des moyens permettant de dispenser un enseignement phonétique de qualité" (Champagne-Muzar, Bourdages 1998, s. 105).

Pakliže tento výrok charakterizuje vztah fonetiky a didaktiky francouzštiny ve francouzsky mluvících zemích, jinde - a jmenovitě na českých vysokých školách připravujících učitele - je fonetika prakticky trvale pokládána za nedílnou součást přípravy učitelů, avšak podmínky nezaručují jednoznačně kvalitní zapojení fonetických kompetencí do výuky.

Budoucí učitelé se musí seznámit s různými technikami učení a typy cvičení, které přinesl dosavadní vývoj korektivní fonetiky, bez ohledu na to, která lingvodidaktická koncepce stála u jejich zrodu. Je žádoucí, aby v zájmu efektivnosti péče o výslovnost a prozodii uměli doplňovat a dotvářet aktivity, odpovídající potřebám jednotlivých žáků.

"La formation devrait permettre de rendre les enseignants conscients de la nécessité d'adopter une démarche pédagogique éclectique. Par exemple, cette démarche pourrait inclure des exercices et des techniques caractéristiques de la pédagogie actuelle de même que ceux de l'approche audio-orale, comme l'exercice de répétition qui peut contribuer à l'automatisation des habiletés phonétiques. Il faut toutefois éviter de faire de l'exercice de répétition le seul mode de présentation des aspects phonétiques" (Champagne-Muzar, Bourdages 1998, s. 103).

Znalost fonetických faktů v kombinaci se zvládnutím odpovídající didaktické problematiky umožní učitelům autonomní a autentický přístup k učení, umožní jim rozhodovat se co nejuvážněji při korekci výslovnostních a prozodických nedostatků i při volbě vhodné interpretace jevů, které mají být vysvětleny.

5. Autonomní učitel a fonetika

Předpoklady autonomního profesionálního chování učitele analyzoval před časem J. Tardif (Tardif 1992) a jeho pojetí speciálně ve vztahu k učení cizím jazykům aplikoval P. Cyr (Cyr 1998, 115-121). Pokusíme se zaměřit jejich výklad na vztah učitele k zvukovému plánu cílového jazyka, v našem případě francouzštiny.

Autonomní postavení učitele (ale posléze i jeho žáka) je ve vztahu k učení podmíněno znalostí různých strategií učení, z nichž si každý může v konkrétní situaci volit ty, které nejlépe vyhovují jeho potřebám a naturelu. (Tardif a po něm i Cyr nazývají učitele, který je v tomto smyslu patřičně vybaven, "l'enseignant stratégique". Přesto, že toto souloví by bylo možno převést do češtiny kalkem, pokládám za dostatečně přílehavé mluvit v té souvislosti o "autonomním", a nikoli "strategickém" učiteli, ačkoli motivace takového pojmenování je odlišná.)

Patřičně profesionálně připravený autonomní učitel má podle těchto pramenů disponovat řadou vlastností:

"... l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur" (Cyr 1998, s. 116).

1. První charakteristika znamená, že učitel je znalcem vstupních faktů (Cyr říká "expert en contenu"). Při volbě strategií adaptovaných k daným podmínkám zohledňuje dosavadní žákovy kompetence, jeho potřeby, ale také cíle stanovené učebními osnovami. Ve vztahu k fonetice to znamená postupné rozpoznání předcházejících žákových zkušeností, jako je jeho fonetické vědomí ve vztahu k mateřštině, jeho hlasové a imitativní předpoklady, adaptabilita na odlišné fonologické síto, eventuálně jeho znalosti a dovednosti získané během předcházejícího pobytu ve frankofonním prostředí, ambice žáka zaměřeného více prakticky komunikativně nebo teoreticky intelektuálně atd. Osnovy, zaměřené v současnosti na všech stupních českých škol převážně komunikativně, a také Společný evropský referenční rámec pro jazyky, jehož česká verze byla publikována v roce 2002, se o výslovnosti zmiňují vesměs explicitně. Konkrétní podmínky učení souvisí pak např. s užíváním učebnic, která je či není vybavena nahrávkami, s dostupnou reprodukční technikou, s počtem žáků ve skupině atd.

2. Dále se předpokládá, že autonomní učitel přijímá zodpovědná rozhodnutí adekvátně situaci (že je podle Cyrovy terminologie "preneur de décisions"). V žádném případě tedy nemá být pouhým vykonavatelem technických postupů stanovených učebnicí nebo metodou, respektuje však cíle stanovené osnovami. Předvidá omyly, kterých se žák může dopouštět ve svých postupech, a vede ho k jejich odstranění. Ví, že chyba je nedílná etapa vytváření dovednosti, ale když opakování stejné chyby hrází jejím zakonzervováním, rozhodne se pro explicitní výklad odpovídajícího pravidla. Např. učitel ví, že čeští žáci pod vlivem interference zpravidla vyslovují písmenko

s uvnitř francouzských slov po jiné souhláse jako [z]: *l'université, la pension ...* Přesto, že to v učebnici francouzského původu komentováno nebývá, český učitel nejen přiměje českého žáka ke korekci, ale v tištěném textu na to zvlášť upozorní. V případě že se chyby opakují, představí širší pravidlo a procvičí je na dalších příkladech.

3. Autonomní učitel podněcuje a inspiruje žáky, řečeno pedagogickou terminologií, motivuje žáky (*"L'enseignant stratégique est aussi un motivateur"*, jak píše Cyr). Umí přesvědčit o tom, že to, čemu se ve škole věnují, má smysl pro ně osobně a je to důležité pro jejich sociální i profesionální budoucnost. Pokud jde o fonetiku, jedná se jednak o základní sociální i profesionální návyky, které jsou fonologicky relevantní a tedy pro dorozumění elementárně nutné, ale též o pěstování postoje ke kultuře mluveného slova, která osobu podle cizojazyčného projevu zařazuje sociálně a tedy do jisté míry předurčuje (eventuálně ji limituje). Je nutno, aby bylo od žáka požadováno to, čeho je relativně schopen, neúměrné nároky pochopitelně demotivují, a to platí zejména právě u výslovnosti, kde nedostatek specifického nadání nemůže být beze zbytku suplován píli. Pro taktó (ne)disponované žáky musí mít učitel k dispozici různé podpůrné postupy - artikulaci, verbotonální, psychosomatické atd. Neúspěch nesmí žáka deprimovat. Např. žák, který má potíže se zavřenou artikulací francouzského zavřeného [e], si pod učitelovým vedením např. ověřuje artikulaci pomocí zrcátka, hledá oporu v regionální výslovnosti variantě zavřeného [e] z moravských dialektů, může si percepčně ověřovat průkazně slyšitelný rozdíl mezi francouzským zavřeným a otevřeným /E/ v minimálních párech, a tak si uvědomit nezbytnost správného zavírání pro správné dorozumění, může se postupně přibližovat ke správné výslovnosti drilovým opakováním navičované samohlásky v optimálním fonetickém prostředí, tj. v případě zavřeného [e] v přízvukném postavení po vhodných konsonantech jako je třeba [s] nebo [l], posíleného tím, že v předcházející slabice stojí ještě zavřenější samohláška [i], a to vše nejlépe v otázce se vzestupnou intonací: *"L'avez-vous visité?" atd.* I drobný úspěch u foneticky nenadaného žáka je vítězstvím a zaslouží ocenění. Požadavky na fonetické dovednosti musí být individuálně přizpůsobené dispozicím konkrétních žáků více než v případě jiných jazykových rovin. Jak bylo už řečeno jinde, pro některé jedince je fonologické síto mateřštiny nepřekročitelným limitem, přesto však tyto žáky nelze marginalizovat. Učitel je může povzbudit individuální radou, že jejich handicap lze částečně kompenzovat jinými dovednostmi.

4. Učitel žákům slouží jako vzor (*un modèle*). Co se týče výslovnosti, je tento požadavek naprosto zřejmý, protože učitel bývá prvním, ne-li jediným demonstrátorem cílových dovedností. Navíc v případech, kdy učitel používá jazyk jako metalingvistický prostředek ke zprostředkování poznatků o cizím jazyce v cizím jazyce, je demonstrace cílové dovednosti prakticky permanentní. Při způsobu učení, který vede žáka k autonomním návykům, učitel není autoritou jenom v teoretickém a praktickém zvládnutí předmětu, ale zároveň slouží jako vzor v uplatňování rozlič-

ných kognitivních postupů. V takovém případě má učitel přímo upozornovat na možné úskaly v učení, možné způsoby a postupy jejich odstraňování atd. Např. už začátečníci se mohou dozvědět o funkci fonetické transkripce ve slovnících atd.

5. Dále má učitel plnit úlohu jakéhosi prostředníka (*mediateur*), který projednává s žáky nejasné otázky a hledá spolu s nimi shodu mezi jejich subjektivními představy a potřebami a objektivně stanovenými cíli a doporučenými postupy učení. Vysvětlí, co se kterou aktivitou sleduje, tak aby každý žák mohl posoudit, zda je pro něj tento postup příhodný, a zapojil ho proto do svých osobních strategií učení. Plnění této funkce vyžaduje, aby učitel dovedl vést se žáky velmi otevřenou diskusí. Tento přístup je možný jenom tehdy, jsou-li žáci schopni uvažovat na patřičné úrovni a mají-li o studium jazyků skutečný zájem. Nelze doufat, že v praxi může učitel posilovat svoji autoritu takto konsensuálně za všech okolností. V případě elementární nekázně se neobejde bez direktivního postupu. Jako příklad nám může posloužit situace z vysokoškolského kursu fonetiky, v němž se vždy vyskytnou i studenti, pokládající fonetickou transkripci za samoúčelné obtěžování. Ani zde se nepodaří přesvědčit všechny studenty bez výjimky o tom, že transkripce je pro učitele užitečná, a někteří jsou bohužel i nadále motivováni jen vnějšíkově - hrozbou neúspěchu u zkoušky.

6. Poslední charakteristikou autonomního učitele, usilujícího o vytvoření autonomního přístupu k učení též ze strany žáka, je jeho role trenéra (*entraîneur*). V této souvislosti se však Cyr nezabývá různými technikami nácviku. Akcentuje zde to, že trenér má zajistit, aby sportovec na základě přípravy předvedl odpovídající výkon v závodě. Učitel jako trenér připravuje žáky ne pro závod, ale pro život. Proto je důležité, aby byl žák způsobilý aplikovat naučené kompetence mimo třídu. V didaktice cizích jazyků je tento požadavek díky komunikativnímu přístupu v posledním dvou desetiletích velmi respektován, ve třídě se rozehrává např. tzv. globální simulace, mimo třídu jsou organizovány pravidelné studentské výměny, učebnice respektují požadavek komunikativnosti výběrem témat i řečového materiálu atd. Obávám se však, že tento přesah mezi školou a mimoškolským životem žáka nemá dostatečnou zpětnou kontrolu. Pokud jde o fonetiku v přípravě učitelů, praxe ukazuje, že bohužel mnozí studenti nejsou schopni přenést návyky vypěstované ve fonetických seminářích ani do jiných předmětů. Je to potvrzením toho, co bylo konstatováno na samém začátku této kapitoly, že zvládnání výslovnostních a prozodických dovedností je dlouhodobý úkol, vyžadující vytrvalost a trpělivost ze strany učitelů i žáků.

6. Hlas - účinný nástroj

Za upozornění zde stojí jedna obecnější okolnost, která se týká učitelů vůbec, nejen učitelů cizích jazyků. Ti všichni si v souvislosti s fonetikou mohou uvědomit, jakou moc skýtá jejich osobnosti hlas, je-li dobře zvládnut a účelně používán.

Hlas jednak propůjčuje formu řečovým znakům a umožňuje komunikaci v rovině intelektuální interakce. Zároveň ale jeho modulace, proměnlivé tempo, síla apod. jsou nositeli aktuálních smyslových informací o duševním stavu, vůli, pocitech a interkomunikativní zainteresovanosti mluvčího. Ve vztahu k žákovi může být hlas odrazem učitelovy empatie a může být též zdrojem určitých estetických vjemů, které jsou důležité při vytváření celkové atmosféry učebního aktu. Tuto skutečnost zohledňují, jak víme některé alternativní metody, zejména lozanovova sugestopedie, kde se učitelův hlas (na pozadí hudby) stává spolunositelem sugestivně zprostředkovaných informací.

"Parmi les techniques de désinhibition de l'apprenant, la musique occupe une grande place. Son rôle n'est pas négligeable dans la notion, primordiale en correction phonétique, de plaisir auditif ... La musique occupe une place décisive en suggestopédie. Or, les intonations constituent la musique d'une langue. Le lien entre intonation et musique gagnerait à être davantage étudié et utilisé à des fins pédagogiques. Il passe nécessairement par l'affectivité véhiculée par les harmoniques" (Billières 1991, s. 22).

Aniž bychom z toho měli vyvozovat jakási esoterická tajemství, zdá se nesporné, že hlas učitele je při učení cizímu jazyku jedním z nejučinnějších činitelů. Obrazně řečeno, hlas oslovuje žákův intelekt, který vede k nápodobě, a ovlivňuje žákovy emoce, které směřuje k následování. (Odtud požadavek, aby učitel uměl ovládat svůj hlas a přizpůsobovat jej dané pedagogicko-didaktické situaci.)

7. Základní cvičení a techniky používané k rozvoji fonetických dovedností

Při nácviku a korekci fonetických dovedností se dnes vesměs doporučuje postup od percepcie k produkci, předřazení nácviku suprasegmentálních jevů nácviku segmentů a uvádění výslovnostních jevů převážně v kontextech.

Těto logice více méně odpovídá řazení cvičení ve fonetických příručkách, které byly v posledních deseti letech vydány pro potřeby francouzštiny pro cizince (autoři Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbretière, Pagniez-Delbart, Aury, Chaltron, Charliac, Motron - viz bibliografie).

Setkáváme se v nich s následujícími fázemi nácviku (stov. Champagne-Muzar, Bourdages 1993, s.49-50):

- posílení vnímavosti na artikulační a prozodické jevy
- diskriminace zvuků poslechem
- zapojení mimojazykových somatických prostředků

- zohlednění a vytváření asociací mezi zvukovými a vizuálními jemy (mezi mluvenou a psanou podobou řeči)
- řízená produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu
- tvůrčí a spontánní produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu.

Pro ilustraci uvedeme v této posloupnosti některé typy cvičení, odpovídající jednotlivým uvedeným fázím. Příklady vybíráme jednak z našich původních materiálů a jednak ze čtyř příruček fonetiky francouzštiny pro cizince, publikovaných v posledním desetiletí 20. století. Jsou to:

- A l'écoute des sons (1990),
- Plaisir des sons (1991),
- Phonétique - 350 exercices avec 6 cassettes (1994),
- Phonétique progressive du français avec 6000 exercices (1998).

1/(A) Posílení vnímavosti žáka na artikulační a prozodické jevy se provádí průpravnými A sluchovými cvičeními (srov. též Hendrich et alii 1988). Francouzské prameny používají výraz "sensibilisation aux faits phonétiques".

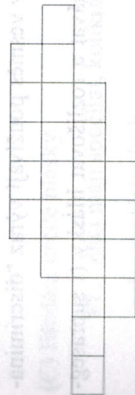
Zaměřují se jednak na schopnost žáků rozlišovat poslechem zvukové formální kvality řeči bez návaznosti na obsah forem. Pozornému rozlišování zvuků lidské řeči může předcházet cvičení na rozlišování zvuků neязыkových, jako jsou hluk ulice, zvířecí hlasy, šumění vody, cinkot přiborů u stolu. Schopnost soustředěného poslechu zvuků cizí řeči lze uvést soustředěným poslechem vyslovnostních zvláštností (individuálních nebo regionálních) některých nositelů jejich mateřštiny: např. nahrávky hlasu známé ráčující osobnosti, šišlavého dítěte, nositele nářečí ze slezské oblasti, výslovnostně rozlišující měkké a tvrdé i/y apod. Přesnost sluchového vnímání je možno rozvíjet též poslechem více či méně neznámé cizí řeči, kdy má žák zaznamenat, co je v této řeči zvukově zvláštní nebo typické (např. v ruštině si žáci mohou všimnout výslovnostního rozdílu mezi и/я nebo toho, že и se vysloví vždy tvrdě, zatímco я zase neobvykle měkce atd). To vše posiluje vnímavost k mluvené řeči obecně. Cílem toho je připravit žáky na skutečně citlivou percepci zvuků cílového jazyka. V případě francouzštiny by měli žáci už v této přípravné fázi vzít na vědomí např. její zvláštní napětí, intonaci, přízvuk, a některé hlásky, které se v češtině (nebo v jiných jazycích) nevykytují. V případě rozvíjení vnímavosti na konkrétní hlásky se nejčastěji používá poslech kontextů s akumulací procvičovaného jevu nebo s jeho opakováním v silném postavení:

- Př. - akumulace [y]: Tu as une voiture. Il a une usine. (c)
 - [y] v přízvučném postavení: Tu ne lis plus? Tu ne ris plus? (d)

1/(B) Posílení vnímavosti na artikulační a prozodické jevy však souvisí též s jejich vizualizací. Žáci, kteří studují první cizí jazyk, vesměs nevědí téměř nic o artikulaci vlastní mateřštiny. Tak lze např. doporučit cvičení, v němž děti podle artikulační mikry anticipují, která samohláska má vzápětí zaznít:

Př. - Zadáni zákům: "Jména cizokrajných živočichů: *antilopa, opice, ibis*, *ústřice* doplníte do rámečku v posloupnosti, kterou vám napoví učitel tak, že ústy naznačí (ale nevysloví) výslovnost počáteční hlásky. Je na vás, abyste správně rozeznali, že např. *ú* jako ve slově *údolí* se vyslovuje tak, že rty tvoří našpuleny kroužek, kdežto při vyslovení *í* ve slově *Indie* tvoří rty podélnou škvírku."

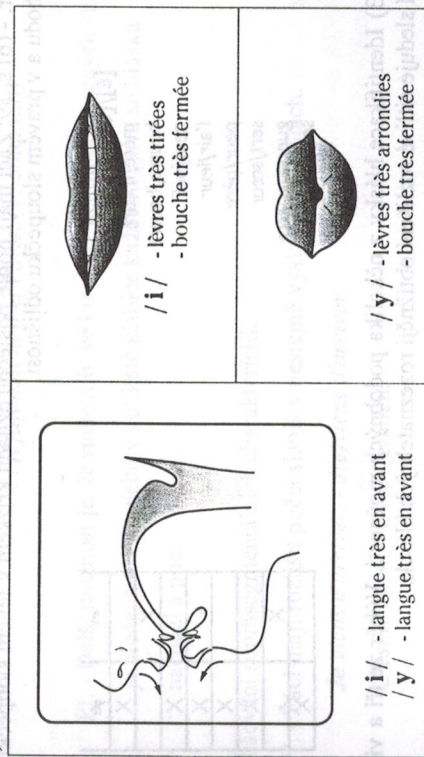
Učitel potom naznačuje výslovnost samohlásek *o, ú, a, i*. Žáci podle toho doplňují do rámečku v patřičné posloupnosti slova, která začínala na nazečnou samohlásku, a když postupovali správně, ve svislici najdou jméno dalšího živočišného druhu:



a	n	t	i	l	o	p	a				
			ú	s	t	ř	i	c	e		

K vizualizaci artikulačních pohybů se v příručkách často uvádějí artikulační diagramy - schematičky boční průřez ústní dutinou s naznačením místa artikulace té které hlásky a také čelní zobrazení polohy rtů.

Př. (d) s. 46



/i/ - lèvres très tirées
 - bouche très fermée



/y/ - lèvres très arrondies
 - bouche très fermée

/i/ - langue très en avant
 /y/ - langue très en avant

Intonační schémata se naznačují grafickými křivkami:
 Př. - (c) s. 10

3 syllables

ma-ma-ma ?
 ma-ma-ma

On y va ?

On y va.

4 syllables

ma-ma-ma-ma ?

ma-ma-ma-ma

Ça va marcher ?

Ça va marcher.

5 syllables

ma-ma-ma-ma-ma ?

ma-ma-ma-ma-ma

Rendez-vous samedi ?

Rendez-vous samedi.

2/ Další důležitou fází představuje tzv. diskriminace - rozvíjení rozlišovacích složek chových schopností žáka. Francouzské prameny vesměs používají výraz "discrimination auditive".

Cílem je, aby žák dosáhl schopnosti porovnávat a rozlišovat hlásky (i suprasegmentální jevy) uvnitř cílového jazyka.

(A) Hledání shody či rozdílu. Žák slyší dvojice slov nebo slovních spojení v cizím jazyce a má určit, zda jsou vyslechnuté členy dvojice totožné nebo různé. Jde o posílení citlivosti k vzájemně podobným jevům, zvláště takovým, které se v žákově mateřštině nevyskytují.

Př. - (b) s. 39: Žáci mají podle posledku označit křížkem v levém sloupečku shodu a v pravém sloupečku odlišnost.

[ɛ]/[œ]

mère/meurt
 beurre/beurre
 neuf/nef
 l'air/leur
 peur/père
 sert/sœur
 guerre/guerre
 seul/sel

=	≠
X	X
	X
	X
	X
X	X

(B) Identifikace hlásky z několika podobných možností. Výběr ze tří a více možností sleduje citlivé rozlišení obtížněji rozeznatelných hlásek.

Př. - (c) s. 79: Žáci mají rozhodnout, ve kterém slově slyší kterou ze tří možných nosových samohlásek.

	[ɑ]	[ɔ]	[ɛ]
Bretagne		x (Bretort)	
Languedoc			
Poitou			
Berry			
Anjou			
Normandie			
Alsace			
Bourgogne			
Occitanie			
Gascogne			

(C) Hledání určité hlásky.

Př. - Žáci mají spočítat, kolikrát slyší v určitém kontextu hledanou hlásku, zde polosouhlásku [w]:

*Monsieur Miroir marchand d'habits
 est mort hier soir à Paris*

Il fait nuit

Il fait noir

Il fait nuit noir à Paris. (P. Soupault)

Př. - Další možnost je, že stanovují, ve kterém z několika slyšených slov je hledaná hláska nebo v kolikáté slabice každého slova se hláska nachází a pod.

(D) Rozlišování suprasegmentálních charakteristik.

Př. - Žáci mají rozlišit počet slabik v nestejně vyslovených větách.

Je viens d'arriver. - J(e)viens d'arriver.

C'est le mien. - C'est l(e)mien.

Př. - Žáci mají podtrhnout přízvukovou slabiku.

Ça va. - Ça va bien. - Ça va bien mieux.

Un café. - Un café au lait. - Un café au lait sucré.

3/ Zapojení mimojazykových somatických prostředků

Evidentní je používání podpůrných asociací mezi artikulačními pohyby a mimikou určitých mimojazykových projevů. Pro samohlásku /l/ platí spojitost s grimasou úsměvu (proto, jak známo, český fotograf vyzívá fotografovanou skupinku, aby všichni vyslovili „sýr“, k čemuž se v angličtině používá adekvátně „cheese“, zatímco francouzský „fromage“ je v tomto ohledu nepoužitelný). Při nácviku francouzského „úsměvného“ [i] může např. učitel zapojit žáky do minidialogů, kde se imitace podnětu snoubí s mimikou rozzářenou do radostného úsměvu:

Elle a réussi! - Oui, elle a réussi!

Il est riche! - Oui, il est riche!

Quel plaisir! - Oui, quel plaisir!

C'est fantastique! - Oui, c'est fantastique!

Kaneman-Pougatch a Pedoya-Guimbretière ve své příručce *Plaisir des sons* zavedly rubriku "Images", které asociují některé samohlásky s některou částí těla, která jako by byla jejich zdrojem. Podle této představy třeba vibrace [i] prý vyražeji z čelních koutů na obě strany jako růžky, kdežto vibrace kulatého [o] se šíří rovnou dopředu z břicha. V praxi se mi nepodařilo zaznamenat, že by tyto představy u českých žáků nějak pomáhaly při vytváření artikulačních míst. Zato se může podle mé zkušenosti dobře osvědčovat představa autorek týkající se nosových vokálů. Jak známo, čeští žáci (a nejen začátečníci) v praxi často používají jen dvě nosovky - [ã] a [õ]. Opomineme-li na tomto místě problematiku nosovky [œ], ke které jsme se vyjádřili na jiném místě (Fenclová 2001), hlavní problém spočívá většinou v neschopnosti správného vyslovení [ɛ], které je vesměs suplováno vysloveným [ã]. Rozlišování nosovek lze velmi dobře podpořit cvičením, v němž pohyby paží kopírují pohyby rtů, které jsou pro rozlišení těchto nosovek rozhodující. A tak na [ɛ] se lokty energicky rozpaží, což podpoří simultánní roztažení koutků úst. Na [ã] paže spadnou volně po délu těla, jako při povělu pohov a na [õ] se pohybem naznačí, že před sebou držíme velký nafukovací balón. Výslovnostní cvičení (*bain - banc - bond, vin - vent - vont, main - ment - mont, sain - cent - son atd.*) podložené cvičením pažemi účinně pomáhá realizovat artikulaci a v tomto případě jakoby sekundárně posiluje schopnost žáků diskriminovat zvuky, které v jejich mateřštině nejsou.

4/ Zohlednění a vytváření asociací mezi zvukovými a vizuálními vjemy (mezi mluvenou a psanou podobou řeči) lze realizovat oběma směry, tedy od písma ke znění prostřednictvím četby nebo naopak - psaním.

Je vhodné, když si žáci postupně utvoří přehled o alternativních možnostech grafického zachycení určité hlásky a o pravidlech jejích aplikace. V současných metodách (žákovských sešitech) jsou dosti oblíbené texty s mezerami, kam žáci doplňují písmena nebo jejich skupiny, pro účely fonetiky to však má smysl jen tehdy, když je doplňování podloženo diktátem a není vyvozováno jen z kontextu, a nebo je-li následováno četbou.

Př. - (a) s. 17: *Si j'all... s à Paris, je v... rr... s le Châtel..., la tour... ff... l, le pal... s Royal, les ar... nes de Lut... ce, la Made... ne.*

Současná didaktika cizích jazyků nemá příliš v oblíbě kdysi rozšířený diktát, avšak právě pro upevnění znalostí o vztazích mezi psanou a mluvenou podobou řeči, především tedy pro nácvik pravopisu, je účinnost diktátu nesporná. (Navíc diktát plní další didaktické funkce ve vztahu k lexiku, gramatice, sémantice.) Zkušenost ukazuje, že zatímco ortoepická pravidla samohlásek se během výuky francouzštiny více či méně procvičí, přehled o výskytu tzv. němých souhlásek ve francouzských slovech je spíše labilní. Právě přítomnost nevyslovovaných souhlásek ve francouzštině se dobře nacvičí diktátem. Vzájemně střídavé diktování mezi samotnými žáky má další pozitivní účinek v tom, že si účastníci uvědomí nutnost výslovnosti sebekontroly a určité péče o výslovnost. Vyslovují-li nedbale až nesrozumitelně, komunikace se v důsledku komunikativní bezohlednosti komplikuje. Takový poznatek má pak širší platnost než jen v rámci učení se danému cizímu jazyku.

Hlasité čtení může být zaměřeno na určitý jednotlivý jev. Pro české žáky je např. velmi užitečné hlasité čtení textů, kde alternují znělé a neznělé souhlásky ve slabém postavení na konci slov.

Př. - (c) s. 183:

A la gare Perrache,

un apache

en voyage

agit son plumage.

Sur une branche,

une très étrange

orange

compte et range ses tranches.

Sur une riche péniche,

un juge

âgé et sage

offre une pêche à son page.

(Texty určené k nácviku fonetických dovedností musí být ale vybírány s ohledem na úroveň znalostí lexika, pro začátečníky je nutno vybrat jednodušší texty.)

V době vzestupu komunikativního přístupu ve vyučování cizím jazykům se čtení nahlas pokládáno za komunikativně nefunkční a necvičilo se. K procvičení výslovnosti je však velmi vhodné, jednak jako komplexní způsob nácviku a jednak jako přírozená kontrola porozumění. Expresivní četba (četba s prožitkem) za použití všech prozodických prostředků nabízí pak žákovi nejen možnost, aby projevil svoji osobní angažovanost ve vztahu k obsahu četby, a může tak pro něj být určitým estetickým zážitkem, ale je i prostředkem postupného nalézání jeho autentického bytí v dosud cizím jazyce, včetně zvukové hodnoty.

5. Řízená produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu je základním způsobem učení správné výslovnosti v cizím jazyce. Jedná se především o reprodukční cvičení imitační, která spočívají v pozorném poslechu zvuků (eventuálně též v odezírání artikulačních pohybů) a poté v úsilí o co největší napodobu.

V literatuře najdeme zmínky i o jakési rozcvičce (*routine de réchauffement*), která této fázi může předcházet a během níž si žáci mají uvolnit artikulační svalstvo tak, aby byli připraveni k pohybům, které jsou pro ně neobvyklé, které však cizí jazyk vyžaduje.

"*La routine de réchauffement commence par le massage des joues, des bâillements et des sourires ou des grimaces. Au cours de cet exercice, on fait travailler certains traits caractéristiques de la langue cible comme les lieux d'articulation, l'antériorité et la postériorité des sons ou encore l'ouverture et la fermeture des sons. Le travail se termine par le massage des joues*" (LeBel et LeBel 1989, s. 44, sec.cit. Champagne-Muzar, Bourdages 1998, s. 68).

Ač v našich podmínkách mi není znám případ provádění takové aktivity, lze si dobře představit, že právě u francouzštiny by nebylo na škodu začít výslovnostní cvičení jakousi labializační gymnastikou, aby si mluvidla zvykla na rychlé střídání typu /l/ - /u/.

Samotné opakování může být uskutečňováno v různých podobách - v součinnosti s učitelem nebo za pomoci nahrávací techniky, v pomalém deklamačním tempu, či běžnou rychlostí, individuálně nebo ve skupině atd.

Pakliže se jedná o prosté opakování, je vhodné častěji měnit rytmus a prokládat je jinými aktivitami, aby se neotupila vnímavost. Je rovněž žádoucí, aby nacvičované sekvence byly obsahově vípné, užitečné pro praxi nebo jinak zajímavé a přizpůsobené v tomto ohledu věku a zaměření žáků.

Př. - pro nácvik zavřeného [o]:

Aimes-tu le porto? - Beaucoup, beaucoup trop.
Aimes-tu le bordeaux? - Beaucoup, beaucoup trop.
Aimes-tu le calvados? - Beaucoup, beaucoup trop.
Aimes-tu les alcools? - Beaucoup, beaucoup trop.

Oblíbené jsou transformační nebo rozvíjející cvičení, kdy se žák opře o imitaci části slyšeného výroku, na něj reaguje:

Př. - pro nácvik [ø] (d) s. 63:

A: Tes parents ont l'air malheureux *B: Ils sont malheureux pour moi.*
A: Ils ont l'air soucieux *B:*
A: Ils ont l'air anxieux ... *B:*

Př. - pro nácvik stoupavé intonace na konci rytmických taktů, které nejsou v oznamovací větě poslední a které se podobají intonaci zjišťovací otázky:

A: Ils vont au cinéma? B: Ils vont au cinéma? mais pas avec nous.
A: Elle a réussi? B:
A: Tu as faim? B:

Tento postup často probíhá jako intenzivní drill. Ale opakování za účelem imitace je též prostředkem průběžné korekce výslovnostní chyby v řečovém projevu žáka v průběhu jiných aktivit, než je právě souvislá fonetická korekce.

6/ Spontánní produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu je důležitým završením procesu učení v této rovině dovedností. Žák dostává příležitost, aby samostatně uplatnil získanou dovednost, tím ji ověřil a zároveň upevnil. Naskytá se zde možnost jakési vnitřní motivace úspěchem. Proto by i zde zadání neměla neměrně pokračovat žakovy možnosti a být případně odstupňována podle individuálních dispozic jednotlivců ve skupině. Poněvadž se ve spontánních promluvách jedná o aplikaci komplexních řečových dovedností, lze si těžko představit jejich, byť i partiální izolaci od ostatních jazykových rovin. Aby žák správně vyslovil *le nôtre* se zavřeným témbrem v opozici k *notre* s otevřeným témbrem, muselo se mu dostat poučení o formálních i funkčních rozdílech mezi samostatnými a nesamostatnými privlastňovacími zájmény. Aby žáci dosáhli žádoucích prozodických dovedností, musí mít poněti o syntaktických úsecích, o modálních výrocích a pod.

Hranice mezi řízenou a spontánní produkcí v situaci učení není jasná, poněvadž ve třídě je vše do jisté míry regulováno právě touto situací. Ideální je, když má žák v této etapě příležitost ověřit si své dovednosti v kontaktu s rodilým mluvčím cílového jazyka. Avšak je žádoucí, aby si byli žáci při tom vědomi dvou nebezpečí: Pro percepčně nedostatečně připraveného žáka může být první setkání s cizincem delikátním okamžikem, protože takový žák, ač jinak výborný, zpočátku nerozumí

spontánní řeči pronášené v normálním tempu. Druhé nebezpečí tkví v tom, že se cizince mnohdy "spokojuje s málem", bez námitek přijímá i takovou výslovnostní úroveň, která zaručuje prostou komunikaci, a nesdílí ambice cizince, který chce vyslovovat co nejlépe. Z tohoto hlediska je potřeba, aby učitel takovou žákovu zkušenost korigoval a nedopusil ochabnutí jeho zájmu o přiměřenou řečovou kulturu.

V různých fázích zvládnání fonetických dovedností se ovšem zařazují další techniky, o nichž jsme se zde zvlášť nevyjadřovali: herní postupy, tvůrčí aktivity, rytmizovaný a zpívaný text, simulace spontánního řečového chování v dramatinizovaných výstupech atd. Tyto postupy jsou používány též ve fonetických příručkách francouzštiny, na které jsme ve výkladu upozornili. Je žádoucí, aby se s nimi seznámili všichni učitelé francouzštiny, a to jak v rámci oborové didaktiky, tak částečně i v základním vysokoškolském kursu fonetiky pro budoucí učitele. Je totiž na českých učitelích, aby dovedli anticipovat pravděpodobné obtíže svých žáků, aby uměli diagnostikovat jejich aktuální nedostatky a aby dokázali podle okolností určit vhodnou terapii, tj. způsob fonetické korekce. Ten je závislý na dosavadních jazykových zkušenostech žáka, především na jeho zkušenosti s mateřštinou. Český učitel v porovnání s rodilým učitelem cílového jazyka může maximálně těžit z toho, že jeho a žákovy kognitivní podmínky jsou prakticky identické, neboť oba jsou ve vztahu k francouzštině cizinci. To vytváří předpoklady žádoucí empatie.

Úkolem oborové didaktiky francouzštiny je, aby nabídla českým učitelům a žákům postupy, které budou objektivně i subjektivně adekvátní a efektivní.

Citovaná literatura:

- Abry D., Chalaron M.L. *Phonétique - 350 exercices avec 6 cassettes*. Hachette, Paris, 1994.
- Billières M. *Le suivi des élèves en phonétique corrective*. Revue de Phonétique Appliquée, 82-83-84, 1987, s. 15-28.
- Billières M. *Considérations sur la voix en phonétique corrective appliquée à la didactique des langues*. In: Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, No 8, 1990-1991, Université de Toulouse-Le Mirail. Toulouse, 1991, s. 4-26.
- Cyr P. *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, Paris, 1998.
- Fenclová M. *Imitation intuitive où entraînement systématique? Les cahiers de l'ASDIFLE*, No 8, 1997, s. 238-242.
- Fenclová M. *Quelques réflexions au sujet de la langue maternelle dans la didactique du français langue étrangère - à travers le prisme de l'expérience ichèque*. Bulletin de l'Association de professeurs de français, 22, 7/97, s. 25-30.
- Fenclová M. *Otevírání brány jazykům a jejich studiu*. Cizí jazyky, 45, 2001/02, 2, s. 38-41.
- Fenclová M. *Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků*. Cizí jazyky, 42, 1998/99, 1-2, s. 3-5.
- Fenclová M. *Jazyky kolem nás, jazyky ve škole a jazyková propedeutika (jak uvádět žáky do jazykově rozdílného světa a do celoživotního studia cizích jazyků)*. In: Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků. Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků 30.11.2000 na UK v Praze PedF. Praha, UK PedF, 2002, s. 11-21.
- Fenclová M. *Zřetel k mateřštině žáků při zvládnání výslovnosti cizího jazyka (nad současnými francouzskými učebnicemi francouzštiny*. In: Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků. Sbortník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků 30.11.2000 na UK v Praze PedF. Praha, UK PedF, 2002, s. 95-100.
- Hendrich J. et alii *Didaktika cizích jazyků*. SPN, Praha, 1988.
- Champagne-Muzar C., Bourdages J.S. *Le point sur la phonétique*. CLE International Paris, 1998.
- Charliac L., Montron A.C. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International, Paris, 1998.
- Kanaman-Pougatch M., Pedoya-Guimbretière E. *Plaisir des sons: enseignement des sons du français*. Hatier, Paris, 1989.
- Pagniez-Delbart T. *A l'écoute des sons*. CLE International, Paris, 1990.
- Tardif J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Les Editions Logiques, Montréal, 1992.

Závěrem

Základní metodologický problém při nahlížení fonetiky francouzštiny z didaktické-ho hlediska souvisí s tím, že jak předmět didaktiky, tak předmět fonetiky jsou systémy neuzavřené, dynamické. Ostatně i předmět celé pedagogiky bývá chápán jako antropogeneze „vždy jiných individuí ve vždy jiných situacích“ (srov. Šverák 1999, s. 11).

Ačkoli je fonologie považována za teoreticky a metodologicky nejstrukturovanější (nejstrukturálnější) rovinu vědy o jazyce a ačkoli fonetické jevy jsou svoji akusticky měřitelnou povahou nejexaktněji uchopitelnou srůžankou řeči, jedná se stále o dynamickou materii proměnných hodnot a funkcí, tak jako v libovolné jiné společenské vědě. I didaktika cizích jazyků - přes značnou akumulaci publikované reflexe a postupně ustalování pojmoslovi - se pohybuje v labilním paradigmatu (tj. teoretickém a metodologickém rámci - srov.: Sériot 2002, s odkazy na T. Kuhna aj.).

Avšak bez ohledu na to lze tvrdit, že jak didaktika cizích jazyků, tak fonetika francouzštiny nashromáždily dost empirických poznatků a disponují dostatkem teoretických podkladů k tomu, aby bylo možno se s jejich využitím přiblížit k obecně platným závěrům.

Tato studie je pokusem na cestě ke zmiňnému cíli.

Pakže její velká část byla věnována sledování historických peripetii oboru, stalo se tak i proto, že doba informačních technologií nás zahrnuje silicím proudem informací o synchronním poznání, které často postrádá ukotvení v poznání již dosaženém.

Jestliže jsme se poté soustředili na problém fonologického filtru, stalo se tak proto, že jej lze pokládat za místo průniku fonetiky/fonologie a didaktiky cizího jazyka, od něhož se odvíjí většina problémů zvládnutí percepcie a produkce cizí mluvené řeči.

A jestliže poslední část věnujeme některým čistě didaktickým aspektům fonetiky, stalo se tak proto, že toto téma nebylo dosud v české didaktice francouzštiny patřičně popsáno a čeká ještě na širší odborné zpracování. (Ostatně ani tato kniha nereflexkuje veškeré obtíže, na které může český žák při výslovnosti francouzštiny narazit, uvádí jen některé problémy, které náleží k nejobtížnějším.)

Další literatura, k níž bylo přihlédnuto:

(Citovaná literatura se uvádí za jednotlivými kapitolami.)

- Adamcová L. *Fonetický aspekt v cudojazyčném vyučování*. Cizí jazyky, 1997/1998, 41, 5-6, s. 87-88.
- Adamcová L. *Základné komunikativne postupy nácviku nemeckej výslovnosti*. Cizí jazyky, 1997/1998, 41, 7-8, s. 125-126.
- Azoulay-Vicente A. *Pour un enseignement intégré de la phonétique*. Revue de phonétique appliquée, 94, 1990, s. 1 - 15.
- Billières M. *Théorie et pratique du rythme parolier en phonétique corrective*. Cahiers du CISL - Université de Toulouse-Le Mirail, No 9, 1992-1993, s. 3 - 32.
- Billières M. *Mémoire auditive, processus de compréhension et phonétique corrective en langue étrangère*. Cahiers du CISL - Université de Toulouse-Le Mirail, 12, 1997, s. 5-34.
- Borell A. *Quelques réflexions sur la perception des sons en contexte dans le discours*. Cahiers du CISL - Université de Toulouse-Le Mirail, No 9, 1992-1993, s. 63-72.
- Borell A. *Perception et "crible phonologique"*. In: Mélanges de Phonétique et Didactique des Langues, "Hommages au Pr. R. Renard", Presses Universitaires de Mons (Belgique) et Didier-Erudition, Paris, 1991, s. 31-42.
- Borell A. *Les rapports entre perception et (re)production dans l'acquisition des langues secondes et/ou étrangères*. Les aspects phonético-phonologiques. Cahiers du CISL - Université de Toulouse-Le Mirail, 8, 1990-1991, s. 27-42.
- Bourciez E. *Précis de Phonétique française*. Paris, C.Klincksieck, 1945.
- Buben V. *K výslovnosti románských slov v češtině*. Slovo a slovesnost, 7, 1942, s. 144 - 154.
- Bubeníková L. *Segmentální prvky zvukového plánu jazyka a dovednost poozumění z poslechu*. Cizí jazyky ve škole, 1979/1989, 23, 6, s. 241-248
- Callamand M. *L'intonation expressive*. Paris, Hachette-Larousse, 1973.
- Čučín F. a kol. *Vývoj českého jazyka a dialektologie*. Praha, SPN, 1964.
- Cathiard M.A. *La perception visuelle de l'anticipation des gestes vocaliques: coherence des événements audibles et visibles dans le flux de la parole (thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat de psychologie cognitive)*. Université Grenoble 2, 1994.
- Cuq J.P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 2002.
- Daneš F., Hála B., Jedlička A., Romportl M. *O mluveném slově*. Praha, 1954.
- Dauzat A. *Histoire de la langue française*. Paris, PUF, 1959.
- Dohalská-Zichová M. *Quelques oppositions vocaliques au point de vue de l'analyse spectrographique*. Praha, AUC, 1974.
- Dohalská-Zichová M. *Základy fonetiky francouzštiny*. Praha, SPN, 1980.
- Ducháček O. *Précis de phonologie française*. Brno, 1975.

Kainz F. *Psychologie der Sprache*. Stuttgart, 1954, 1956.
Klein H.V. *Phonetik und Phonologie des heutigen Französisch*. München, Max Huber Verlag, 1963.
Komenský J.A. *Nejnovější metoda jazyků*. Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. 3. Praha, SPN, 1964.
Koukolík F. *Lidský mozek*. Praha, Portál, 2002.
Křepelová G. *Problémy osvojování spisovně německé výslovnosti na pozadí fonetického systému českého jazyka*. *Cizí jazyky ve škole*, 1983/84, 27, 5, s. 195-203.
Lafon J.C. *Les variations de l'intelligibilité phonétique dans les modifications acoustiques du message verbal (Thèse pour le doctorat de 3e cycle)*. Besanson, 1980.
Laroche-Bouvy D. *La prononciation du français contemporain*. Dossiers pédagogiques. R.T.S., Paris, 1974, s. 39-44.
Léon P., Tennant J. *Indices de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris, Nathan, 1993.
Léon P., Tennant J. *Indices de perceptibilité et de différenciabilité des timbres vocaux: la variabilité [e] - [ɛ] en français*. *Revue québécoise de linguistique*, vol. 19, No 2, (La phonétique), 1990, Université de Québec à Montréal, s. 9-22.
Kunstovný O. *Rukověť francouzské výslovnosti a pravopisu*. Praha, České lidové knihkupectví a antikvariát, rok vydání nevyznačen.
Maes P. *La prononciation des langues européennes*. Les guides du C.F.P.J. Paris, Les Editions du Centre de Formation et de Perfectionnement des journalistes, 1993.
Malmberg B. *La phonétique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
Maroušková M. *Metody a materiály k nácviku německé výslovnosti*. Praha, 1981.
Maroušková M. *Stylistika a fonologie/fonetika*. In: *Jazyková a příprava učitelů jazyků II*. Praha, Univerzita Karlova, 1980, s. 61-70.
Martinet A. *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin Éditeur, 1991
Revue de linguistique et de didactique des langues, 7, 1992, s. 9 - 17.
Martinet A. *La prononciation du français contemporain*. Paris, 1972
Martinet A., Walter H. *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris, France-Expansion, 1973.
Martins-Baltar M. *De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives*. Paris, CREDIF, Didier, 1977.
Minne B. *De la perception et de la reproduction des structures rythmiques*. *Revue de la phonétique appliquée*, 42-43, 1977, s. 169-187.
Ohnesorg K. *Nástin fonetiky jazyka francouzského*. Praha, SPN, 1964.
Panušová M. *Problematika osvojování zvukové stránky německého jazyka v kontextu percepcie a produkce mluvené řeči*. Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001.
Pařížek V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha, Pedagogická fakulta UK, 1996.
Patéll M. *Phonétique et formation continue*. *Le Français dans le Monde*, 318, nov.-dec. 2001, s. 29-31.

Durozoi G., Roussel A. *Filozofický slovník*. Praha, EWA Edition, 1994.
Erhart A. *Základy jazykovědy*. Praha, SPN, 1984.
Faure G. *Les tendances fondamentales du phonétisme français et leurs implications pédagogiques dans l'enseignement des structures prosodiques du français aux étudiants étrangers*. *Études de linguistique appliquée*, 3, 1974, s. 7 - 14.
Fónagy I. *La vive voix*. Paris, Payot, 1983.
Fónagy I. *Le français change de visage?* *Revue Romane*, 24, 2, 1989, s. 225-251.
Fořtová-Polívková D. *Slabikář francouzské výslovnosti a pravopisu*. Praha, Pedagogický ústav hl.m.Prahy, 1976
Fouché P. *Traité de prononciation française*. Paris, Klincksieck, 1959.
Gavora P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido, 2000.
Gramont M. *La prononciation française*. Paris, Delagrave, 1980.
Grepel M. *K podstatě a povaze rozdílu mezi projevy mluvenými a psanými*. In: *Otázky slovancké syntaxe*. Praha, 1962.
Hála B. *Fonetické obrazy hlásek*. Praha, SPN, 1960.
Hála B. *Fonetika v teorii a praxi*. Praha, SPN 1975.
Hála B. *Výslovnost spisovné češtiny I*. Praha, 1967.
Hála B. *Uvedení do fonetiky češtiny na obecně fonetickém základě*. Praha, ČSAV, 1962.
Hendrich J. *K fonologické platnosti zadního /A/ v dnešní francouzštině*. In: *Sborník PedF UK v Praze 1974*. Filologické studie V., s. 181-196.
Hendrich J. *Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu*. *Cizí jazyky ve škole*, 1992/1993, 36, 9-10, s. 322-330.
Hendrich J. *Vývojové tendence ve výslovnosti dnešní francouzštiny*. In: *Sborník PedF UK v Praze 1972*. Filologické studie III., s. 7-18.
Hermeline L. *Enseigner la phonétique: oui, mais comment?* *Le Français dans le Monde*, 318, nov.-dec. 2001, s. 27-28.
Hruška J.O. *Metodologie jazyka francouzského*. Praha, 1926.
Hůrková J. *Česká výslovnostní norma*. Praha, Scientia, 1995
Hůrková-Novotná J., Makovičková H. *Základy jevištní mluvy 2*. Praha, SPN, 1986.
Chevrot J.P. *Pourquoi et comment l'apprentissage de l'orthographe influence la prononciation*. *Des lettres et des sons*. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 7, 1992, Université Stendhal de Grenoble, s. 37 - 62.
Chlumský J. *Česká kvantita, melodie a přízvuk*. Praha, 1928.
Jakobson R. *Remarques sur l'évolution phonologique du russe comparée à celle des autres langues slaves*. TCLP 2, Praha, 1929.
Janota P. *Studie o akustické analýze českých hlásek*. *SaS*, 29, 1968.
Jelinek S. *K učební a reálné cizojazyčné komunikaci*. *Cizí jazyky*, 2000/2001, 44, 1, s. 3-5.
Jelinek S. *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. Praha, SPN, 1980.
Jelinek S. *Metodické problémy ruské gramatiky v české základní škole*. In: *Sborník Pedagogické fakulty UK*. Praha, 1970.

Vachek J. *Dynamika fonologického systému současné spisovné češtiny*. Praha, Academia, 1968.

Van Vlasselaeler J.J. *Didactique des langues: pièges scientifiques et pièges de l'intuition*. Revue de phonétique appliquée, 106, 1993, s. 53 - 63.

Velčková L.V. *Kontrastivno-fonologická analýza i obučení inojazyčnomu prozvozněmu*. Voroněž, Voroněžskij universitet, 1989.

Veselý J. *K otázce zřetel k materiálu v cizojazyčném vyučování*. Cizí jazyky ve škole, 1970/71, 14, 9, s. 324-332.

Veselý J. *K psycholingvistické stránce ústního projevu v cizím jazyce*. Cizí jazyky ve škole, 1984/1985, 28, 6, s. 241-246.

Veselý J. *Kanály osvojování cizího jazyka*. Cizí jazyky ve škole, 1977/78, 21, 7, s. 299-309.

Viëtor W. *Kleine Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen*. Leipzig, O.R. Reisland, 1926.

Vriendt M.J. *Initiation précoce à une langue étrangère? Un jeu d'enfant? - Peut-être, mais ...*. Revue de phonétique appliquée, 107, 1993, s. 113 - 123.

Vygotskij L.S. *Mýšlení a řeč*. Praha, 1971.

Vygotskij J.S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, 1976.

Walter H. *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*. France Expansion, Paris, 1976.

Walter H. *La phonologie du français*. Paris, PUF, 1977.

Wioland F. *... Et n'oubliez pas la structure syllabique!* Le français dans le monde, 172, octobre 1982, s. 71 - 75.

Wioland F. *Pour "bien" parler, prendre le temps ... ou la structure de l'information en français parlé: le rythme*. Le Français dans le Monde, 172, octobre 1982, s. 42-48.

Wioland F. *Que faire de la graphie "e"?* Le Français dans le Monde, 318, nov.-dec. 2001, s. 31-33.

Wioland F., B.J. Wenk. *Pour "faire français" pensez au rythme*. Le Français dans le Monde, 172, octobre 1982, s. 66 - 70.

Zichová M. (Dohalská-Zichová M.) *Les caractéristiques de fréquence du e fermé et du e ouvert et leur perception*. Phonétique et enseignement des langues. Etudes de linguistique appliquée, 1971, s. 96 - 105.

Zinder L.R. *Фонема и восприятие*. In.: *Proceed. of VIth ICPHS*. Praha, 1967, s. 1071-3.

Perclová R. *Poslech s porozuměním - aktivní, tvořivá činnost*. Cizí jazyky, 1996/1997, 40, 1-2, s. 3-5.

Piaget J. *Psychologie inteligence*. Praha, 1970.

Protogenov S.V. *История учения о фонеме*. Ташкент, 1970.

Protogenov S.V. *История учения о фонеме*. Praha, Karolinum, 1993.

Ptáček M. *Úvod do fonetické akustiky*. Praha, Karolinum, 1993.

Pýchová I. *Motivace a oblasti její praktické aplikace*. Karviná, Slezská univerzita, 1994.

Renard R. *Initiation phonétique à l'usage des professeurs de langues*. Paris, Didier, 1975.

Rompertl M. a kol. *Výslovnost spisovné češtiny*. Praha, Academia, 1978.

Rompertl M. *Základy fonetiky*. Praha, SPN, 1981.

Rousselot (l'abbé) J.-P. *Premiers éléments de prononciation française*. Paris, Didier, 1903.

Salsignac J. *Perception de l'accent primaire de langues étrangères par des Français*. Cahiers du CISEL - Université de Toulouse-Le Mirail, 12, 1997, s. 63-74.

Saussure (de) F. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha, Odeon, 1989.

Sauvageot A. *Analyse du français parlé*. Paris, Hachette, 1972.

Sauvageot A. *Francis d'hier ou français de demain?* Paris, Nathan, 1978.

Sgall P. *Cesty moderní jazykovědy*. Praha, Orbis, 1964.

Sériot P. *Cesty moderní jazykovědy*. Praha, Academia, 2002.

Schulzová O. *Úvod do fonetiky slevnětých*. Bratislava, SPN, 1970.

Sternberg R.J. *Logopedie*. Praha, SPN, 1981.

Sternberg R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál, 2002.

Straka G. *Les mots et les sons*. Paris, Klincksieck, 1979.

Straka G. *Phonétique et physiologie: l'évolution phonétique du français à la lumière des données relatives au fonctionnement des circuits neuro-musculaires des organes articulatoires*. Actes du IX^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes (1959), Klincksieck, Paris, 1961, dil 1, s. 123 - 136.

Sweet H. *The Practical Study of Languages*. London, 1964.

Šabršula J. *Kapitoly z rozboru moderní francouzštiny I, II*. SPN, Praha, 1964.

Šabršula J. *Problémy srovnávací stylistiky francouzsko-české a česko-francouzské*. Praha, SPN, 1974.

Šabršula J. *Úvod do srovnávacího studia románských jazyků*. Ostrava, Ostravská univerzita, 1994.

Ščerba L.V. *Фонетика французского языка*. Moskva, 1963.

Štverák V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha, Nakladatelství Karolinum, 1999.

Taišlová J. *K postechu s porozuměním a ke gradaci náročnosti nácviku této dovednosti*. Cizí jazyky ve škole, 1979/1980, 23, 9, s. 396-407.

Trubeckoy N.S. *Основы фонологии*. Moskva, 1966.

Trubeckoy N.S. *Principes de phonologie*. Paris, Klincksieck, 1957.

Vachek J. *Dictionnaire de linguistique de l'Ecole de Prague*. Utrecht, 1960.